

Pedagogía Social y la Atención y Educación a la Primera Infancia

Xavier ÚCAR
Marta BERTRAN

Datos de contacto:

Xavier Úcar
Departamento de Pedagogía
Sistemática y Social.
Facultad de Ciencias
de la Educación
Edificio G-6, despacho 144
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra/Cerdanyola
(Barcelona)
Teléfono: [REDACTED]
Correo electrónico:
xavier.ucar@uab.cat

Marta Bertran
Departamento de Pedagogía
Sistemática y Social
Facultad de Ciencias
de la Educación
Edificio G-6, despacho 147
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra/Cerdanyola
(Barcelona)
Teléfono: (+34) 935 812973
Correo electrónico:
Marta.bertran@uab.cat

Recibido: 03/4/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

En este trabajo se pone en relación la Pedagogía Social (PS) con la Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI). Nos interesa conocer las conexiones y puntos de contacto que se producen entre ellas y entre los principios pedagógicos que las rigen. Pretendemos saber hasta qué punto tiene sentido el hecho de que algunos países consideren a la AEPI dentro de las prácticas de la PS. Se describen las características y principales modelos metodológicos de los dos planteamientos pedagógicos que nos lleva a concluir que ambas manifiestan importantes coincidencias; tanto en relación al modelo ideológico que las inspira como a los planteamientos pedagógicos que utilizan. Hay que apuntar sin embargo que la complejidad de la AEPI ha llevado a numerosos países a incluirla en la institución escolar restando protagonismo en ella a otros agentes e instituciones. Esto contribuye a alejarla de los planteamientos holísticos que sigue la PS.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Social, Atención y Educación a la Primera Infancia, Principios pedagógicos, Modelos pedagógicos.

Social Pedagogy and Early Childhood Education and Care

ABSTRACT

In this paper, we make a link between Social Pedagogy (SP) and Early Childhood Education and Care (ECEC). We are interested in learning the connections between them and the pedagogical principles that govern their practice. We want to discover to what extent it is logical for some countries to consider ECEC within the practices of SP. The description of the characteristics and main methodological models of the two pedagogical approaches leads us to conclude that they present striking similarities. These similarities concern the ideological

model that inspires them and also the pedagogical approaches they use. It should be pointed out, however, that the complexity of ECCE has led many countries to include it in schools by reducing the role of other agents and institutions. This helps to move it away from the holistic approaches that SP follows.

KEYWORDS: Social Pedagogy, Early Childhood Education and Care, Pedagogical principle, Pedagogical models.

Introducción

Desde los inicios de este nuevo milenio se está produciendo una importante ex-pansión de la Pedagogía Social (PS) en todo el mundo, especialmente en los contextos anglosajón y latinoamericano. Asistimos, en estos últimos años, a una revitalización de los discursos y prácticas en torno a lo social y a lo comunitario que obedece a un conjunto muy complejo de causas y factores. Entre ellos tienen un lugar destacado la emergencia de sociedades individualistas y de consumo; la consolidación de formas novedosas de relacionarnos a través de las tecnologías; y la presión economicista y neoliberal a la que personas, organizaciones y comu-nidades nos vemos sometidos.

A diferencia de otros países europeos como Alemania y los países nórdicos, la AEPI nunca ha sido considerada en España como parte de la pedagogía social. Kornbeck y Rosendal Jensen (2011) apuntan que la PS se ocupa de todas las eta-pas de la vida de las personas. De acuerdo con esta idea, en este trabajo nos va-mos a ocupar de las relaciones y conexiones entre la PS y la AEPI. Nos interesa conocer las conexiones y puntos de contacto que se producen entre ellas y entre los principios pedagógicos que las rigen. Pretendemos saber hasta qué punto tiene sentido el hecho de que algunos países consideren a la AEPI dentro de las prácticas de la PS.

Para lograr estos objetivos hemos organizado el análisis en cinco apartados. En los dos primeros presentamos sintéticamente las principales características de la PS y de la AEPI. En los dos apartados siguientes se describen los principios pedagógicos que orientan la práctica de la pedagogía social y los principales modelos de intervención en la atención y educación a la primera infancia. Para acabar, presentamos las principales conclusiones del análisis.

La Pedagogía Social como versión actualizada de la Pedagogía

En su versión clásica y en relación a la AEPI, Kornbeck y Rosendal Jensen (2011) sostienen que la PS incluye: la atención residencial para niños y niñas que

están fuera de sus familias; diferentes servicios privados o públicos de atención temprana y de acogida familiar; y una amplia diversidad de actividades que, fuera del horario escolar, se enmarcan en diferentes perspectivas, sean socioculturales o preventivas.

La PS ha actuado, durante la mayor parte de su historia, en ámbitos socioculturales no escolares caracterizados por situaciones problemáticas; la existencia de déficits, riesgos, conflictos o algún tipo de vulnerabilidad personal, grupal o comunitaria. Lo formal y lo reglado ha sido, históricamente, *lo normal*, mientras que *lo social* se refería a todo lo que quedaba fuera de aquel marco normalizado. Lo social, en el campo de la pedagogía, ha acarreado, a lo largo de su historia, el estigma de lo diferente, de lo a-normal; precisamente porque se ocupaba de los diferentes. Unas diferencias muy plurales y diversas: pobreza, discapacidad, marginación, inadaptación, exclusión social y un muy largo etcétera.

De hecho, se ha definido a la pedagogía social como la búsqueda de soluciones pedagógicas para problemáticas sociales (Hämäläinen, 2003). Perspectiva que liga en exclusiva la PS a contextos de necesidades y déficits, con un enfoque compensatorio o correctivo (Lorenzova, 2017). Aun estando en el origen de la pedagogía social, este planteamiento resulta hoy reduccionista y no se corresponde con la heterogeneidad de prácticas socioeducativas actuales. Las acciones e intervenciones propias de la PS se han desarrollado no solo en el ámbito de la necesidad sino también en el de la libertad. Ambos forman parte de la sociocultura¹.

A pesar de todo, hay que apuntar que buena parte de la literatura académica de la pedagogía social en relación a la AEPI se focaliza sobre niños y niñas en situación de riesgo o vulnerabilidad, o con problemas sociales (desigualdades, migraciones, problemas de género, etc.) (Böhnisch y Schröer, 2011).

Lo que, desde nuestro punto de vista, caracteriza a la PS en la actualidad no es que actúe con personas con problemas, déficits o, en general, en situaciones de riesgo o vulnerabilidad; aunque es un hecho que históricamente ha sido así (Otto, 2006). Lo que la define hoy es que actúa con sujetos, sean individuales o colectivos, que habitan en contextos socioculturales de alta complejidad, sufran o no problemas derivados de dicha complejidad (Úcar, 2016b). Quizás por eso mismo Hegstrup afirma que hoy la *pedagogía social ha tomado el papel de lo que era la pedagogía general* (2003: 78).

1 La sociocultura se refiere a las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales o comunitarias en el marco físico o virtual que posibilita un contexto cultural o multicultural específico (Úcar, 2016a: 16).

No resulta fácil definir de una manera unívoca lo que es la pedagogía social. Entre otras cosas porque, el significado del concepto y de las prácticas asociadas, ha evolucionado de manera diferente en los diferentes países a los que fue exportada después de su nacimiento en Alemania hace ahora algo más de siglo y medio (Janer y Úcar, 2016). La PS tiene características y elementos singulares vinculados a factores económicos, culturales, sociales y políticos propios de las diferentes tradiciones nacionales en las que se ha desarrollado. También porque no tiene una traducción profesional directa. Janer y Úcar (2016) señalan que las profesiones más ligadas en el mundo a la PS son: la educación social; el trabajo social; la pedagogía; la intervención socio-comunitaria; y el trabajo con niños, jóvenes y adultos.

Una de las ideas más consensuadas entre los autores es que la PS es un constructo teórico -epistemológico, ontológico y axiológico- que orienta la acción social y la práctica. Sin embargo, la heterogeneidad y amplitud del campo es tal que los autores enfatizan diferentes tipos de prácticas en la acción de los educadores sociales. Entre ellas, el cuidado, la asistencia, la ayuda, el acompañamiento, el control, el tratamiento, la movilización, la educación y el aprendizaje.

Algo parecido sucede en relación a los objetivos que persiguen las acciones y prácticas de la pedagogía social. Adaptación, control, resocialización, normalización, educación, autonomía, movilización, integración y emancipación parecen ser los objetivos que más frecuentemente citan los autores como resultados de la PS. Esto es congruente con el hecho de que existen diferentes modelos de persona y sociedad que fundan tanto las acciones socioeducativas como los logros a los que estas se dirigen.

Storø (2013) afirma que la PS se construye sobre tres pilares: la teoría, la práctica y los valores. De los pilares definidos son especialmente relevantes los valores, porque van a incidir de manera determinante en la forma como los educadores y pedagogos sociales integran y desarrollan los otros dos; la teoría y la práctica.

Se podría decir que la pedagogía social está genéricamente comprometida con una democracia participativa que se enmarca en la justicia social y en una versión descolonizada de los derechos humanos.

En nuestro país la PS ha sido caracterizada como la *ciencia de la educación social* (Ortega, 1999; Caride, 2005). Planteada como ciencia, reflexión o teoría -pedagogía social-; o enfocada como praxis o práctica profesional -educación social-, una y otra se construyen y configuran sobre tres ejes: *el educativo, el relacional y el sociocultural*. Es a partir de estos ejes que se puede describir y caracterizar a la PS diciendo que:

- Pretende *acompañar y ayudar* a las personas en el proceso de dotarse de recursos –aprendizajes– que les ayuden a mejorar su vida y su situación en el mundo (*Eje educativo*).
- Utiliza una *metodología socioeducativa centrada en las relaciones entre el educador y el sujeto -individual o colectivo-* que aprende, se educa y vive (*Eje relacional*).
- Se ocupa de la *educación social y cultural* de las personas, grupos y comunidades (*Eje sociocultural*).

Estos son los rasgos esenciales que constituyen el núcleo de la PS:

- A. Se dirige al desarrollo de la sociabilidad, física o virtual, de las personas: la *socialización* y la *sociabilidad* de las personas como espacios propios de la pedagogía social.
- B. Pretende la *participación de personas, grupos y comunidades en la vida sociocultural*, especialmente la de aquellas que están excluidas o en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social.
- C. Actúa en los diversos contextos, físicos y virtuales, en los que se desarrolla la *vida cotidiana*.

Todos estos elementos se concretan en la relación socioeducativa, que es dinámica y continuamente cambiante: dos elementos –un profesional (educador/ pedagogo) y un participante (individual o colectivo)– se relacionan desde sus particulares situaciones en el mundo, en un contexto sociocultural singular, con el objetivo de generar situaciones de aprendizaje que los cambien y transformen aquellas situaciones vitales; particularmente las del sujeto participante. Una transformación que busca generar mejoras respecto a la situación precedente. La pedagogía social es algo más que una pedagogía del aprendizaje o de la simple adquisición de conocimientos, es una pedagogía de la vida y para la vida (Úcar, 2016c).

De la AEPI a la educación y atención a la primera infancia (EAPI)

La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) es un objetivo de prioridad política de mejora social a partir del reconocimiento del derecho al bienestar y la educación en la primera infancia, recogido por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), afianzándose y concretándose en recomendaciones de las organizaciones educativas y de la infancia internacionales (UNESCO 1990, 2007, 2010). Aunque la UNESCO define la primera infancia como el periodo compren-

dido entre el nacimiento y los ocho años, en Europa comprende el periodo del nacimiento hasta la escolarización obligatoria, que varía según la legislación de cada país (UNESCO, 2010).

Si bien los objetivos iniciales de la AEPI fueron la creación y expansión de servicios y programas (UNESCO 1990), en los últimos años se sostiene la necesidad de implementación de servicios de alta calidad, con el objetivo de dar mayores oportunidades a niños de entornos sociales desfavorecidos, reducir las desigualdades sociales e incrementar la cohesión social (UNESCO, 2010). De hecho, diferentes organizaciones supranacionales focalizan su interés en el conocimiento del desarrollo de la AEPI y el establecimiento de objetivos comunes. Por un lado, la Comisión Europea, a través de los recursos otorgados a los programas marco Horizonte 2020, ha priorizado temas como la eficacia y calidad de los dispositivos AEPI o el desarrollo de indicadores de bienestar de esta etapa.

Por otro lado, la OCDE ha instituido redes de trabajo para la mejora desde 1996 (Egido, 2013). Bajo el lema *Starting Strong*, la OCDE ha recabado información periódica sobre el estado de la AEPI en los países miembros a través de diferentes focos de interés: analizando la provisión y calidad de los dispositivos (OCDE, 2006), elaborando indicadores de calidad como herramienta para la mejora (OCDE, 2012) y aportando herramientas para la supervisión de la calidad y eficacia (OCDE, 2015).

El concepto «atención y educación a la primera infancia» se refiere a todo aquel entramado de aspectos que actúan sobre la protección, bienestar, aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas y, también, la provisión de los recursos necesarios para llevarlo a término (UNESCO, 2007, 2010). La naturaleza intersectorial de este concepto engloba, más allá de la educación, aspectos como la salud, la nutrición, el bienestar, el desarrollo cognitivo, emocional, físico y social, así como los recursos que lo facilitan (familiares, comunitarios, gubernamentales y privados) desde los entornos locales (UNESCO, 2007). Cada país provisiona de forma diferente estos objetivos comunes, que pueden incluir una diversidad de instituciones y programas interconectados, así como dispositivos tales como: el cuidado y educación informal a través de la familia y espacios comunitarios durante toda la primera infancia, los programas de educación no-formal, los de educación formal, y las ayudas para la baja parental (UNESCO, 2007). Según la European Commission, EACEA. Eurydice y Eurostat (2014), esta diversidad de estrategias organizativas puede agruparse en dos modelos: (1) uno que diferencia las funciones educativas de las funciones de bienestar social, generalmente vinculado a la existencia de un Ministerio para cada objetivo; y (2) un modelo holístico que integra todas las funciones en un solo Ministerio. Aunque en Europa existen los dos modelos, la tendencia histórica es la transferencia de los objetivos de la AEPI al ámbito educativo. En España este proceso se inició con la LOGSE (1990),

al reconocer el 0-5 como etapa educativa. Actualmente la etapa de educación infantil, que no es obligatoria, se divide en el primer ciclo (0-3 años) y el segundo ciclo (hasta los 6) según la LOE (Ley Orgánica 2/2006), cuya competencia recae en los Gobiernos Autonómicos.

En consecuencia, en España hay un alto grado de escolarización en la etapa infantil. Esto supone que la escuela actúa no solo como educador sino también como protector siguiendo los principios holísticos de la AEPI (Sánchez, 2008). El segundo ciclo de educación infantil es universal y el 96,7 % de los niños entre 3 y 6 años estaban escolarizados en 2013 según INE (consultado el 2 de abril de 2017). Sin embargo, el primer ciclo de educación infantil depende, generalmente, de los ayuntamientos u otras administraciones locales, lo que significa que su oferta, así como sus características, varían enormemente en el territorio. En la última década el gobierno español ha tomado conciencia de la relevancia de esta etapa y, a través del Plan Educa3 (BOE-A-2009-8044), ha incrementado la oferta de plazas en el primer ciclo de educación infantil (que según el INE en el 2013 era del 52,1 % para los niños de 2 años, el 34,1 % para los niños de 1 año y el 10 % para los menores de 1 año). Otros servicios AEPI, como espacios familiares, grupos para familias con bebés y grupos para adultos con niños, también están regulados por las administraciones locales y apenas hay investigación sobre su funcionamiento e implementación.

Principios del modelo de intervención socioeducativa de la Pedagogía Social

Es en los primeros años del nuevo milenio, coincidiendo con la importación del modelo de intervención socioeducativa de la Pedagogía Social de los países nórdicos a la Gran Bretaña, cuando numerosos autores han intentado configurar los valores y principios específicos de dicho modelo (Stevens, 2010).

Aunque autores clásicos como Natorp, Nohl, Dewey, Mollenhauer y Freire, entre otros, están en la base de dichos valores y principios, ha sido, probablemente, Pestalozzi quien ha influido de manera particular en ellos.

Dos ideas clave de Pestalozzi se hallan en la base de estos principios; que distinguen, de manera radical, las acciones de la PS de las que ha desarrollado tradicionalmente la pedagogía en la escuela. Aquel autor fue el primero en fundir de manera sistemática la idea de proporcionar ayuda al mismo tiempo que se educaba y criaba. Como se ha apuntado repetidamente con posterioridad, el cuidado y la educación son inseparables en cualquier acción educativa. Wolf (2011) apunta que en el trabajo socioeducativo con la primera infancia se aúnan y mezclan la educación (*upbringing*), el aprendizaje y el cuidado (*care*).

La segunda idea de Pestalozzi es que la educación no puede dirigirse solamente a la dimensión cognitiva. Pestalozzi se refería a una educación fundada y dirigida a tres elementos en equilibrio: la cabeza, el corazón y las manos. Quizás haya sido esta segunda idea la que más ha diferenciado a la PS desde sus orígenes de otras pedagogías: el hecho plantear a la persona como un todo. Cuerpo, mente, sentimientos y espíritu se hallan integrados en la relación de cada persona con los otros y con el mundo (Petrie, 2001; Kornbeck, 2002).

En la relación socioeducativa que plantea la pedagogía social, el sujeto participante es un ser entero, no fragmentado. La PS no busca, directamente, que el participante aprenda contenidos; busca acompañarlo y ayudarlo en su proceso de aprender a vivir de la mejor manera posible en el contexto sociocultural que le ha tocado vivir. Y eso implica a la persona de una manera holística, como un todo indisociable; sea niño, joven, adulto o mayor.

Ambas ideas, enmarcadas en los valores definidos, convergen en las relaciones que los educadores sociales mantienen con las personas participantes. La relación socioeducativa que se produce en el marco de la vida cotidiana, sea en un contexto institucional (centros de acogida; centros residenciales; escuelas; familias, etc.) o en un medio abierto (la comunidad, la calle), es el núcleo de la PS. Una relación socioeducativa que está *situada*, que se produce en el contexto vital de los participantes. En el caso concreto de la primera infancia la intervención socioeducativa no puede obviar el contexto de la comunidad local y las perspectivas y aportaciones de los padres y madres.

La mayoría de autores enfatizan la importancia de las relaciones interpersonales como mediadoras de las acciones sociopedagógicas. Se dice que las relaciones humanas son esenciales en la Pedagogía Social (Social Educational Trust, 2001²) y se la caracteriza, incluso, como una *pedagogía de la relación*. Una relación socioeducativa que, a través del diálogo como medio estructurador, pone en juego buena parte de los valores que hemos definido. Bengtsson y otros, apuntan que *la característica esencial de la Pedagogía Social es el uso consciente de las relaciones* (2008: 9).

Bengtsson y otros (2008) caracterizan el rol del pedagogo social en sus relaciones con los jóvenes con las «tres Ps: profesional, personal y privado». El desempeño equilibrado de estos tres papeles busca generar unas relaciones más auténticas con los participantes. Esta idea del involucramiento, de la participación y del «vivir con otros como profesión» (Courtiux, 1986)³ del pedagogo social lo diferencia categóricamente, según Kornbeck (2009), de un profesional ideal basado

2 Citado en Kornbeck, 2002.

3 Citado en Kornbeck, 2009: 224.

en el conocimiento derivado de la investigación científica y de aquellos que actúan desde la distancia del experto.

En este mismo sentido la pedagogía social danesa ha enunciado el denominado *tercero común* (*the common third*). Se trata de generar un tercer espacio compartido que no es ni del educador social ni del participante; un lugar donde desarrollar actividades en las que ambos están genuinamente interesados. Un espacio de diálogo y encuentro en el que los dos están al mismo nivel y del que ambos son corresponsables.

Ackesjö y Persson (2016) apuntan que, en la pedagogía social nórdica, la educación infantil se ha organizado enfatizando la participación de los niños, la democracia y la autonomía. Señalan, asimismo, que la perspectiva filosófica que la guía se orienta antes al desarrollo psicológico y social que al instructivo y que esto ha sido, a menudo, objeto de crítica. Por su parte Wolf (2016), afirma que los educadores que trabajan con la primera infancia comparten la creencia de que un entorno rico y unas actividades autodirigidas por los propios niños y niñas ofrecen las mejores oportunidades para un completo desarrollo de los mismos. La educación infantil en Dinamarca, acaba diciendo este autor, «ha sido caracterizada como pedagogía relacional donde la interacción es más importante que el contenido» (2016: 394).

Modelos pedagógicos del AEPI

A medida que los países han implementado políticas AEPI se ha producido un cambio en los objetivos priorizados, como señala Moss (2006) para Gran Bretaña, de un discurso asistencialista sobre el cuidado infantil, hacia un discurso pedagógico. En España, donde también se ha producido este cambio (Sánchez, 2008), esto ha supuesto que en los últimos 30 años el discurso y la práctica ha querido dar respuesta a las necesidades de los niños derivadas de la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado; de atención profesional y personalizada al singular desarrollo evolutivo de cada niño desde su nacimiento; y, entre otras, de promoción cultural y de desarrollo comunitario (Sánchez, 2008; Ancheta, 2013).

La OCDE dedica un informe a las pedagogías intrínsecamente AEPI (OCDE, 2004), repasando 5 tipos de estrategias pedagógicas utilizadas. Este documento, dirigido a las instituciones AEPI formales, aporta algunos elementos clave sobre el desarrollo de los objetivos y del currículum de dispositivos AEPI: aprendizaje basado en valores y normas y en la creación de significados; aprendizaje a través del juego; objetivos transversales para todas las etapas educativas, es decir, continuidad entre AEPI y el resto de etapas educativas; estrategias que combinen el pensamiento asociativo y lógico-analítico para el aprendizaje; objetivos que deben

focalizarse en el futuro; calidad del programa basado en el aprendizaje a través de la investigación; calidad de los profesionales; y, por último, la evaluación de los procesos.

Una de las cuestiones que ha motivado debates académicos ha sido qué relación debe existir entre los servicios AEPI y la escolarización obligatoria y, en consecuencia, qué modelo pedagógico sería el más adecuado. El programa *Start Strong* de la OCDE (2001) realiza un análisis y un aviso sobre la situación de la AEPI. Si bien expresa la necesaria continuidad y colaboración entre la AEPI y la escolarización obligatoria, también advierte de los peligros de subyugación de los objetivos de la AEPI a las necesidades de la escolarización obligatoria que entraña esta relación y que otros autores también expresan (Moss, 2008). Es decir, puede existir una tendencia a la excesiva *escuelificación*⁴ de los servicios AEPI.

De hecho, los países han afrontado de forma diferente la relación entre los servicios AEPI y la escuela obligatoria. Según como se entienda esta relación, se priorizan de forma distinta los objetivos y se da forma diferente al currículum. Moss (2008) categoriza cuatro modelos de relación posible. El primer modelo sería el que entiende la AEPI como una etapa que «prepara al niño para la escuela obligatoria». Ello conlleva asumir que hay unos estándares de desarrollo y competencias que el niño ha de haber desarrollado antes de entrar en la etapa obligatoria, y es objetivo de la AEPI proporcionar dichos estándares. Este tipo de relación es el que más se asemeja a la idea de *escuelificación*, y el que más se aleja de los principios de la PS expuestos en el apartado anterior.

El segundo modelo sería el que se «aparta totalmente de los objetivos de la escuela obligatoria». En estos casos la ECEC concibe la acción pedagógica alejada de la didáctica desarrollada por la escuela, integrando la atención y la educación en un enfoque holístico del trabajo con niños.

El tercer modelo que Moss (2008) denomina «preparando la escuela para los niños» parte de una crítica a la escuela tradicional. Este modelo pretende cambiar la pedagogía de los primeros años de la escuela obligatoria, introduciendo los elementos de la pedagogía del 0-6, que parte de los principios del aprendizaje activo y experimental a través del juego.

El cuarto modelo es definido como un «lugar de encuentro pedagógico» en el que ni la cultura pedagógica de la primera infancia, ni la de la escuela obligatoria quita el lugar a la otra. Siguiendo una propuesta de Dahlberg y Lenz Taguchi

4 Traducimos *schoolification* por *escuelificación* para no perder las connotaciones del término. Conscientes de utilizar un anglicismo lo definimos como: someter cualquier acción pedagógica a las características de las acciones pedagógicas escolares.

(1994), Moss (2008) propone que debe haber una estrategia compartida para crear y poner en práctica una cultura común sólida, que debería fundamentarse en la co-construcción del conocimiento en comunidades de aprendizaje, interdisciplinarias y construidas a través de redes.

Ante este planteamiento sería interesante preguntarse qué relación se está construyendo en España entre la pedagogía AEPI y la de la escolarización obligatoria, y si hay lugar para este encuentro pedagógico, donde lo relacional prevalezca sobre el contenido, como se aplica en otros países. Las características diferenciadas en cuanto a localización, disponibilidad y acceso de los servicios educativos y de atención entre los 0-3 años y los 3-6 sugieren que hay notables diferencias entre ellas. No está claro, asimismo, cuál es el lugar que ocupa o puede ocupar la PS en ellas.

Conclusiones y discusión

La realidad de la PS en relación a la AEPI no es homogénea. Aunque la tendencia actual es considerar que la PS se extiende a todas las edades de la vida (Kornbeck y Rosendal, 2011), todavía hoy existen pocos países que incluyan en ella la AEPI.

Tanto la PS como la AEPI tienen como objetivo preferente las personas en situaciones de vulnerabilidad, parten de los principios de la democracia participativa y la justicia social, y buscan soluciones integrales. Ambas se construyen sobre una visión holística de la infancia que integra la educación con el cuidado y atención a las diferentes necesidades que aquella manifiesta. Unas necesidades que resultan inseparables del entorno local y cotidiano en el que aquella vive y se desarrolla y, también, de las familias.

Las dos enfatizan y destacan la importancia de la relación, educativa, que se establece entre el profesional y el niño o niña más allá del contenido instructivo específico de la misma. Sin embargo, las implementaciones locales de este objetivo holístico de AEPI son complejas debido a la interseccionalidad de parámetros para atender (salud, bienestar, desarrollo, educación, etc.). Como consecuencia gran parte de países han optado por reunir estos objetivos en una sola institución, la escuela infantil. Y hemos visto cómo este proceso, si tiende a una excesiva *escuelificación*, hace peligrar la perspectiva holística y se aleja de los principios compartidos por la PS y la AEPI.

La *excesiva escuela* no solo nubla y reduce los objetivos pedagógicos sino que también reduce el papel pedagógico de otros agentes y espacios de atención y educación. El papel de las familias y otros miembros de la comunidad en estos procesos queda relegado. Y el acceso a los servicios AEPI no está asegurado

para todos los niños ni priorizado para los que viven en situación de mayor vulnerabilidad (Ancheta, 2013).

Esta confluencia o integración de la PS y la AEPI que defendemos queda manifiesta en un informe reciente de la Unión Europea, sobre los servicios dirigidos a la infancia en riesgo de pobreza. Dicho informe (Frazer, 2016) plantea los principios fundamentales de trabajo, que encajan tanto en el marco de la AEPI como en el de la PS. Estos son los seis principios: (1) La perspectiva holística es esencial; (2) Es necesario un enfoque integral y sistémico; (3) Focalizarse sobre el nivel local es indispensable; (4) La participación de la infancia es importante; (5) Los derechos de la infancia deberían estar en el centro del desarrollo y ejecución de políticas; y, por último, (6) El trabajo con las familias es vital.

Tiene sentido, por lo tanto, que haya países que incluyan a la AEPI como uno de los ámbitos específicos de la PS, dados los paralelismos pedagógicos de ambos planteamientos.

Referencias bibliográficas

- Ackesjö, H. y Persson, S. (2016). The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands: An Issue of Continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 182-196. doi: <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v5n1a19>.
- Ancheta, A. (2013). El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo. *Perfiles Educativos*, 35(140), 134-148. [http://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71826-9](http://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71826-9).
- Bengtsson, E., Chamberlain, C., Crimmens, D. y Stanley, J. (2008). *Introducing social pedagogy into residential childcare in England: An evaluation of a project commissioned by the Social Education Trust (SET)*. London: NCB/NCERCC.
- Böhnisch, L. y Schöer, W. (2011). Social Pedagogy of the life stages. En J. Kornbeck, y N.R. Jensen (eds.), *Social Pedagogy for the entire lifespan. Volume I*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co., KG, 16-29.
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Egido, I. (2013). Presentación: la educación infantil en perspectiva europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 11-28.
- European Commission, E.A.C.E.A. Eurydice y Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Frazer, H. (2016). *Prevention and early intervention services to address children at risk of poverty. Synthesis Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69-80.

- Hegstrup, S. (2003). Tendencias and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium. En A. Gustavsson, H. Hermansson, y J. Hämäläinen (eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos A.B., 72-83.
- Janer, A. y Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European journal of social work*, 20(2), 203-218. doi: 10.1080/13691457.2016.1188782.
- Kornbeck, J. (2009). Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck, y N.R. Jensen (eds.), *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG., 211-235.
- Kornbeck, J. y Rosendal Jensen, N. (2011). Introduction to Volume I (Theories, Childhood, Youth). En J. Kornbeck, y N. Rosendal Jensen (eds.), *Social Pedagogy for the entire lifespan. Volume I*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Lorenzova, J. (2017). Childhood through the lens of social pedagogy. *International Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-70. doi: 10.20472/SS2017.6.1.005.
- Moss, P. (2006). Farewell to Childcare? *National Institute Economic Review*, 195(1), 70-83. <http://doi.org/10.1177/0027950106064040>.
- Moss, P. (2008). What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234.
- OCDE (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood education and Care*. OCDE Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264233515-en.
- OCDE (2012). *Starting Strong III: a quality toolbox for early childhood education and care*. Recuperado de <http://www.oecd.org/document/29/0,3746>,
- OCDE (2006). *Starting Strong II: early childhood education and care*. Recuperado de http://www.oecd.org/document/63/0,3746,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html.
- OCDE (2004). *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care FIVE*. Directorate for Education, OCDE.
- Ortega, J. (ed.) (1999). *Pedagogía social especializada*. Madrid: Ariel Educación.
- Otto, H. (2006). Social pedagogy and social work: evolution and perspectivas? En *Proceedings of the I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo [online]. [02 May 2010]. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100017&lng=en&nrm=iso.
- Petrie, P. (2001). The potential of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK. *Social work in Europe*, 8(3), 23-25.
- Sánchez, A. (2008). Enfoque, estabilidad y continuidad de la escolarización en Educación Infantil (0-6 años). Evolución histórica en la Comunidad de Madrid, *Revista de Educación*, 347, 75-99.
- Stevens, I. (2010). *Social Pedagogy and its links to holding the space*. Glasgow: Scottish Institute for Residential Child Care-SIRCC.

- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: Policy Press.
- Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC Publishing.
- Úcar, X. (2016b). Social Pedagogy facing inequalities and vulnerabilities. *Sosiaali-Pedagoginen Aikakauskirja*, 17, 129-146.
- Úcar, X. (2016c). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Barcelona: UOC Publishing.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París, UNESCO (http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- UNESCO (2007). Strong foundations: Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007. *Quality Matters: Communicating News across the EdQual Community*, 2, 8.
- UNESCO (2010). *Early Childhood Care and Education. Regional Report. Europe and North America. World Conference on ECEC*. Moscú: UNESCO.
- Wolf, K. (2016). What is meant by social pedagogical research into foster children? *Social Work & Society*, 14(2), 1-13 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:464-sws-1023>.