

**III Congresso Iberoamericano de Pedagogia Social
XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social,**

“A Pedagogia Social no diálogo Educação Popular – Educação Social”

**DE EUROPA A LATINOAMÉRICA: HACIA UNA
PERSPECTIVA GLOBAL, COMPLEJA E INTEGRADA DE LA
PEDAGOGÍA SOCIAL**

**Dr. Xavier Úcar
Dpto. Pedagogía Sistemática y Social
Universidad Autónoma de Barcelona
España
Agosto, 2011**

Í N D I C E

Introducción

1. La pedagogía social de Europa a Latinoamérica

2. Posicionamientos, desacuerdos y polarizaciones en torno a la pedagogía social

3. Malentendidos, imprecisiones, confusiones y trampas de la pedagogía social

3.1. La trampa cognitiva o qué significa educar y en qué lugares se educa

3.2. La trampa de la política o cómo se pudo convertir la pedagogía social en una coartada para la política

3.3. La trampa cientifista o porqué otras sí y la nuestra no está claro

3.4. La trampa de la acción o ¿de qué se ocupa, exactamente, la pedagogía social?

3.5. La trampa de la normatividad o ¿cómo es que haciendo lo que me has dicho no he conseguido lo que esperaba?

3.6. La trampa de lo social o ¿de qué social estamos hablando cuando hablamos de lo social?

4. La complejidad de la pedagogía social: hacia una perspectiva global e integrada

Bibliografía

INTRODUCCIÓN

En los inicios de la segunda década de un milenio recién estrenado la Pedagogía Social, como disciplina y como práctica, parece gozar de muy buena salud tanto en Europa como en Latinoamérica. Se podría decir que asistimos, en estos últimos años, a una revitalización de los discursos y prácticas en torno a lo social y a lo comunitario. Dicha revitalización obedece a conjunto muy complejo de causas y de factores entre los que, probablemente, tienen un lugar destacado la emergencia de sociedades individualistas y de consumo; la consolidación de nuevas socialidades y formas de relación a través de las tecnologías; y la presión economicista y neoliberal a la que personas, organizaciones y comunidades nos vemos sometidos.

Lo social está en el punto de mira; quizás porque tememos perderlo o porque sentimos que ya lo hemos perdido. O tal vez porque no sabemos muy bien cómo tratar con esos nuevos sujetos -sean individuales, grupales o comunitarios- que parecen pensar más en sí mismos, en sus necesidades y en su propia construcción que en aquello que había sido obligada referencia y destino para las generaciones anteriores: las instituciones y la estructura y organización social.

Nos interesa lo social; sentimos que en la recuperación o en la reconstrucción de lo social puede hallarse la respuesta a buena parte de las situaciones y problemáticas que viven en la actualidad nuestras sociedades. Los planteamientos y las herramientas de análisis e interpretación que sirvieron en el pasado reciente para abordar lo social resultan de poca utilidad en el presente porque cuando nos referimos a “*lo social*”, en realidad, no sabemos, exactamente, a qué nos estamos refiriendo. Quizás es la situación que Touraine ha caracterizado como el *fin de lo social* (2009, p. 149) la que inaugura o impulsa este deseo de crear o de aprender de nuevo lo social; un deseo que se halla presente tanto en Europa como en América Latina.

Esta necesidad de reinención de lo social pasa por repensar el contrato social en tanto que instrumento que, tradicionalmente, ha fundamentado la construcción y el funcionamiento normalizado de la sociedad. Pero no desde una *contractualización liberal individualista, basada en la idea de contrato de derecho civil celebrado entre individuos*, [sino] *en la idea de contrato social como agregación colectiva de intereses sociales¹ divergentes* (De Sousa Santos, 2008, p. 20).

Los tiempos que vivimos nos exigen pensar en cómo ser seres sociales sin perder los atributos y valores de lo individual y viceversa. O, en otros términos, ¿Cómo construir sociedades que otorguen libertad a la construcción personal, grupal y comunitaria sin dejar de lado los vínculos y las interdependencias que nos unen y nos configuran como personas, comunidades y sociedades? ¿Cómo articular y construir vínculos que no ahoguen la creatividad y la libertad de expresión y de acción de personas, grupos y comunidades? ¿Cómo construir unas relaciones y unas comunidades que nos lleven a actuar y a luchar por aquello que es mejor para todos porque es, también y al mismo tiempo, mejor para cada uno y cada una de los que constituimos ese “todos”? Esas son las preguntas a las que la

¹ Creo que, para ser justo con lo que quiero sostener en este trabajo, habría que substituir aquí, en la frase de De Sousa el término “*sociales*” por los de “*individuales, grupales y comunitarios*”.

emergencia de una Pedagogía Social compleja, ajustada a las incertidumbres y cambios constantes de la vida en las sociedades actuales, trata de responder. Y pretende hacerlo acompañando a las personas en el proceso de aprender lo social al mismo tiempo que lo construyen y lo viven.

A través de la multiplicidad de formas metodológicas, profesionales, y ocupacionales en las que se puede encarnar, la Pedagogía Social aparece hoy como un ámbito emergente, innovador y muy prometedor en el campo de la sociocultura. Pero, para poder cumplir realmente este papel y responder a las expectativas que se hallan depositadas en ella necesita, desde mi punto de vista, superar las simplicidades, maniqueísmos y polarizaciones que la han vertebrado y constituido a lo largo de más de un siglo y medio de historia en Europa.

Me parece que hay demasiadas dudas, inconsistencias y problemáticas en torno al concepto, a la disciplina y a la práctica de la pedagogía social. Pienso que nos enfrentamos a un objeto muy complejo con perspectivas y herramientas demasiado simples. Intentar comprender algo complejo con herramientas simples produce siempre resultados incompletos e insatisfactorios. Creo que hemos de plantear otras estrategias para comprender qué es y cómo funciona la pedagogía social. La historia apunta a que es un concepto, una disciplina y una práctica híbrida en la que confluyen muchos y muy diversos aspectos y dimensiones.

Vamos a trazar la trayectoria de este trabajo contextualizando su actualidad en América latina. A continuación se van a analizar los posicionamientos, desacuerdos y polarizaciones que los autores, fundamentalmente europeos, han manifestado a lo largo de los años en relación con la Pedagogía Social. En un tercer apartado se plantean las imprecisiones, malentendidos y trampas que, desde mi punto de vista, han estado en la base de buena parte de aquellos desacuerdos y polarizaciones. Acabamos, por último, presentando los rasgos característicos de una perspectiva actualizada, global e integrada de la Pedagogía Social.

1. LA PEDAGOGÍA SOCIAL DE EUROPA A LATINOAMÉRICA

Quizás lo primero que hay que apuntar es que la pedagogía social que llega a América latina procedente de Europa se encuentra con un contexto muy bien predispuesto para conocer y experimentar nuevas metodologías de acción e intervención socioeducativa. Intuyo que el interés por la pedagogía social se está produciendo en este continente, con una fascinación parecida a la generada en la España de los 50-60 del pasado siglo respecto de las ideas y metodologías de intervención sociocultural y educativa que llegaban de Francia o Inglaterra. Las problemáticas sociales y culturales -derivadas de la postguerra y la dictadura- y una falta de profesionales, conocimientos y metodologías de trabajo para tratar con ellas, generaron en España un estado de ánimo muy apto para la importación de conceptos y metodologías de unos países que, en aquellos momentos, percibíamos como más avanzados². Es muy probable que en Latinoamérica se esté produciendo una situación similar.

² Ver Úcar, 2011b.

Esta fascinación se expresa de diferentes maneras. Nájera (2010) argumenta que diferentes tipos de educadores manifiestan, en los últimos años, la necesidad de pensar en una nueva educación que incluya, entre otros elementos, la educación a lo largo de la vida, la democratización del conocimiento, la inclusión social, los derechos humanos, el medio ambiente y la tecnología. En el mismo sentido apunta, también, que la última década *ejerce una enorme seducción por avanzar en el diseño de una educación social más incidente en la vida social y cultural del continente* (2010, p. 10). Machado (2009) recoge la opinión de Caliman cuando afirma que son millares los educadores sociales en latinoamérica que ansían una cualificación, un espacio teórico sólido y el reconocimiento de su profesión. Por último Jara, sin referirse específicamente a la pedagogía social, insiste también en la necesidad de transformación social y educativa a través de la *fundación filosófica, política y pedagógica de un nuevo paradigma educativo* (2010, p. 288).

Sin embargo, a diferencia de la España de mediados del siglo pasado, los países que constituyen el continente latinoamericano tienen una larga y muy rica tradición de ideas y prácticas sociopedagógicas en el campo de la sociocultura. Me parece claro que la Pedagogía Social³ que ha llegado a este continente tiene como primera tarea la de tratar de conjuntar su voz con las voces latinoamericanas. De hecho, cuando tratan con ella, la mayor parte de los autores se refieren a dos elementos claves que, desde mi punto de vista, van a marcar toda la evolución y desarrollo de la Pedagogía Social en Latinoamérica:

- a) La particular idiosincrasia del continente, que es expresada por los autores de diferentes formas. Se habla de la gran diversidad cultural ya que *“chocan, se sintetizan y permanecen, culturas autóctonas, europeas y africanas”* (Camors, 2009 p. 111). También de la necesidad de pensar la educación *desde la hibridez cultural, superando racionalidades instrumentales de oposición entre culturas y acogiendo una perspectiva dialéctica y dialógica en la construcción de saberes sobre la educación* (Nájera, 2010, p. 7). Me parece que la realidad latinoamericana no es, en este sentido, diferente de la europea y aun cuando desde visiones simplificadas se pueda pretender pensar en cada uno de los continentes de una manera unitaria e incluso homogénea, ninguno de los dos lo es. Kornbeck/Rosendal (2009) han resaltado, en el caso europeo y en relación a la Pedagogía Social, la misma diversidad sociocultural a la que aluden los autores latinoamericanos.
- b) El necesario diálogo de la Pedagogía Social y la educación social -en tanto que teorías, prácticas y experiencias procedentes de otros contextos- con las ideas de Freire y la Educación Popular que son originarias del continente latinoamericano.

Refiriéndose a América Latina en su conjunto, se habla, desde la realidad argentina, del *acople o desacople*⁴ de la Pedagogía Social (Wanger/Krichesky, 2010) con los movimientos contrahegemónicos o alternativos surgidos en los sistemas educativos y con las corrientes de la Educación popular de los últimos años.

³ También la educación social y la animación sociocultural que, junto con la primera, son tres de las líneas fundamentales de pensamiento y de prácticas que, en el ámbito de la sociocultura, tratan de hallar su sitio en América latina.

⁴ *“Con acople y desacople estamos hablando de puntos de continuidad, coherencia o, por el contrario, de ruptura y antagonismo”* (Wanger/Krichesky, 2010, p. 6).

Desde Chile se afirma que la *Pedagogía Social ha tomado cuerpo desde nuestras experiencias e investigaciones en el campo de la educación popular contemporánea* (Nájera, 2010, p. 3). En el contexto brasileño se apunta que Freire es uno de los más importantes representantes de la Pedagogía Social (Machado, 2010) aunque, como es bien sabido, nunca utilizó este término en sus escritos (Andrade de Moraes, 2010). En este mismo marco, Ryyänänen dice, por último, que para sistematizar la Pedagogía Social es importante, por una parte, establecer relaciones con la tradición previa de Educación Popular y, por otra, *evaluar cómo las teorías importadas reflejan la realidad brasileña y fortalecen las tradiciones existentes enriqueciendo, al mismo tiempo, las perspectivas internacionales* (2009, p. 71).

La Pedagogía Social que llega al continente iberoamericano desde Europa lo hace, fundamentalmente, a través de tres vías que se constituirán como el caldo de cultivo a partir del que se van a producir los desarrollos latinoamericanos en este ámbito:

- a. La Pedagogía Social española. El hecho de compartir el idioma, en el caso de los países castellano-hablantes y de entenderlo con una cierta facilidad en el de los lusitanos, ha facilitado el conocimiento de las perspectivas y planteamientos teóricos y prácticos de los autores españoles respecto a la Pedagogía Social⁵. Autores como Quintana, Feroso, Petrus, Ortega, Caride, Pérez Serrano, Saez, Núñez y Trilla han sido embajadores de las discusiones, reflexiones y prácticas desarrolladas en España en el marco de la Pedagogía Social y de la Educación Social. De hecho se puede afirmar que buena parte de las aproximaciones teórico-prácticas de los autores y autoras latinoamericanos en esta última década son, de alguna manera, deudoras de aquellos planteamientos.
- b. La Pedagogía Social alemana. Inicialmente como fuentes secundarias a través de la visión que los autores españoles ofrecía de ella o de las traducciones hechas al español de trabajos de autores alemanes (Natorp, Mollenhauer, etc.). Y, en la primera década de este siglo, directamente a través de los propios autores alemanes⁶.
- c. La Asociación Internacional de Educadores Sociales (AEI) que, sobre todo entre el 2001 y el 2005, realizó un importante trabajo de intercambios y articulaciones de la educación social con las experiencias de educación popular de Latinoamérica que, como indica Camors (2009), supuso un aporte muy significativo en ambas direcciones.

También en el contexto anglosajón se ha producido, a lo largo de la última década, un interés por la Pedagogía Social paralelo al despertado en el contexto latinoamericano. Es interesante constatar la actitud diferente de unos y otros en relación a aquella. Mientras que en la literatura especializada en Europa –la anglosajona particularmente– se analizan y

⁵ Y también respecto a las prácticas y metodologías que, en la realidad española, se ubican bajo dicho paraguas protector: la animación sociocultural, la educación de adultos y la educación especializada.

⁶ Que han sido convidados a participar en congresos desarrollados en aquel continente. Por ejemplo Hans-Uwe Otto y Bernd Fichtner.

discuten las posibilidades de exportabilidad o importabilidad de la Pedagogía Social, en América latina se hallan más interesados en saber cómo pueden dialogar con ella desde sus propias particularidades. Nájera apunta, en este sentido, que *la primera década del siglo que recién comienza nos permite vivenciar con mayor fuerza el intercambio y diálogo con experiencias latinoamericanas y europeas de Pedagogía Social y Educación Social* (2010, p. 10).

La historia de la Pedagogía Social es todavía muy corta en América Latina; apenas suma dos décadas. Si aparece, sin embargo, como una propuesta teórica, práctica y metodológica tan atractiva es, desde mi punto de vista, por dos razones:

1. Porque se vislumbra como una estrategia de acción e intervención muy adecuada para trabajar con las crecientes desigualdades sociales (Caliman, 2009; Andrade de Moraes, 2010) y con los problemas generados por los procesos de exclusión social (Krichesky, 2009), y
2. porque entronca con una tradición de trabajo comunitario, social, cultural y educativo que, a nivel continental, se inicia fundamentalmente en la década de los 60 del pasado siglo.

Dicho interés no es ajeno, por otra parte, a las problemáticas que envuelven actualmente a la conceptualización, metodología y profesionalización de la Pedagogía Social. Machado lo expresa diciendo que, en el campo de la Pedagogía Social *se producen objetivos e ideologías diversificadas entre proyectos laicos y confesionales; entre el sector público y el privado; entre profesionalismo y voluntariado y entre el dominio de las concepciones asistencialista y socioeducativa* (2009, p. 11380). Wanger/Krichesky, por su parte, señalan que *uno de los grandes problemas que presenta el campo de la Pedagogía Social es la diversidad de perspectivas y abordajes conceptuales y prácticas, construidas históricamente, especialmente en los países europeos como España y Alemania* (2010, p. 5).

1. POSICIONAMIENTOS, DESACUERDOS Y POLARIZACIONES EN TORNO A LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Una mirada a la literatura académica y profesional de los últimos años muestra que existen muchos desacuerdos entre los autores respecto a la Pedagogía Social y se plantean, incluso, posturas u opiniones polarizadas en relación a lo que aquella pueda ser y a cómo actúa. A lo largo de los puntos que siguen voy a hacer un repaso de las principales ideas -en más de un caso contradictorias- que los diferentes autores han manifestado a lo largo de los últimos años en relación a la Pedagogía Social. Éstas son:

- A)** Existen problemas en la manera de entender el concepto tanto en la teoría como en la práctica (Hegstrup, 2003). Se habla de falta de precisión en el uso de los términos (Stephens, 2009) e incluso se afirma que lo que caracteriza a la Pedagogía Social es, precisamente, *el hecho de tener concepciones contradictorias en todas sus dimensiones (teoría, objetivos y acciones, sustancia, etc.)* (Rosendal, 2009, p. 198).

- B)** Es un concepto amplio (Davies, 1994), complejo (Jarning, 1997), problemático (RYWU, 2010) y muy ambiguo (Hämäläinen, 2003a; Lorenz, 2008; Otto, 2009) que designa o se aplica a diferentes cosas (Eriksson/Markström, 2003; Eriksson, 2010). Hay quien afirma que es un concepto diverso, que *“fluye y refluye. Esa parece ser el alma del concepto”* (Hegstrup, 2003, p. 78). Quizás por esa razón algunos autores lo han caracterizado señalando que está *“en construcción”* (Ortega, 1997; Úcar, 2002b, 2006; Caride, 2005; Torío, 2009).
- C)** Es un constructo teórico -epistemológico, ontológico y axiológico- que proporciona orientaciones para la acción social y para la práctica (Hämäläinen, 2003a; Eriksson/Markström, 2003; Sáez, 2006; Marynowicz-Hetka, 2007; Petrie/Cameron, 2009).
- D)** No es ni un método ni un conjunto de métodos (Hämäläinen, 2003a; Otto, 2006; Coussée, y otros, 2010). Como no tiene métodos propios utiliza los de otras ciencias (Hämäläinen, 2003b).
- E)** Es un campo multidisciplinar en el que se unifican elementos pertenecientes a muchas perspectivas (Eriksson/Markström, 2003; Úcar, 2006; Marynowicz-Hetka, 2007). No existe, de hecho, ni un modelo ni una teoría específica de la Pedagogía Social (Hämäläinen, 2003b; Smith/White, 2006). Es por eso que hay quien la interpreta como una matriz disciplinar (Sáez, 2006) y otros que piensan que es mejor hablar de *“pedagogías sociales”* antes que ver el campo de una manera unitaria (Petrie/Cameron, 2009).
- F)** La comprensión y el uso del concepto difiere entre países. La Pedagogía Social tiene muchas características especiales y elementos únicos vinculados a factores económicos, culturales, sociales y políticos en las diferentes tradiciones nacionales en las que se ha desarrollado (Davies, 1994; Kornbeck, 2002, 2009; Hämäläinen, 2003a; Stephens, 2009; Kantowicz/Wilinska, 2009; Kornbeck/Rosental, 2009; Eichsteller, 2009; Kurki, 2009; Kyriacou y otros, 2009; Eriksson, 2010; Cousee y otros, 2010; RYWU, 2010).
- G)** Hasta el momento no ha sido posible conseguir o elaborar una teoría y una definición universal de la Pedagogía Social en el contexto disciplinar (Quintana, 1984; Caride, 2002; Branches-Chyrek/Sünker, 2009). Esto pone en cuestión si la Pedagogía Social puede ser considerada o no una disciplina autónoma (Hämäläinen, 2003b). Aunque hay numerosos autores -Nohl, Mollenhauer y Thiersch⁷ entre muchos otros-, que apuestan claramente por considerarla como tal. Hornstein (1995) apunta que en Alemania la discusión ha estado dominada por un debate constante acerca de la identidad disciplinar de la

⁷ Cit. Hämäläinen, 2003b.

Pedagogía Social⁸ y lo mismo puede decirse de España (Quintana, 1984, Caride, 2005, Sáez, 2007).

H) La teoría y la práctica, el pensamiento y la acción van juntos en la Pedagogía Social (Hämäläinen, 2003b). A pesar de eso hay autores que la consideran una disciplina fundamentalmente teórica –*un conjunto de conocimientos* (Trilla, 1996, p. 40) (Hamburguer y otros, 2001⁹; Böhm, 2002); otros que manifiestan una visión de la Pedagogía Social más procedimental o metodológica afirmando que es *una manera de pensar o una línea de pensamiento* (Hämäläinen, 2003b, p. 146) (RYWU, 20109); unos terceros que enfatizan o remarcan su orientación práctica (Gustavsson, 2003); y , por último, quizás el grupo de autores más numeroso que insiste en su doble condición de teoría y práctica (Quintana, 1984; Feroso, 1994; Ortega, 1997; Jarning, 1997; Pérez Serrano, 2003; Eriksson/Markström, 2003; Hämäläinen, 2003b; Caride 2005; Úcar, 2006; Santos Graciani, 2006; Marynowicz-Hetka, 2007; Cameron y otros, 2007; Branches-Chyrek/Süncker, 2009; Ryyänen, 2009; Caliman, 2009; Wanger/Krichesky, 2010; Nájera, 2010).

I) A partir de Nohl y Baumer la Pedagogía Social ha tenido una clara vocación práctica y profesionalizadora (Davies, 1994; Hämäläinen, 2003a), pero las profesiones, ocupaciones o acciones profesionales concretas en las que aquella se ha encarnado han variado de país en país (Kyriacou y otros, 2009; Kantowicz/Wilinska, 2009; RYWU, 2010) por influjo, desde mi punto de vista, de un conjunto de factores muy diversos que, incluyen, entre muchos otros:

- a. Las características específicas del contexto político, económico y sociocultural del país en el que se ha desarrollado históricamente la Pedagogía Social.
- b. Las diferentes teorías, tradiciones académicas o corrientes de pensamiento que han influido en el desarrollo de la Pedagogía Social en cada país a lo largo de los años.
- c. Los conflictos y luchas generadas entre las diferentes corporaciones ideológicas, políticas, académicas, profesionales y ocupacionales que han pretendido delimitar conceptos y ámbitos de acción específicos y propios. Con más frecuencia de la que sería deseable dichas corporaciones han actuado con visiones cortas, cerradas y excluyentes que se derivaban más de la búsqueda de intereses propios que de las necesidades socioculturales, políticas y educativas de las personas y las comunidades. Es en este sentido que interpreto la frase de Coussée y otros cuando afirman que “*existen altos muros entre los profesionales de lo social*” (2010, p. 791). Como he señalado en otro lugar, una de las muchas razones que explican estas confrontaciones y desencuentros entre los profesionales de lo social es la necesidad de competir, cada vez más, entre nosotros mismos por los espacios, tareas y servicios que los poderes públicos -sobre todo- ofrecen, en general, al mejor postor, proyecto u oferta (Úcar, 2011b).

⁸ Cit. Branches-Chyrek/Süncker, 2009, p. 174.

⁹ Cit. Kornbeck, 2002.

Señalar, por último que Kornbeck (2002) apunta precisamente a la identificación de la Pedagogía Social con unas profesiones u ocupaciones concretas como una de las razones por las que dicha disciplina ha sido a menudo malentendida.

- J) La Pedagogía Social, en tanto que concepto, práctica y acción profesional, ha sido caracterizada de manera diversa en los diferentes países en los que se ha desarrollado. Kornbek (2002; 2009), entre otros¹⁰, ha mostrado las posibles equivalencias conceptuales y profesionales existentes entre éste y otros conceptos y ámbitos de acción en el campo de lo social. Sus análisis y comparaciones entre la animación sociocultural, el trabajo social, el trabajo con niños y jóvenes, la educación especializada y la educación de adultos entre los diferentes países europeos han buscado encontrar lógicas y razones a la existente diversificación¹¹. Cuestión claramente problemática si se tiene en cuenta que, como apunta Aguilar, *en los documentos del Consejo de Europa la animación sociocultural ha sido traducida al inglés como desarrollo comunitario y al alemán como Pedagogía Social* (2005, p. 2).

Trilla (1996) por su parte, prefiere utilizar la metáfora de Wittgenstein del “*aire de familia*” para caracterizar el conjunto de referentes y contenidos que se engloban o relacionan de una manera más o menos directa con la Pedagogía Social. El mismo concepto de familia –sin referencia explícita, en este caso, a la metáfora wittgenstiana- ha sido utilizado por otros autores para caracterizar la heterogeneidad y diversidad de la Pedagogía Social (Brocal, Gillet, Kornbeck, 2007¹²; Kyriacou y otros, 2009).

- K) Ni siquiera existe acuerdo sobre si la Pedagogía Social ha de ser una profesión o no y, como ya se ha comentado, esto se expresa de forma diversa en los diferentes países. Algunos autores apuntan la posibilidad de interpretar la Pedagogía Social no sólo o únicamente como una profesión, sino también como un campo multidisciplinar en el que puedan caber bien diversas profesiones, bien campos profesionales de otras ciencias (Riera, 1998; Hämäläinen, 2003a; Sáez, 2006). Hay quien, por el contrario, la interpreta más como una perspectiva genérica de trabajo social que como una profesión concreta (Coussée, y otros, 2010).

- L) La Pedagogía Social se basó históricamente en la idea de que se podían encontrar soluciones educativas a los problemas sociales (Hämäläinen, 2003a; Kraav, 2003; Smith/White, 2006; Otto, 2006). No obstante hay autores que apuntan que es necesario ampliar esta perspectiva –desde mi punto de vista, reduccionista- planteando una Pedagogía Social que no sólo se limite a resolver problemas o a intervenir en déficits o

¹⁰ Davies, 1994; Hämäläinen, 2003a; Cameron, 2004.

¹¹ Kornbeck (2009) muestra muy bien, desde mi punto de vista, algunas de las inconsistencias teóricas y prácticas, derivadas de estas confrontaciones corporativas, al presentar cómo definen y caracterizan a la pedagogía/educación social algunas asociaciones internacionales como por ejemplo la *International Federation of Social Workers* (IFSW) y la *International Association of Social Educators* (AIEJI).

¹² Cit. Kornbeck/Rosental, 2009.

patologías –como todavía defienden algunos autores¹³–, sino que actúe también sobre la normalidad de la vida cotidiana y el mantenimiento del bienestar (Hämäläinen, 2003b; Eriksson/Markström, 2003; Hegstrup, 2003; Úcar, 2006; Smith/White, 2007; Lorenz, 2008¹⁴; Kantowicz/Wilinska, 2009; Branches-Chyrek/Sünker, 2009; Rosendal, 2009). En este sentido se pronunciaba el Forum Nórdico de Educadores Sociales (NFFS, 2003) al observar que los objetivos socioeducativos han evolucionado desde la educación, la resocialización y la normalización hacia la activación, la autodeterminación y la calidad de vida¹⁵. Esto es coherente también con la evolución en las últimas décadas de los Servicios Sociales en los países desarrollados que han pasado, de unas acciones focalizadas en exclusiva sobre las personas, colectivos y comunidades en situaciones necesidad, con déficits o problemáticas, a unas intervenciones universales y normalizadas sobre el conjunto de la población.

En el marco español se ha ilustrado esta evolución de la Pedagogía Social apuntado que, aunque tradicionalmente aquella ha actuado en el *ámbito de la necesidad*, ahora lo hace también en el *ámbito de la libertad* (Trilla, 1992).

M) Un elemento axial de la Pedagogía Social es el concepto de persona sobre el que aquella se fundamenta (Marynowicz-Hetka, 2007; Kurki, 2009). Hay diferentes interpretaciones de la Pedagogía Social fundadas sobre conceptos distintos del hombre y la sociedad, filosofías de la historia, escuelas científicas, teorías morales, doctrinas políticas y movimientos ideológicos (Quintana, 1984; Hämäläinen, 2003b; Kornbeck/Rosental, 2009; Otto, 2009). Concretando más todavía hay quien señala que aquella es el reflejo de un enfoque particular del yo y de la sociedad (Lorenz, 1999; Smith, 1999; Kornbeck, 2002¹⁶; Hämäläinen, 2003b). Blomdahl (1998) apunta, por último, a la perspectiva sociohumanística como la filosofía fundacional de la Pedagogía Social¹⁷.

N) No parece haber un acuerdo generalizado ni sobre aquello que significan o implican, exactamente, las acciones sociopedagógicas ni sobre lo que se pretende conseguir con ellas. En otros términos, los autores se posicionan de diferentes maneras respecto a lo qué tiene que hacer o lograr el pedagogo social a través de la relación socioeducativa que mantiene con las personas con las que trabaja. Dichas acciones tienen que ver, principalmente, con el cuidado, la asistencia, la ayuda, el acompañamiento, el control, el tratamiento, la movilización y la educación; teniendo en cuenta que también ésta última puede ser entendida de maneras diversas y defendida en uno u otro sentido por los autores.

¹³ Entre ellos, como muestra Kornbeck (2009, p. 222), la propia International Association of Social Educators (AEJI). También, Feroso, 1994; Lauritsen, 2003; Hallsted/Högström, 2005.

¹⁴ Esto es, precisamente, lo que distingue a la Pedagogía Social del trabajo social desde el punto de vista de este autor: *que no está orientada sólo hacia los déficits* (2008, p. 636).

¹⁵ Cit. Petrie/Cameron, 2009, p. 163.

¹⁶ En este texto Kornbeck atribuye a los dos autores anteriores la paternidad de esta idea.

¹⁷ Cit. Hämäläinen, 2003b, p. 138.

Pestalozzi fue el primero en fundir de manera sistemática la idea de proporcionar ayuda al mismo tiempo que se educaba y criaba (Wendt, 1995)¹⁸. A partir de aquí, las tradiciones epistemológicas y profesionales de los diferentes países han optado por enfatizar unas dimensiones más que otras o por entender que unas formaban parte de la Pedagogía Social y otras no. De aquí derivan, probablemente, buena parte de los posicionamientos de los autores respecto a las relaciones de aquella con el Trabajo Social¹⁹. Si, de una manera simplificada, se identifica lo pedagógico con la educación y lo social con el cuidado o la asistencia encontraremos tradiciones en la que una y otro mantienen esferas de acción separadas -España-; otras en las ambas se funden o confunden -Alemania (Kornbeck, 2002)-; u otras, por último, en las que las dos están muy próximas -Polonia (Kantowicz/Wilinska, 2009) e Inglaterra (Stephens, 2009)-. Siguiendo la línea iniciada por Pestalozzi hay quien sigue sosteniendo que, en pedagogía, la educación y el cuidado son inseparables (Coussée y otros, 2010).

En España la Pedagogía Social, en la línea de los planteamientos de Nohl y Bäumer, ha estado siempre fuera de la escuela y de la educación escolar. En estos últimos años, sin embargo y, al igual que sucede en otros países, se ha empezado a plantear la posibilidad de que los educadores sociales actúen también dentro de las escuelas²⁰.

Algo parecido, a lo que pasa respecto a las acciones sociopedagógicas, sucede en relación a lo que la Pedagogía Social pretende conseguir con sus acciones. Adaptación, control, resocialización, normalización, educación, autonomía, movilización, integración y emancipación parecen ser los objetivos que más frecuentemente señalan los autores como resultados o logros de la Pedagogía Social. Esto sería congruente con el hecho -ya apuntado- de los diferentes modelos de hombre y sociedad que fundan tanto las acciones sociopedagógicas como los objetivos o logros a los que éstas se dirigen.

Eriksson/Marckström (2003) identifican tres pilares como generadores de la Pedagogía Social. El primero, *la tradición continental* es una corriente filosófica que se basa en Natorp y en su idea de que el individuo se desarrolla en comunidad. El segundo corresponde a *la tradición americana*, que se construye sobre las ideas de Mary Richmon y sobre el tratamiento individual y terapéutico. Y el tercero, por último, que denominan *Raíces pedagógicas (Pedagogical roots)* y se basa en las ideas de Dewey y Freire. Mientras el primero y el tercero focalizan las acciones sociopedagógicas sobre la educación y la movilización, el segundo se centra más en el tratamiento individual; si los primeros son de carácter socioeducativo éste último es más de tipo clínico. A la hora de plantear objetivos para las diferentes acciones, estos mismos autores señalan que la *continental* y la *americana*, buscan, de diferentes maneras, la resocialización e integración de las personas mientras que *la pedagógica* persigue, por el contrario, la movilización y emancipación.

Eriksson (2006) plantea también tres modelos propios de la Pedagogía Social que persiguen, respectivamente, tres grandes objetivos. Estos objetivos vienen a especificar,

¹⁸ Cit. Sünker/Branches-Chyrek, 2009, p. 15.

¹⁹ Para ampliar ver, entre muchos otros, Quintana, 1984; Kornbeck, 2002; Hämäläinen, 2003a, 2003b; Cameron, 2004; Stephens, 2009; Sünker/Branches-Chyrek, 2009.

²⁰ Ver Galán, 2008.

de alguna manera, los tres pilares mencionados: adaptativo, movilizador y democrático (Eriksson/Marckström, 2009).

Es fácil observar, una vez más, en estos planteamientos las fuerzas en juego en el campo de la Pedagogía Social: el individuo, la comunidad (o la sociedad) y las relaciones que se establecen entre ellos. Como ya se ha apuntado, son las diferentes maneras de enfocar, interpretar y valorar cada uno de estos tres elementos, las que dibujan las complejidades de la Pedagogía Social.

3. MALENTENDIDOS, IMPRECISIONES, CONFUSIONES Y TRAMPAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Es posible que buena parte de los posicionamientos, desacuerdos y polarizaciones, planteados por los autores en relación a la Pedagogía Social, sean el resultado de las imprecisiones, malentendidos, confusiones y trampas que, desde mi punto de vista, la han afectado o en las que ha caído a lo largo de toda su historia. Con estos términos pretendo presentar todo un conjunto de situaciones y escenarios en los que, más o menos voluntaria o conscientemente, la Pedagogía Social ha participado a lo largo de toda su historia y de cuya participación han podido inferirse o deducirse contradicciones, inconsistencias, déficits y, en general, atributos negativos diversos.

Estas imprecisiones y trampas afectan a la identidad, al contenido y a los límites de la Pedagogía Social. Actúan sobre su mismo núcleo contribuyendo a confundir aquello que pueda ser. Se analizan seis trampas: (1) *la trampa cognitiva*, que está relacionada con el método; (2) *la trampa de la política*, que se refiere a los objetivos y funciones de la Pedagogía Social; (3) *la trampa cientifista* que trata de su conceptualización en tanto que disciplina; (4) *la trampa de la acción* y (5) *la trampa de la normatividad*, que tienen que ver con las acciones de los profesionales y con sus resultados; y, por último, (6) *la trampa de lo social* que se refiere al núcleo y a los límites de la Pedagogía Social.

3.1. La trampa cognitiva o qué significa educar y en qué lugares se educa

Una mirada a la pedagogía o a los pedagogos del siglo XX muestra que una y otros se han focalizado de forma mayoritaria en la escuela y en unos aprendizajes de tipo individual y cognitivo. Así mismo, que dicha pedagogía ha estado fundamentalmente centrada sobre los contenidos y sobre la adquisición de saberes. La educación se focalizaba sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y ambos se organizaban alrededor de los contenidos. Las denominadas materias instrumentales –las matemáticas y la lengua– lo eran porque posibilitaban el acceso a la adquisición de mayor cantidad de conocimientos y, también, de conocimientos más complejos. Lo que se salía de este esquema, por ejemplo las disciplinas artísticas, era considerado secundario y, en muchos casos, totalmente prescindible.

Todo lo que sucedía fuera de la escuela, aunque fuera planteado en términos educativos o socioeducativos, o bien tenía un estatuto pedagógico poco claro o no lo tenía en absoluto y se identificaba más con la caridad, la asistencia, la vigilancia, la salud mental, la enfermedad, la inadaptación o el cuidado social. La trampa de lo cognitivo pone en

cuestión el estatuto, la identidad e incluso el sentido de la Pedagogía Social. ¿Qué es o qué puede hacer una pedagogía -la social- que no hace lo que se supone que hacen todas las pedagogías, esto es, que no se centra en los procesos –cognitivos- de enseñanza-aprendizaje?

Aunque hace años que resulta claro que la educación ya no puede reducirse ni a la escuela ni a la edad escolar; que la formación y el aprendizaje son continuos a lo largo de toda la vida; y que se producen en contextos muy variados, los procesos educativos centrados en lo cognitivo siguen siendo hoy mayoritarios, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no-formal.

En el contexto anglosajón ésta ha sido una de las dificultades, por ejemplo, a la hora de importar la Pedagogía Social ya que aquella ha sido tradicionalmente entendida sólo en su dimensión cognitiva y se ha definido como la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje (Petrie, 2001). Esto la ha vinculado históricamente a la instrucción y a la escuela. Hegstrup (2003) afirma que la Pedagogía Social como concepto es poco conocida y resulta difícil de entender en el contexto inglés y norteamericano, incluso para los profesionales de dicho ámbito. Petrie (2005) apunta, en ese sentido, que es necesario ampliar la pedagogía (*"extending pedagogy"*) para incluir en el concepto otras dimensiones además de la cognitiva. De hecho, con la perspectiva que tenemos en la actualidad de los procesos educativos, se podría afirmar que la forma como mayoritariamente los hemos entendido y aplicado hasta los últimos años ha sido de una manera reductiva (*reducing pedagogy*).

Esta es una trampa de la que la Pedagogía Social intentó escaparse -y yo creo que, en general, con éxito- desde sus inicios. El no estar ubicada en una única institución específica le permitió huir del reduccionismo cognitivista al que fue sometida la pedagogía en el marco de la institución escolar. El precio, sin embargo, de esta falta de constricciones fue un estatuto difuso e impreciso.

Algo en lo que coinciden la práctica totalidad de los autores es que el concepto de persona es clave en cualquier planteamiento teórico o práctico que se haga sobre la Pedagogía Social. Quizá lo que más ha distinguido y diferenciado desde sus orígenes a la Pedagogía Social de otras pedagogías ha sido el hecho en entender, pensar y plantear a la persona como un todo. En ella cuerpo, mente, sentimientos y espíritu se hallan integrados en la relación de cada persona con el resto (Petrie, 2001; Kornbeck, 2002; Cameron, 2004; Eichsteller, 2006²¹; Smith and White, 2007; Paget et al., 2007; Petrie et al., 2009; Stephens, 2009; RYWU, 2010).

Numerosos autores han apuntado a Pestalozzi como el origen de esta perspectiva con sus tres elementos en equilibrio: la cabeza, el corazón y las manos. Siguiendo al autor suizo se podría decir que cualquier acción o intervención sociopedagógica requiere un planteamiento que integre cognición, afectividad, relación y acción. La autonomía personal, objetivo irrenunciable de cualquier tipo de educación o pedagogía, es un resultado integrado que resulta difícil de alcanzar con intervenciones sectoriales o fragmentadas.

²¹ Cit. Paget y otros, 2007, p. 12.

Smith/White (2007) señalan, en este sentido, que, en la política de los servicios a la infancia y a la juventud, está emergiendo el concepto *"the whole child"* como base para enfoques multisistémicos y holísticos de acción. El enfoque holístico en las acciones e intervenciones de la Pedagogía Social supone, según Nohl, *entender al cliente y su situación como un todo* (Hämäläinen, 2003b, p.73) (Paget y otros, 2007; Kantowicz/Wilinska, 2009; Stephens, 2009; RYWU, 2010).

La mayoría de autores insisten, también, en 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, 2001²²; Petrie y otros, 2009) y se la llega a caracterizar, incluso, como una *"pedagogía de la relación"*. Bengtsson y otros, apuntan que *la característica esencial de la Pedagogía Social es el uso consciente de las relaciones* (2008, p. 9). De hecho, la investigación muestra que son los mismos niños y jóvenes quienes *otorgan una gran importancia a las relaciones pedagógicas en la intervención (care)* (Coussée et al., 2010, p. 793).

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 jóvenes. Esta idea del involucramiento, de la participación y del *"vivir con otros como profesión"* (Courtiaux, 1986)²³ del pedagogo social lo diferencia categóricamente, según Kornbeck (2009), de un profesional ideal basado en el conocimiento derivado de la investigación científica y de aquellos trabajadores que actúan desde la distancia del experto.

En este mismo sentido se ha enunciado el denominado *"the common third"*, un concepto esencial para la práctica de la Pedagogía Social, según Eichsteller (2009). Se trata de generar actividades que requieran la presencia y el concurso del pedagogo social y del participante; actividades en las que ambos estén genuinamente interesados. Un espacio de encuentro en el que los dos son iguales y del que ambos son co-responsables. Una perspectiva, asimismo, en la que ambos se constituyen en recursos para el éxito de la relación. Desde el ámbito norteamericano esta perspectiva ha sido caracterizada, en el trabajo con jóvenes, con la expresión *"adultos como aliados" (adults as allies)* (Checkoway, 1996).

Hay que reiterar, por último, que, a diferencia de la educación escolar, que focaliza sus acciones en una única institución, la Pedagogía Social diversifica los lugares donde actúa. Puede actuar en: la comunidad, la escuela, la familia, centros residenciales, ateneos, centros cívicos, centros de acogida, hospitales, la calle y un largo etcétera. Se ha insistido en que el ámbito *"natural"* de acción e intervención de la Pedagogía Social es el de la vida cotidiana de las personas, los grupos y las comunidades. De aquí la diversidad de lugares. Este es, desde mi punto de vista, otro de los motivos por los que aquella ha podido escaparse del reduccionismo cognitivo.

²² Cit. Kornbeck, 2002.

²³ Cit. Kornbeck, 2009, p. 224.

3.2. La trampa de la política o cómo se pudo convertir la Pedagogía Social en una coartada para la política

La mayoría de los autores se han ocupado de las relaciones de la Pedagogía Social con la política, especialmente, desde que Nohl las caracterizó *como la inspiración y la expiración*²⁴. Creo que esta proximidad a la política ha contribuido a dificultar la comprensión de lo que es la Pedagogía Social y de las funciones que cumple.

Desde Freire está claro que toda educación es política pero, desafortunadamente, no toda la política parece ser pedagógica. Esto significa que, más a menudo de lo que hubiera sido deseable, acciones socio-pedagógicas han sido utilizadas para responder a problemáticas estructurales que de ninguna manera podían resolverse por medios exclusivamente pedagógicos. La pobreza, la marginación, el dolor, la falta de trabajo o de una vivienda y la exclusión son fenómenos políticos no pedagógicos.

La pedagogía puede hacer muchas cosas, ya que es una estrategia relacional muy versátil con múltiples potencialidades. En nuestras vidas, prácticamente todo se puede aprender y de ahí deriva su fuerza. Por eso la pedagogía puede ser una estrategia política de cambio personal, grupal y comunitario tan importante.

La Pedagogía Social puede ayudar y acompañar el crecimiento y desarrollo de la infancia y la juventud. Puede sensibilizar, estimular, concienciar y acompañar a las personas y las comunidades en aquellas acciones que les ayudan a mejorarse como seres humanos y como comunidad. Puede ayudarles, orientarles, guiarles y acompañarles en procesos que les ayuden a empoderarse y a dotarse de recursos para mejorar su calidad de vida. Pero lo que no puede hacer, de ninguna manera, es mejorar directamente a través de sus acciones dicha calidad de vida. Eso deben hacerlo ellos y ellas mismas y son las políticas las que deben proveerles los escenarios y los medios para lograrlo. Es indudable, por otra parte, que la Pedagogía Social puede ser uno de dichos medios.

Esto no significa que la Pedagogía Social no pueda ser –como han afirmado algunos autores- una estrategia decisiva para influir en las circunstancias sociales a través de la educación (Hämäläinen, 2003a; Otto, 2006). Pero, para que efectivamente lo sea, hay que distinguir claramente sus acciones y resultados de los de la política. Aunque puedan perseguir los mismos objetivos, la clave radica en que una y otra tienen tiempos diferentes. A menudo las políticas sociales deben dar respuesta rápidamente a problemáticas para las que o bien no hay soluciones o éstas no pueden ser rápidas. La educación por el contrario es un proceso lento que no cuadra bien con las prisas.

La Pedagogía Social ni puede ni debe dar respuestas a problemas estructurales. Esa no es ni su misión ni su objetivo. Como acertadamente apunta Lauritsen *“la desintegración de la sociedad debe ser reconocida como problema político y cultural antes que científico o psicológico”* (2003, p. 98) o pedagógico social, habría que añadir.

²⁴ Cit. Hämäläinen, 2003b, p. 143.

El problema viene no tanto de lo que la pedagogía puede o no puede hacer o conseguir como de lo que se le está pidiendo o exigiendo que haga. Por eso me parece necesario recalcar que la Pedagogía Social es, en primer lugar, pedagogía y, aunque tenga un fuerte componente político, no tiene porqué cumplir funciones que corresponden a la política. La máxima clásica del *“pan y circo”*, por ejemplo, ha sido asociada a programas o actividades de animación sociocultural para mostrar que sólo servía para entretener a las personas. Creo que la confusión o equiparación de estos términos –pedagogía y política- ha sido aprovechada en más de una ocasión para mostrar una Pedagogía Social ineficaz que no consigue lo que se propone.

Me parece que esa es otra de las preguntas que, en cada caso concreto, la Pedagogía Social debe responder: qué puede y qué no puede hacer; qué le corresponde y qué no le corresponde hacer. Una clarificación de las funciones respectivas, un posicionamiento decidido del educador social al respecto y una buena gestión, por último, de las expectativas de todos los participantes en la acción socioeducativa son elementos claves para una evaluación ajustada tanto de los resultados de dichas acciones como de los compromisos y responsabilidades implicadas. Distinguir y diferenciar lo que corresponde a la política, lo que es sociopedagógico y las zonas de solapamiento entre las dos, no puede sino contribuir al éxito de ambas; de la Política y de la Pedagogía Social.

3.3. La trampa cientifista o porqué otras sí y la nuestra no está claro

Es posible que esta problemática sea una de las que más ha influido en la pretendida ineficacia de la Pedagogía Social y que más haya contribuido, asimismo, a su falta de prestigio académico y social. Desde mi punto de vista, la trampa cientifista obedece, al mismo tiempo, a un anhelo y a un complejo de la pedagogía y de sus profesionales. A un anhelo por tener un estatus equivalente al del resto de las ciencias sociales y a un cierto complejo derivado del hecho de no acabar de serle reconocido y, en consecuencia, de tener que reclamarlo. Ambos están ligados a la historia de la Pedagogía y a la propia evolución de las ciencias sociales.

Brezinka (2001) ha analizado la evolución de la Pedagogía desde sus inicios como una *“teoría del arte de educar”* vinculada a la práctica educadora -cuyo valor radicaba, precisamente, en la seguridad que podía proporcionar a los educadores- hasta su alejamiento total de la práctica para convertirse en una pedagogía científica.

Esta evolución de la Pedagogía hacia lo científico es explicable, desde mi punto de vista, por el estatus que, tanto las prácticas como el arte, tenían en el siglo XIX; el siglo de la emergencia y proliferación de las ciencias sociales. Ser una práctica o un arte no ayudaba en absoluto a la consideración científica de la pedagogía ya que ni una ni otra eran tenidas en cuenta por una Academia decidida a focalizarse, en el campo de las ciencias sociales, sobre la teoría y sobre el método científico. Si la pedagogía pretendía tener un estatus entre las diferentes ciencias sociales necesitaba distanciarse de su consideración en tanto que actividad práctica o artística para acercarse a la teoría. Parecía que solamente haciéndose científica podía la Pedagogía conseguir ser una ciencia más entre las diferentes ciencias sociales.

Brezinka muestra en sus análisis que la búsqueda de dicho anhelo se realizó pagando un elevado precio: el del abandono de la práctica. La pedagogía resultante de dicho abandono era más académica, menos práctica y más erudita, una pedagogía, en definitiva, que *“aumenta la inseguridad, acrecienta el desconcierto y engendra resignación entre los profesores y educadores* (2001, p. 401).

El mismo autor alemán explica que la pedagogía iniciada en el siglo XVIII, el llamado *siglo pedagógico*, generó unas altas expectativas en relación a lo que una pedagogía convertida en ciencia podría llegar a conseguir. El tiempo vino a demostrar, sin embargo, que dichas expectativas no se cumplían; ni generaron mejoras en la práctica educadora ni fueron capaces de predecir mejores resultados educativos ni de manera más fiable. Trilla apunta que ha sido la *pretensión cientifista la que ha desmenuzado y desperdigado el conocimiento pedagógico* (Trilla, 2005, p. 304).

Privada de la base, sobre la que anclar y construir su discurso, la pedagogía científica resultante y los propios pedagogos universitarios han tenido, en general, una identidad y una producción académica difusa y poco conectada con las acciones y prácticas educativas.

Brezinka concluye apuntando que los juicios peyorativos sobre la pedagogía obedecen probablemente al desencanto generado por no haber alcanzado las expectativas previstas en relación a la predicción y a la seguridad que había de proporcionar a los educadores y a las acciones y procesos educativos. Acaba reclamando, como *“una cosa urgente, la rehabilitación de una pedagogía práctica”* (2001, p. 408)²⁵.

La pedagogía social no ha sido del todo inmune a esta trampa a pesar de haber focalizado sus discursos fuera de la escuela. Como he mostrado, en otro lugar (Úcar, 2011b, 2011c) la evolución de la pedagogía social y de la educación social en España, son, en buena medida, fruto de este abandono de la práctica y de la consiguiente escisión generada respecto a los discursos teóricos.

En algunos ámbitos la trampa cientista ha podido llevar a la Pedagogía Social a seguir, a veces de manera un tanto acrítica, las modas o los paradigmas pedagógicos preponderantes en cada momento²⁶. También a utilizar en sus discursos un lenguaje técnico que tiene poco que ver con el lenguaje de la práctica.

3.4. La trampa de la acción o ¿de qué se ocupa, exactamente, la Pedagogía Social?

Tiene que ver, en primer lugar, con la heterogeneidad de planteamientos existentes en la Pedagogía Social en lo que se refiere a objetivos, ámbitos, metodologías, técnicas, espacios y participantes. También, en segundo lugar, con la dificultad de la Pedagogía Social para prever o evaluar los resultados concretos de sus acciones.

Se podría concretar diciendo que en la Pedagogía Social todo es tan diverso y puede tener unos resultados tan difíciles de predecir o evaluar que, lo más seguro, es centrarse en las

²⁵ Trilla (2005) apunta que, aunque Brezinka hace estas reflexiones en relación a la realidad germánica, son aplicables perfectamente a la realidad española.

²⁶ En el contexto español en las década de los 80 y 90 del pasado siglo se produjo una polarización muy acentuada en el ámbito de la Pedagogía Social entre los partidarios de los planteamientos tecnológicos y los de los enfoques críticos.

propias acciones o actividades. La trampa de la acción supone que, en la intervención, se confunden los objetivos a lograr con las actividades o metodologías a desarrollar para lograrlos. Para ejemplificar, en un hipotético proyecto no se trata de *“fomentar la participación de los jóvenes”* o de *“promover las relaciones entre los inmigrantes y la población autóctona”* –que serían acciones metodológicas a desarrollar por el profesional-, sino de lograr *“que los jóvenes **efectivamente** participen”* y *“que los inmigrantes y la población autóctona **efectivamente** se relacionen”*, que son, propiamente, resultados tangibles y evaluables.

La complejidad y la dificultad de evidenciar los resultados de aprendizaje, cuando lo que se pretende no son sólo aprendizajes cognitivos sino aprendizajes integrales, puede llevar al pedagogo social a centrarse en aquello que verdaderamente puede controlar; esto es, sus propias acciones y la metodología socioeducativa que utiliza.

Por otra parte, focalizar las acciones de una Pedagogía Social, que se vehicula a través de las relaciones interpersonales, en unos resultados evidenciables podría poner en entredicho la eficacia e incluso el sentido de dicha pedagogía; más si se tiene en cuenta que dichos resultados pueden no ser visibilizados de manera clara e inmediata.

A menudo esto se ha tratado de suplir –lo cual conectaría también con la “trampa cientifista”- con la utilización de un lenguaje supuestamente técnico que trataba de ocultar bajo una retórica vacía la propia inseguridad respecto a las acciones sociopedagógicas a desarrollar. Dicha retórica no hace sino poner barreras a la relación pedagógica.

Sin conexión, sin contacto, en definitiva, sin una relación que vehicule las acciones pedagógicas resulta imposible influir en el sujeto –sea individual o colectivo- para que decida emprender el camino de cambiarse a sí mismo. Esa es la ambición y el objetivo de toda acción, sea pedagógica o sociopedagógica. Cualquier clase de retórica no hace sino poner barreras a dicha relación. El pedagogo social busca intencionalmente conectar con el participante a través del lenguaje, por lo que la expresión más simple y más ajustada al otro es siempre la más apropiada²⁷.

La trampa de la acción tiene que ver también (a) con la complejidad de roles desarrollados por el pedagogo social en sus relaciones con los participantes y (b) con las funciones que le asignan las instituciones para las que trabaja.

Dubet (2006) ha analizado en profundidad los cambios experimentados por las profesiones sociales como resultado de la evolución y transformación de nuestras sociedades a lo largo de las últimas décadas. Caracteriza estos cambios en la *intervención sobre los otros*²⁸ con la expresión: *declive del programa institucional*.

²⁷ Trilla expresa estas ideas apuntando que *la falta de claridad de los pedagogos es un pecado doble (...) primero porque la mayor parte del contenido solvente de la pedagogía resulta bastante inteligible, aunque algunos se esfuercen en lo contrario, quizás para aparentar rigor y profundidad (...) segundo porque resulta una contradicción flagrante que quienes vamos de expertos en transmisión de saber seamos torpes en transmitir nuestro propio saber* (2005, p. 306).

²⁸ *El trabajo sobre los otros puede definirse como el conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos* (2006, p. 6)

El término *programa institucional* se refiere a un modo particular de socialización o, con mayor precisión, a un tipo de relación con el otro que, el maestro, el sacerdote o el médico podían poner en práctica con sus alumnos, con sus fieles o con sus pacientes. Ese programa institucional forma parte, desde el punto de vista de Dubet, de una concepción general de la socialización y presenta características lo suficientemente estables como para que pueda construirse un tipo ideal más allá de las condiciones y de las historias específicas de la escuela, la iglesia o el hospital. En síntesis este programa considera que:

- El trabajo sobre el otro es una mediación entre los valores universales y los individuos particulares;
- El trabajo de socialización es una vocación, porque se encuentra directamente fundado sobre valores;
- La socialización está orientada a inculcar normas que configuran al individuo y simultáneamente le vuelven autónomo y libre.

La descomposición o el declive actual de esta concepción del trabajo de socialización es, en distintos grados, el punto en común entre las acciones de todos los profesionales que este autor investiga²⁹. Una descomposición que desubica o puede desubicar la acción de los profesionales de lo social. Lo que entra en crisis es no sólo (1) el *téleos* concreto de dichas acciones sino (2) el propio sentido que las justifica; las formas en que las personas encarnan y proyectan su rol profesional; y en consecuencia, las propias formas que asume su praxis.

Los profesionales de la pedagogía social, en nuestro caso, entran, obviamente, en esta categoría de profesiones que tradicionalmente han perseguido como objetivo la integración social y la transmisión de la cultura a través de procesos diferenciados de socialización o de acciones sobre las misma.

El propio Dubet identifica tres lógicas de acción diferenciadas en las profesiones sociales. La combinatoria de dichas lógicas de acción dibuja el abanico de respuestas que estos profesionales pueden elaborar frente a las actuales complejidades sociales, culturales y educativas. Unas complejidades que, siguiendo a Dubet, han dejado a los profesionales, huérfanos de referentes transcendentales: ni tienen porqué encarnar valores universales ni les acompaña ya la aureola de la vocación ni saben si sus acciones generarán individuos autónomos y libres. Es en este marco de incertidumbre profesional respecto al sentido y contenido de la praxis en el campo de lo social que Dubet identifica tres lógicas de acción. Estas son:

1. La lógica del control:

Los profesionales de lo social son mediadores entre unos referentes normativos y las personas, grupos o comunidades con las que trabajan. Estos referentes normativos pueden ser de muy diferente tipo: políticos (por ejemplo, leyes); comunitarios (p.ej., tradiciones); socioculturales (p.ej., costumbres); etc... En esta perspectiva, los profesionales sociales encarnan a las instituciones: ellos mismos son la institución. Y es esa encarnación la que les permite asignar un rol al otro; que se convertirá de esta

²⁹ Su investigación se centra sobre docentes, profesores de secundaria, formadores de adultos, enfermeras, trabajadores sociales y mediadores.

manera en un alumno, un enfermo, un inmigrante o una persona maltratada y tendrá, en consecuencia, que plegarse a los derechos, deberes y comportamientos asociados a dicho rol. Esta lógica se fundamenta en el principio de igualdad, según el cual, todos somos iguales ante la ley.

2. La lógica del servicio:

Los profesionales son expertos que poseen unas competencias y dominan unas estrategias y unas técnicas que les permiten dar respuesta y ayudar a resolver con solvencia problemáticas de tipo sociocultural. En nuestro caso, por ejemplo: acompañamiento social; diseño de proyectos socioeducativos; enseñanza de normas sociales o de higiene; desarrollo de dinámicas de grupos con jóvenes; gestión de recursos socioeducativos comunitarios; etc.. La solvencia técnica está asociada también al desarrollo de las organizaciones de las que el profesional forma parte. Esto supone que es necesario construir actividades conjuntas, organizar el trabajo, conocer los procedimientos, ser integrante eficaz de un equipo y de una organización. Ésta lógica que -entre otras cosas permite, a los profesionales, atender a los más desfavorecidos- se fundamenta sobre el principio del mérito³⁰ y está asociada a la formación y al contrato.

3. La lógica de la relación:

Los profesionales son personas que se relacionan con otras personas a través unas determinadas cualidades personales. La dimensión relacional se fundamenta en el principio del reconocimiento del otro en tanto que persona, pero, en los casos más extremos, puede llegar a convertirse, simplemente, en narcisismo o demagogia.

Estas tres lógicas de acción son también el resultado de la evolución de nuestras sociedades, de las situaciones y problemáticas que las configuran y de las formas a través de las cuales la política y la técnica han intentado darles respuesta. En la actualidad las acciones de los profesionales de la pedagogía social están vertebradas en diferente grado y en función de personas, contextos y organizaciones por las tres lógicas de acción aludidas. En el marco de la complejidad que caracteriza la vida cotidiana en nuestras sociedades desarrolladas es difícil encontrar profesionales que se ubiquen de forma exclusiva y excluyente solamente en una de estas lógicas. Lo habitual será que, aunque la tendencia de cada profesional –en función de su personalidad, experiencia o formación- pueda orientarse mayoritariamente hacia una de ellas, mezcle las tres en el desarrollo cotidiano de sus acciones e intervenciones.

3.5. La trampa de la normatividad o ¿cómo es que haciendo lo que me has dicho no he conseguido lo que esperaba?

Se ha insistido en la caracterización de la Pedagogía Social, como una ciencia o una práctica normativa (Quintana, 1984; Hämäläinen, 2003a; Eriksson/Markström, 2003; Trilla, 2005; Marynowicz-Hetka, 2007; Petrie y otros, 2009; Stephens, 2009; Braches-Chyrek/Sünker,

³⁰ Dubet apunta que el mérito funciona también como un modo de control con *la pedagogía del «contrato» que consiste en no ofrecer un servicio más que en función de ciertos compromisos de los actores: contrato de RMI, contrato pedagógico, contrato latente entre el enfermo y el servicio.....*(2006, p. 94).

2009; Van Ewijk, 2010). Trilla apunta incluso que *sin intención normativa no hay pedagogía* (2005, p. 294)³¹.

La trampa de la normatividad se deriva de una constatación y de una imposibilidad. La constatación se refiere al sentido de la pedagogía como acción normativa. La imposibilidad deriva de dos factores que inciden sobre dicha normatividad. El primero hace referencia a cómo se configuran las normas pedagógicas y el segundo a la manera como aquellas correlacionan con los resultados obtenidos de la aplicación de dichas normas en términos de educación o aprendizajes. Ambos pueden contribuir a generar la imagen de una Pedagogía Social dependiente, es decir, no autónoma, e ineficaz o, lo que es lo mismo, que no consigue lo que se propone.

La Pedagogía Social no puede, por sí sola, elaborar las normas de acción necesarias para orientar de una manera apropiada las intervenciones socioeducativas. Por otra parte, la aplicación de dichas normas parece correlacionar de manera débil con sus resultados. En otros términos, no existen garantías de que la aplicación de normas por parte del pedagogo social conduzca a los resultados de aprendizaje previstos. Como apunta Gros *no hay una conexión directa entre las intervenciones y el aprendizaje* (2008, p. 57).

¿Qué sentido tiene en este marco plantear una Pedagogía Social que pretende decir cómo hay que hacer las cosas pero que no es capaz de ofrecer garantías sobre sus resultados? Para responder a esta pregunta hay que analizar cómo se construyen dichas normas y cómo las aplica el pedagogo social.

Lo que distingue a la Pedagogía Social de otras ciencias de lo social es que, para construir estas normas de acción, necesita apoyarse en el resto de ciencias sociales (Hämäläinen, 2003b). Esta puede ser, probablemente, la razón por la que se ha dicho que la Pedagogía Social no tiene una teoría propia (Quintana, 1984; Caride, 2002; Braches-Chyrek/Sünker, 2009). La pedagogía sólo puede elaborar sus normas, a partir de las informaciones que le proporcionan el resto de ciencias sociales, configurando lo que ha sido caracterizado como *síntesis normativas*. Estas síntesis se construyen integrando las evidencias proporcionadas por todas aquellas ciencias que ayudan a describir, comprender y explicar los fenómenos educativos. Las investigaciones de la sociología, la psicología, la biología, la antropología, etc..., de la educación, proporcionan información sobre cómo se implican o participan las personas y los grupos en los procesos educativos.

Éste es el primer paso del proceso. El segundo consiste en comunicar la síntesis normativa a los participantes y en persuadirlos de que aquella es la mejor manera de conseguir los aprendizajes y cambios personales, grupales o comunitarios propuestos. Habría que añadir que hay que conseguir, además, motivar o estimular al otro para que inicie el camino que el pedagogo social le propone y, esto último, es algo que sólo depende de aquel; de sus motivaciones, necesidades o intereses.

¿Es posible la prescripción normativa de líneas de acción por parte del pedagogo cuando éstas han de ser negociadas con los participantes? De aquí deriva sin duda otra de las

³¹ ...entendiendo la normatividad en un sentido amplio que incluye (...) principios, criterios, proyectos, propuestas, métodos, técnicas, materiales, instrumentos, etc." (Trilla, 2005, p. 294)

imprecisiones de la Pedagogía Social. El choque de la perspectiva técnica –del profesional- y la humana –del participante- es evidente en este planteamiento. ¿Cómo es posible que prevalezca la visión del técnico, que plantea la norma, cuando las decisiones sobre la propia vida y sobre lo que se va a hacer corresponden al o a los participantes? De aquí deriva, también, otra de las imprecisiones de la Pedagogía Social.

Hay que distinguir, desde mi punto de vista, territorios de acción y decisión entre el profesional y el participante. El pedagogo social propone lo que desde su perspectiva –técnica- conviene hacer (norma, metodología, actividad, etc.), pero la decisión sobre la acción corresponde, en último término, al participante. Y esto es necesariamente así porque es una decisión sobre su vida y respecto a ella todo sujeto, sea individual o colectivo, ha de ser soberano. Esto no quiere decir que no se puedan tomar, en las relaciones socioeducativas, decisiones sobre los otros; algo que puede sin duda justificar, por ejemplo, la edad de los participantes. Pero, aun en este caso, es algo provisional, condicionado a un camino que lleva hacia la autonomía decisional del otro.

La intervención socioeducativa es un proceso en el que participan dos instancias situadas – pedagogo o educador social y participantes- y, al igual que en cualquier relación interpersonal, los resultados de la intervención –sean éxitos o fracasos- dependen de la implicación y dedicación de ambas instancias. Cada uno aporta a la relación lo que tiene: el primero sus conocimientos técnicos y su experiencia personal y profesional, que integra en las normas pedagógicas y el segundo el conocimiento y la experiencia sobre su propia vida y sobre el entorno sociocultural en el que habita. Ambos al mismo nivel; ambos con roles y ámbitos de acción y decisión diferenciados que hay que negociar y consensuar.

La débil correlación entre las normas pedagógicas y los resultados de aprendizaje no se debe a la ineficacia de la pedagogía o a su imposibilidad para elaborar normas por sí sola. Es debida a una interpretación lineal y mecánica –en términos de causa-efecto- de la relación: seguir la norma que marca el pedagogo genera un efecto determinado en el participante. La simplicidad del planteamiento es obvia. Sin embargo ésta ha resultado ser una trampa muy difícil de eludir no sólo para la Pedagogía Social sino para toda la pedagogía en general.

Los resultados de aprendizaje son difíciles de prever o planificar porque emergen como una *“propiedad relacional”*³², como un resultado de la interacción que sólo puede actualizarse con el encuentro de las instancias implicadas: el pedagogo y el participante. Es a partir de dicho encuentro pedagógico que pueden emerger los resultados de aprendizaje derivados. Ese es el sentido de la normatividad en Pedagogía Social; un sentido que remite, una vez más, a la complejidad. Una normatividad actualizada requiere transformar la teleología clásica del *“debería ser”* en un probabilístico *“podría ser si....”* o en un práctico *“¿cómo podemos hacer para que sea?”*

³² Tomo este concepto de Lahire (2004) que apunta que antes que de causa y efecto, algunos filósofos prefieren hablar, incluso para las realidades físicas, de *“reciprocal dispositions partners: cuando la sal se disuelve en el agua, la sal y el agua son socios recíprocos”* (Crane, 1996, p. 9).

3.6. La trampa de lo social o ¿de qué *social* estamos hablando cuando hablamos de lo *social*?

Lo social es el referente de la pedagogía. Si lo caracterizo como trampa es porque, alrededor de dicho concepto o ámbito, se han generado toda una serie de consideraciones que han condicionado la manera de interpretar la Pedagogía Social. La trampa de lo social deriva de cuatro maneras de entender o considerar lo social.

a) Lo social como estigma. Lo social como concepto ha estado tradicionalmente relacionado con problemáticas, déficits o necesidades. Un buen ejemplo lo constituyen los Servicios Sociales. Eran denominados “sociales” porque se dirigían a los más necesitados de la sociedad o a aquellos que sufrían déficits o problemáticas de algún tipo. Ser usuario de dichos Servicios era quedar marcado con el estigma de la necesidad o del problema. Lo social remite a la idea de *“conjuntos de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión social* (Carballeda, 2002, p. 91) (Manuel, 2010).

En los países desarrollados hace pocos años que dichos servicios han empezado a configurarse sobre los principios de normalización y universalización. Esto puede acabar desmontado en el imaginario colectivo, a medio plazo, la vinculación de lo social a los déficits, problemáticas y necesidades de las personas pero, hoy por hoy, dicha vinculación sigue siendo un hecho.

Una pedagogía que se focaliza en esta interpretación de lo social podía ser fácilmente entendida como una pedagogía que se ocupa, en exclusiva, de los necesitados y de los déficits y las problemáticas sociales. Una Pedagogía Social cuya función prioritaria es: *“la ayuda y la asistencia a la personas necesitadas”* (Hallstedt/Högström, 2005, p. 14); *“prevenir y aliviar la exclusión social y otras deprivaciones”* (Hämäläinen, 2003b, p. 147); y, por último, *“eliminar la exclusión social”* (Kraav, 2009, p.118). La conexión con la trampa de la política resulta evidente.

Lo que caracteriza, desde mi punto de vista, a la Pedagogía Social no es que trabaje con personas en situación de vulnerabilidad; aunque es un hecho que históricamente ha sido así. Lo que define su objeto es que actúa con sujetos, sean individuales o colectivos, que habitan en contextos socioculturales complejos, tengan o no problemas derivados de dicha habitación.

b) Lo social como una entidad dada, estable y acabada. Una mirada a las últimas décadas muestra de manera fehaciente las transformaciones y cambios operados en nuestras sociedades y en nuestras maneras de vivir y relacionarnos. Algunos autores han enfatizado (Rosendal, 2009; Cousée y otros, 2010; Úcar, 2011b) la necesidad de poner en relación la pedagogía con una realidad actualizada de lo social.

Coincido con Manuel (2010) en que es necesario acabar con la consideración de lo social como algo dado, ya que es una idea histórica y contingente. Una evidencia que Poovey

(2002)³³ se encarga de desmontar al señalar que lo social, primero como adjetivo y después como sustantivo, referido en ambos casos a una esfera concreta de acción, es un invento reciente que no había existido antes del siglo XIX. Este elemento se relaciona con la trampa de la normatividad. Si lo social es algo dado y cerrado las personas no podemos sino adaptarnos o acomodarnos a las regulaciones que lo configuran. Lash (2003) ha negado claramente esto último al decir que el individuo en nuestros días tiene que ser un *buscador* o un *creador* antes que un *seguidor* de reglas.

- c) La consideración de que la acción profesional en lo social genera un valor añadido por el hecho de comprometerse con la ayuda a los que lo necesitan. Cosa que puede ser caracterizada como una legitimación disciplinar y profesional por la vía del posicionamiento ideológico.

En tanto que objeto híbrido la Pedagogía Social ha tenido problemas de legitimación del lado de la pedagogía –como ya se ha mostrado al hablar de la trampa cientifista- pero también del lado de lo social. El colocarse al lado de los que sufren para “luchar” junto a ellos y por ellos; el compromiso con la liberación y la emancipación de las personas; y , por último, el “estar contra el sistema” y por las personas podía ser suficiente para proporcionar a la pedagogía una legitimación ideológica que la justificara. Esto podía llevarla a despreocuparse o a no preocuparse por otros valores que, desde mi punto de vista, también la configuran; valores como la eficacia y rigurosidad técnica, pedagógica e incluso humana. Este es, desde mi punto de vista, uno de los principales peligros que puede afrontar la Pedagogía Social en los países que la están desarrollando en los últimos años: centrarse en exclusiva en esta acepción específica (ideológica) de lo social olvidando que la Pedagogía Social es también y antes que nada, pedagogía.

- d) Lo social como algo diferenciado y opuesto a lo individual. Hay que repensar o imaginar de diferente manera la relación entre las dimensiones individual/social. Beck señala que los actuales procesos de *socialización paradójica* (1998, p. 159) apuntan a la individualidad como la forma más avanzada de socialización y afirma, asimismo, que la individualización se ha convertido en *la estructura social básica de la segunda modernidad* (2003, p. 30). Lo social y lo individual son solamente los términos que nos damos para intentar caracterizar y comprender una realidad inaprensible de otra manera por su complejidad. Hoy somos conscientes de que aquellos ofrecen una perspectiva simplificada de dicha realidad. Lo social y lo individual son una dimensión única y continua de lo humano en la que resulta muy difícil, sino imposible, discernir dónde comienza uno o se acaba el otro.

Todas las imprecisiones, malentendidos, confusiones y trampas presentadas han contribuido, sin duda, a obscurecer el campo teórico y práctico de la Pedagogía Social y a dificultar una visión integrada que diera cuenta de las luces y sombras de nuestro sector de acción e intervención socioeducativa. Todas ellas se han debido, probablemente, a la falta no solo de una visión global por parte de los académicos y los prácticos sino también a la misma forma de mirar el campo y a las propias herramientas heurísticas utilizadas para hacerlo. Los autores buscábamos una Pedagogía Social que tuviera un campo bien definido y delimitado; pretendíamos acotar y delimitar. Y, obviamente, la Pedagogía Social no se acaba

³³ Cit. Manuel, 2010, p. 2.

de ajustar al canon con el que pretendíamos analizarla. Esa es, probablemente, una de las causas por las que ha resultado imposible huir de extremos y polarizaciones en las cartografías realizadas por los autores sobre la Pedagogía Social; porque ambas interpretaciones extremas podían caber dentro de ella.

4. LA COMPLEJIDAD DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: HACIA UNA PERSPECTIVA GLOBAL E INTEGRADA

El incremento exponencial de la complejidad social, operado en las últimas décadas³⁴, proporciona nuevos marcos de análisis e interpretación para comprender y describir adecuadamente una Pedagogía Social que resulta demasiado compleja para ser aprehendida con esquemas simples de interpretación.

Creo que hay que repensar la Pedagogía Social con nuevos planteamientos que posibiliten una mirada diferente. Quizás cambiado la perspectiva sea posible descubrir que lo que parecen defectos, inconsistencias y contradicciones no son sino el resultado de una interpretación inadecuada. Aquellos supuestos déficits han llevado a los autores a afirmar que la Pedagogía Social no es todavía una “*ciencia madura*” (Rosendal, 2009, p. 202) porque no está sustentada por una “*teoría específica*” (Hämäläinen, 2003b; Smith/White, 2007; Braches-Chyrek/Sünker, 2009) y porque no tiene un “*método propio*” (Hämäläinen, 2003a; Otto, 2006; Coussée y otros, 2010). Lo que sucede es que, como ya se ha comentado, no se puede intentar comprender un objeto complejo con herramientas simples porque los resultados van a ser siempre incompletos e insatisfactorios.

A la luz de estos nuevos planteamientos es posible reinterpretar muchas de las posturas sostenidas por los autores. La Pedagogía Social que emerge sólo puede ser una pedagogía del sujeto –en el sentido de Touraine (2005, 2009)–, sea individual o colectivo, situado en contextos socioculturales complejos –los *frames* de Goffman– que trascienden la dicotomía reduccionista individual/social.

La Pedagogía Social se ha enfrentado demasiadas veces al dilema de ser o esto o aquello. Quizás tenemos que empezar a imaginar una Pedagogía Social compleja (Jarning, 1997; Úcar, 2006, 2011a) que integre dimensiones que hoy todavía nos cuesta pensar como continuas, permeables o integradas antes de que como separadas, contradictorias, opuestas o excluyentes. *La fundamental ambigüedad del concepto* [de Pedagogía Social] –apunta Lorenz– *comporta el riesgo de polarización en su desarrollo*” (2008, p. 634). Pero yo me pregunto si la polarización no viene tanto de los rasgos y características que le atribuimos como de la forma en que la miramos o, también, de la simplicidad o inadecuación de las herramientas conceptuales y metodológicas que utilizamos para hacerlo.

³⁴ De la ingente cantidad de factores que se podrían citar, destacaré tres: (1) la entrada del mundo de las emociones en el ámbito de la ciencia; (2) los cambios radicales producidos en la comunicación y las relaciones interpersonales en un mundo glocalizado que se desarrolla en entornos socioculturales físicos y virtuales; y (3) las nuevas maneras de entender la educación que (a) ponen el acento no solo en lo cognitivo, sino también en lo procedimental y en lo afectivo y (b) que extienden su acción a lo largo de toda la vida y en todo tipo de contextos.

Me parece que resulta necesario repensar o imaginar de diferente manera el dilema referido a las dimensiones individual/social. Desde mi punto de vista, no son dos instancias diferentes sino un continuo que resulta difícil separar, por más que la tradición occidental de pensamiento se haya obstinado en ello. El principio hologramático de la teoría de la complejidad de Morin afirma que en un individuo está presente toda la sociedad del mismo modo que cada uno de los individuos está en la sociedad. De hecho, la Pedagogía Social nació buscando responder en todas estas dimensiones de la persona que no eran atendidas por la pedagogía más tradicional (Hämäläinen, 2003a), focalizada, de manera excluyente, sobre las dimensiones cognitiva, individual y socialmente desconectada de las personas. Quizás por esto Hegstrup afirma que hoy *“la Pedagogía Social ha tomado el papel que de lo que era la Pedagogía General”* (2003, p. 78).

Si queremos comprender qué es y cómo funciona la Pedagogía Social es necesario imaginar de manera diferente las dimensiones –a menudo contrapuestas por los autores – que la configuran. En la figura N° 1 se presentan, algunas de estas dimensiones: teoría/práctica; técnica/relación; norma/negociación; social/cultural; control/educación; cuidado/educación; adaptación/movilización; integración/emancipación; etc. Creo que, respecto cada par de dimensiones, la Pedagogía Social puede ser, en función de momentos, personas, realidades o contextos, una o la otra; las dos o, también, situarse en alguno de los puntos de la línea continua que cada par de dimensiones puede configurar.

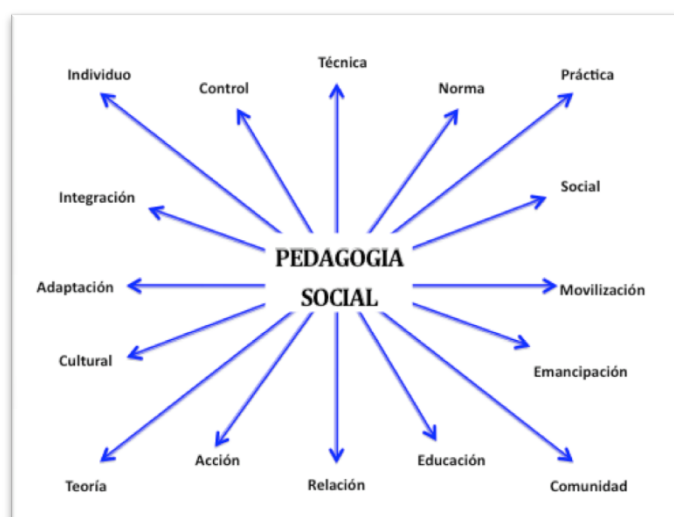


FIGURA N° 1: Dimensiones de la Pedagogía Social

En la figura N° 2 modelizamos, ejemplificando en dos perfiles profesionales o de acción concretos, la ingente cantidad de perfiles que puede mostrar la Pedagogía Social en el hipotético caso de querer o poder asignar valor a cada una de estas dimensiones continuas. Como se puede comprobar los perfiles podrían ser infinitos. Esto explica las dificultades de los autores para elaborar una perspectiva de la Pedagogía Social que responda de manera global e integrada todas las posibilidades mostradas.

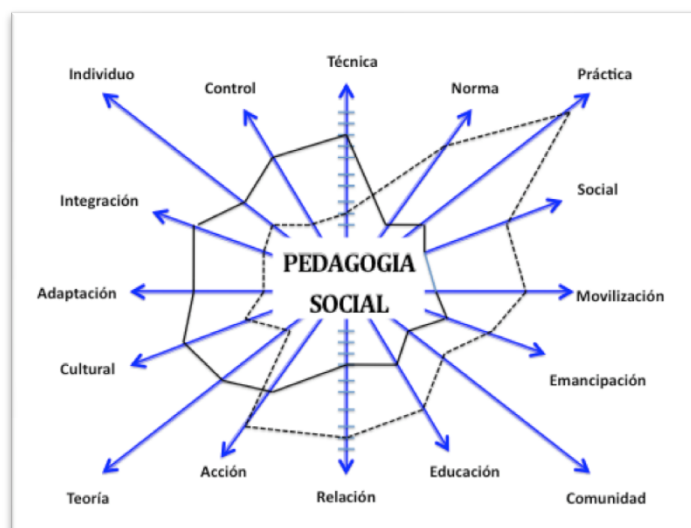


FIGURA Nº 2: Modelización de perfiles de acción e intervención en Pedagogía Social

La Pedagogía Social difícilmente puede ser reducida a las dos dimensiones en las cuales tendemos a representar nuestras realidades. De aquí también buena parte de los problemas de delimitación que manifiestan los autores. Al final, parece que ninguna descripción acaba de ser lo bastante completa. Quizás la Pedagogía Social no pueda conseguir el nivel de una ciencia madura (Rosendal, 2009, p. 202) mientras no abandonamos esta actitud –“tan científica”- de querer explicar completamente; mientras no demos entrada a la complejidad y a la incertidumbre como elementos constitutivos de lo social.

La Pedagogía Social, en tanto que un tipo específico de pedagogía, persigue, al igual que aquella, que las personas aprendan, se formen y se eduquen. La Pedagogía se ha focalizado históricamente sobre los contenidos de aprendizaje y la acción del docente en tanto que transmisor de aquellos contenidos. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas está trasladando dicho foco hacia la propia acción del aprendiz en relación a sus aprendizajes y hacia la creación de actividades y entornos que faciliten y promuevan dichos aprendizajes. Esta última orientación coincide más con lo que ha sido la forma de hacer de la Pedagogía Social a lo largo de toda su historia.

La Pedagogía Social siempre se ha centrado en el sujeto y en su ubicación en el mundo (sociocultural), por eso históricamente lo que más le ha interesado han sido los problemas que se derivaban de dicha ubicación. Como ya hemos visto, siempre ha pensado a los sujetos –siguiendo a Pestalozzi- como un todo integrado en el que lo cognitivo, lo afectivo y lo procedimental se funden en las relaciones que aquellos mantienen con su medio físico³⁵ y sociocultural. Su objetivo ha sido y es el de acompañar y ayudar a las personas en el proceso de dotarse de recursos que les ayuden a mejorar su situación en el mundo. La metodología socioeducativa se centra en las relaciones entre el educador y el sujeto –sea individual o colectivo- que aprende, se educa y vive. A diferencia de la pedagogía escolar tradicional –que descontextualizaba a los niños y niñas al ubicarlos en la escuela y al proponerles aprendizajes, también descontextualizados- la Pedagogía Social siempre ha pensado a la

³⁵ Ahora deberíamos referirnos también al medio “virtual” que, en nuestras sociedades actuales, tiene tanta entidad y presencia como el “físico”.

persona como un sujeto *situado*; ubicado en un contexto físico y sociocultural específico, que era mediador todos sus aprendizajes y vivencias.

Entiendo la Pedagogía Social de manera interdisciplinaria e interprofesional como un objeto híbrido, complejo, abierto, dinámico, cambiante, vivo y extraordinariamente versátil que hay que pensar en un tiempo como ciencia y como práctica. Integradas, la teoría y la práctica, constituyen y explican la Pedagogía Social, pero ninguna de las dos puede hacerlo de una manera completa o suficiente por separado. Como ciencia práctica o práctica científica la Pedagogía Social genera conocimientos nuevos a partir de sus prácticas. Estos nuevos conocimientos obtenidos vuelven a ser aplicados en prácticas concretas para generar, una vez más, conocimientos teóricos y prácticos, otra vez nuevos, en una espiral acumulativa siempre creciente y siempre en movimiento. Por eso resulta tan difícil obtener una fotografía estática que la defina, delimite o caracterice de una manera completa y satisfactoria. La Pedagogía Social es móvil y cambiante y, al igual que las personas, los grupos y las comunidades, está evolucionando continuamente. Quizás por eso Trilla (1996) la ha caracterizado diciendo que tiene límites borrosos.

Entiendo la Pedagogía Social como una interacción situada entre unos sujetos, que pueden ser individuales o colectivos –profesionales y no profesionales-, que trabajan conjuntamente con el objetivo de dotarse de recursos que les ayuden a mejorar su calidad de vida en sus múltiples dimensiones. Como se puede ver,

- (1) la interacción (relación comunicativa);
- (2) la situación (contexto físico, virtual y sociocultural³⁶);
- (3) los sujetos singulares³⁷ (personas: profesionales y participantes);
- (4) la actividad (el trabajo conjunto y compartido);
- (5) los aprendizajes (dotación de recursos); y
- (6) la mejora de la calidad de vida (vida cotidiana),

son los principales factores o fuerzas en juego en el campo de la Pedagogía Social.

Las acciones de los pedagogos/educadores sociales operan en contextos socioculturales que son, por propia configuración, imprevisibles e irrepetibles. La imprevisibilidad y la irrepetibilidad abren la puerta a la creatividad de los agentes y a la búsqueda constante de nuevos caminos, nuevas preguntas y nuevas respuestas. Un tal planteamiento trasciende el ámbito de lo puro y estrictamente técnico. Entendemos que la técnica es necesaria pero no suficiente para proporcionar respuestas apropiadas a la complejidad de las relaciones humanas. Quizá como apuntaba Morin estemos empezando a vislumbrar que el escalón siguiente en la evolución, después de lo científico y lo tecnológico, sea lo artístico. Quizás, después de todo, haya que volver a la concepción clásica de la pedagogía como el *arte de educar*.

³⁶ El “*frame*” en el sentido definido por Goffman (2006).

³⁷ En el sentido que lo ha caracterizado y definido Touraine (2005, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, M.J. (2005) "Dinamización, animación sociocultural y desarrollo comunitario: convergencias, divergencias y retos de futuro", 33 pps. in Úcar, X. (Edit.) (2005) *Participación, animación e intervención socioeducativa. Actas del 1er. Congreso Internacional e Interdisciplinar*. Ponencias y comunicaciones. Barcelona.
- Andrade de Moraes, C. (2010): *Pedagogia social, comunidade e formação de educadores: na busca do saber sócio-educativo*.
[http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.smec.salvador.ba.gov.br%2Fsite%2Fdocumentos%2Fespaco-virtual%2Fespaco-autorias%2Fartigos%2Fpedagogia-social.pdf&rct=j&q=Andrade%20de%20Moraes%2C%20C.%20\(2010\)%20Pedagogia%20social%2C%20comunidade%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20educadores%3A%20na%20busca%20do%20saber%20s%C3%B3cio-educativo&ei=T4tfTZeSK8-o8APhy-WnDA&usg=AFQjCNHAEp1gII50FhR4YQsBo-FdaJUSHA&sig2=rGsA1XKKk78pULAGh_BdEg&cad=rja](http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.smec.salvador.ba.gov.br%2Fsite%2Fdocumentos%2Fespaco-virtual%2Fespaco-autorias%2Fartigos%2Fpedagogia-social.pdf&rct=j&q=Andrade%20de%20Moraes%2C%20C.%20(2010)%20Pedagogia%20social%2C%20comunidade%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20educadores%3A%20na%20busca%20do%20saber%20s%C3%B3cio-educativo&ei=T4tfTZeSK8-o8APhy-WnDA&usg=AFQjCNHAEp1gII50FhR4YQsBo-FdaJUSHA&sig2=rGsA1XKKk78pULAGh_BdEg&cad=rja) (Consultado 15/ Enero/2011).
- Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Paidós. Barcelona.
- Beck, U. and Beck-Gernsheim, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós. Barcelona.
- Bengtsson, E.; Chamberlain, C.; Crimmens, D.; Stanley, J. (2008) *Introducing social pedagogy into residential child care in England*. Pp. 1-25 . Available at
http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ncb.org.uk%2Fncerc%2Fncerc%2520practice%2520documents%2Fintroducing_sp_into_rcc_in_england_feb08.pdf&ei=tDxQTJqUFI774AaMp5XqBw&usg=AFQjCNGg_nLDIj_jGR58XsMm3rSmOxSzSg&sig2=Kww8d5YHtxCT-mJP3MseGg
- Bömh, W. (2002) "La Pedagogía Social en Alemania" Pp.15-21 en Ortega, J. *Nuevos retos de la Pedagogía Social. La formación del profesorado*. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social. Salamanca.
- Branches-Chyrek, R.; Süncker, H. (2009) "Will Social pedagogy disappear in Germany?" Pp. 169-189, in Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. Bremen.
- Brezinka, W. (2002) "Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía" *Revista española de Pedagogía*, 223, pp. 399-415.
- Caliman, G. (2009) A Pedagogía Social na Itália. In: Roberto da Silva, J; De Sousa, J.C. & Moura, R. (eds) *Pedagogia Social*. Sao Paulo: Expressao e Arte Editora, pp. 51-61.
- Cameron, C. (2004) "Social pedagogy and care: Danish and german practice in young people's residential care". *Journal of social work*. (4). Pp. 133-146.
- Cameron, C.; Macquail, S. Petrie, P. (2007) *Implementing the social pedagogic approach for workforce training and education in England*.
http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cwdcouncil.org.uk%2Fassets%2F0000%2F5474%2FSocial_Pedagogy_Implications_for_Youth_Workforce_v8.doc&rct=j&q=Implementing%20the%20social%20pedagogic%20approach%20for%20workforce%20training%20and%20education%20in%20England.&ei=McaoTK9tzdDiBtPizNkN&usg=AFQjCNGwEoaLGuRoJNTITilmw4Z5qMx_Yg&sig2=sO7f_8rAEskUp7KLQsRr4Q&cad=rja. Thomas Coram Research Unit. London.

- Camors, J. (2009) "A Pedagogía Social na América Latina". pp. 109-130, en Roberto da Silva, J.; De Sousa, J.C. & Moura, R. (eds): *Pedagogia Social*. Expressao e Arte Editora. Sao Paulo.
- Carballeda, A.J. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós. Buenos Aires.
- Caride, J.A. (2002) "La Pedagogía Social en España", pp.81-115 in Nuñez, V. (Coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa. Barcelona.
- Caride, J.A. (2005) *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Gedisa. Barcelona.
- Checkoway, B. (1996) *Adults as Allies*. W.K. Kellogg Foundation. Battle Creek.
- Coussée, F.; Bradt, L.; Roose, R.; Bouverne-De Bie, M. (2010) 'The emerging social, pedagogical paradigm in UK Child and Youth Care: Deus ex machina or walking the beaten path'. *British Journal of Social Work*, 40, pp. 789-805.
- Davies, H. (1994) "The social pedagogues in western Europe – some implications for European interprofessional care". *Journal of interprofessional care*. Vol. 8. Nº 1. Pp. 19-29
- De Sousa Santos, B. (2008): *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Sequitur. Madrid.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Eichsteller, G. (2009) *Social pedagogy in Britain. Further developments*. Pp. 1-5 www.socmag.net/?p=456
- Eriksson, L. (2010) "Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development", *Community Development Journal* Advance Acces published February 18, 2010 doi: 10.1093/cdj/bsq008.
- Eriksson, L. (2010) Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilisation for collective self-development', *Community Development Journal*. Pp. 1-18.
- Eriksson, L.; Markström, A.M. (2003) 'Interpreting the concept of social pedagogy' in Gustavsson, A.; Hermansson, H.; Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg pp. 9-22. <http://www.slideshare.net/gaz12000/ncercc-socialpedagogybook-chap01>
- Fermoso, P. (1994) *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona. Herder.
- Galán, D. (2008) "Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Tercera Época. 15, pp. 57-71.
- Goofman, E. (2006) *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de investigaciones sociológicas. Madrid.
- Gros, B. (2008) *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Gedisa. Barcelona.
- Gustavsson, A. (2003) 'The role of theory in social pedagogy and disability research. A comparisson between two practice-oriented, multi-disciplinary knowledge fields' Gustavsson, A.; Hermansson, H.; Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg <http://www.slideshare.net/gaz12000/ncercc-socialpedagogybook-chap11> pp. 164-186.
- Hallstedt, P. and Högström, M. (2005) The recontextualisation of social pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. http://dspace.mah.se:8080/bitstream/2043/7231/1/Hallstedt_Hoegstroem_manus.pdf Consulted January, 2010.

- Hämäläinen, J. (2003a) 'The concept of social pedagogy in the field of social work' *Journal of Social Work*, 3, pp.69-80.
- Hämäläinen, J. (2003b) "Developing social pedagogy as an academic discipline". In Gustavsson, A.; Hermansson, H.; Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg P. Pp. 133-153.
- Hegstrup, S. (2003) "Tendencies and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium" Pp 72-83 . In Gustavsson, A.; Hermansson, H.; Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg
- Jara H., O. (2010): Popular education and social change in Latin America. In: *Community development journal*, vol. 45, 3, pp. 287-297.
- Jarving, H. (1997) "The many meaning of social pedagogy: pedagogy and social theory in Scandinavia". *Scandinavian journal of educational research*, **41** (3), pp. 413-431.
- Kantowicz, E.; Wilinska, M. (2009) "Social pedagogy in Poland and education for the social professions" pp.64-82 in Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. Bremen.
- Kornbeck, J. (2002) Reflections on the Exportability of Social Pedagogy and its Possible Limits, *Social Work in Europe*, 9 [2] pp 37 – 49.
- Kornbeck, J. (2009) "Important but widely misunderstood: the problem of defining social pedagogy in Europe" Pp. 211-235 in Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009) *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. Bremen.
- Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009) *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. Bremen
- Kraav, I. (2003) "Development perspectives of social pedagogy in Estonia" Pp 117-133 . In Gustavsson, A.; Hermansson, H.; Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg.
- Krichesky, M. (2010) Pedagogia Social: un campo disciplinar en construccion. Un desarrollo curricular incipiente y una práctica con historia. In: *Anales del 3º III Congreso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo (SP) , http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100019&lng=es&nrm=iso . (Consultado 21 Febrero, 2011).
- Kurki, L. (2009) « Animación sociocultural en el trabajo comunitario en Finlandia » pp 57-91, en Úcar, X. (Coord.) *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria. En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Graó. Barcelona.
- Kyriacou, C. (2009) The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral care in education* 27: 2, 101-108.
- Kyriacou, C.; Ellingsen, I.T.; Stephens, P. Sundaram, V. (2009) "Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared" , *Pedagogy, Culture and Society*, 17: 1, 75-87.
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona. Edicions Bellaterra.

- Lash, S. (2003) "Individualización a la manera no lineal", in Beck, U and Beck-Gernsheim, E. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona. Paidós.
- Lauritsen, J. (2003) "In between post structuralism and phenomenology? PP. 83-100. En Gustavsson, A.; Hermansson, H.; Hämäläinen, J. (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg.
- Llena, A.; Úcar, X.; Núñez, H. (2010) "Serveis socials i comunitat: Respostes davant la crisi socioeconòmica. Conclusions del XXIII Seminari Interuniversitari de Pedagogia Social". 19 pp. *Papers d'Acció Social* Nº 18. Dpt d'Acció Social i Ciutadania.
- Lorenz, W. (2008) 'Paradigms and politics: understanding methods paradigms in an historical context: the case of social pedagogy'. *British Journal of Social Work*, 38 pp 625-644.
- Machado, E. M. (2009) "A Pedagogia Social: reflexões e diálogos necessários. In: Roberto da Silva, J; De Sousa, J.C. & Moura, R (eds): *Pedagogia Social*. Sao Paulo: Expressao e Arte Editora, pp. 134-148
- Machado, E. M. (2009) *Pedagogia social no Brasil: Políticas, teorias e práticas em construção* www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf (Consultado 10 Noviembre 2010).
- Manuel, J.T. (2010) "Rethinking the Social in Social Studies" *The Councilor: The Journal of the Illinois Council for the Social Studies*. 71 (2), pp. 1-11.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007) 'Towards the transversalism of social pedagogy'. *Social work & society*. (5) Pp 53-68.
- Nájera, E. (2010) *A la búsqueda del sujeto pedagógico: Encuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en Chile*. Documento policopiado.
- Nájera, E. (2010) "Pedagogia social y praxis educativo social". En *Proceedings of the 3rd III Congresso Internacional de Pedagogia Social*, São Paulo (SP) [online]. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100010&lng=en&nrm=iso . (Consultado 19/ Febrero/2011)
- Ortega, J. (1997) "A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social.". *Cultura y educación*, 8. Pp. 103-119.
- Ortega, J. (2006) "Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro" 23 p. S.I.P.S. (Edit.) *Pedagogía Social, ciudadanía y desarrollo humano*. Santiago de Compostela: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social/ Universidad Mayor.
- Otto, H. (2006) 'Social pedagogy and social work: evolution and perspectivas?', en *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) [Consultado 02 May 2010]. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100017&lng=en&nrm=iso .
- Otto, H. (2009) "Origens da Pedagogia Social" Pp. 29-43 in Roberto da Silva, J; De Sousa, J.C.; Moura, R (Orgs.) *Pedagogia Social*. Sao Paulo. Expressao e Arte Editora.
- Paget, B.; Eagle, G.; Citarella, V. (2007) *Social pedagogy and the young people's workforce. A report for the Department for children, Schools and familias*. http://www.cpea.co.uk/download.php?file=social_pedagogy_and_young_people.pdf
- Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía Social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.
- Petrie, P. (2001) "The potencial of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK" *Social work in Europe*, 8 (3), 23-25.

- Petrie, P. (2005) "Extending "Pedagogy". *Journal of education for teaching*. 31 (4) pp. 293-296.
- Petrie, P. y otros (2009) *Pedagogy- a holistic, personal approach to work with children and young people, across services*.
http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CCYQFjAC&url=http%3A%2F%2Fprints.ioe.ac.uk%2F58%2F1%2Fmay_18_09_Ped_BRIEFING_PAPER_JB_PP_.pdf&rct=j&q=Implementing%20the%20social%20pedagogic%20approach%20for%20workforce%20training%20and%20education%20in%20England.&ei=McaoTK9tzdDiBtPizNkN&usg=AFQjCNE2NKTivHg8fXFOOTCTCTMdV2dhBg&sig2=0mvQ-niQG6Judoq-YX4JFA&cad=rja. Briefing paper.
- Petrie, P.; Cameron, C. (2009) "Importing Social pedagogy" pp.145-169 in Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. Bremen.
- Quintana, J. M. (1984) Pedagogía Social y socio laboral de la educación. Análisis comparativo de ambos conceptos y análogos. *Perspectivas Pedagógicas*, 37-38, Madrid. Dykinson,
- Regional Youth Work Unit-North-East (RYWU) (2010) *A study on the understanding of social pedagogy and its potencial implications for Routh work practice and training*.
<http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rywu.org.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F05%2FSocial-Pedagogy-Report.pdf&rct=j&q=A%20study%20on%20the%20understanding%20of%20social%20pedagogy%20and%20its%20potencial%20implications%20for%20&ei=oHypTKjhFpLX4gbg2P2dDQ&usg=AFQjCNGp6gUW71Y8lGM91nt-WbgQnSYfQ&sig2=-dZ54RRChHfCpsAqZ0uQrQ&cad=rja>. University of Sunderland. Centre for Children, Yong people and families.
- Riera, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia. Nau llibres.
- Rosendal Jensen, N. (2009) "Will Social Pedagogy Become an Academic Discipline in Denmark? In: Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (eds) (2009): *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, pp. 189-210
- Ryynänen, S. (2009) A pedagogia Social na Finlândia e o contexto brasileiro". pp. 61-83, en Roberto da Silva, J; De Sousa, J.C. & Moura, R (eds) *Pedagogia Social*. Expressao e Arte Editora. Sao Paulo.
- Sáez, J. (2006) "La reorganización conceptual del campo de conocimiento de la Pedagogía Social". Pp. 17-59, en Planella, J./Vilar, J. (Coord.) *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. UOC. Barcelona.
- Santos Graciani, M.S. (2006) "Social Pedagogy: Impasses, Challenges and perspectives in construction". *Social Work & Society*. Volume 4, 1. Consultado, 16 de Marzo, 2011.
<http://www.socwork.net/2006/1/agora/conferencereports/santosgraciani>
- Smith, M.; Whyte, B. (2007) "Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work". *European Journal of Social Work*, 11: 1, 15-28.
- Stephens, P. (2009) "The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory". *Child & family social work* 14. Pp. 343-351.

- Süncker, H.; Branches-Chyrek, R. (2009) Social pedagogy in German Pp. 12-34, in Kornbeck, J.; Rosendal Jensen, N. (Eds.) *The diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG. Bremen
- Torío, S. (2009) "La pedagogía social en España" Pp. 95-109 in Roberto da Silva, J; De Sousa, J.C.; Moura, R (Orgs.) *Pedagogia Social*. Sao Paulo: Expressao e Arte Editora.
- Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona. Paidós.
- Touraine, A. (2009) *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona. Paidós.
- Trilla, J. (1992) "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación" pp. 9-51, en. Sarrañana, J. (Ed.) *La educación no formal*. Ceac. Barcelona.
- Trilla, J. (1996) "L'aire de família de la pedagogia social" *Temps d'educació*, 15. Pp 39-59.
- Trilla, J. (2005) "Hacer pedagogía hoy" in Ruiz Berrio, J. (Edit) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Departamento de teoría e historia de la educación. Madrid.
- Úcar, X. (2001) "Actualidad de la profesión de educador social", pp. 69-80. *Letras de Deusto*. Vol 31. Nº 91
- Úcar, X. (2002a) "Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas", 21 páginas. *Revista Iberoamericana de educación*. Edición digital. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/301Ucar.pdf>
- Úcar, X. (2002b) "Reaprender a enseñar: retos actuales de la Pedagogía Social y de la Educación Social", pp.189-200. ORTEGA, J. (Coord.) *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado*. Salamanca. Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Úcar, X. (2006) "El porqué y el para qué de la Pedagogía Social: Intervención socioeducativa y vida social". Pp. 233-271, en Planella, J./Vilar, J. (Coord.) *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona. UOC.
- Úcar, X. (2011a) "Social pedagogy: beyond disciplinary traditions and cultural contexts?" En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.) *Social Pedagogy for the entire human lifespan*, (pp.125-156) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG
- Úcar, X. (2011b) "Las profesiones de la sociocultura en España: ¿colonización, adaptación o creatividad?" *Revista Internacional Animación, Territorios y prácticas socioculturales*. Nº 2. Pp. 11-24. Université du Québec à Montréal (UQÀM).
- Úcar, X. (2011c) "Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y de la educación social". Pp. 91-99. En Maria Belando (Edit.) *"II Jornada Monográfica "Pedagogía Social y Educación social: una Mirada al futuro"*. Universidad Complutense de Madrid.
- Van Ewijk, H. (2010) "Positioning Social Work in a Socially Sensitive Society". *Social Work & Society*, 8. <http://www.socwork.net/2010/1/vanewijk> Consultado 15/Noviembre/2010.
- Wanger, L. & Krichesky (2010): *Abordajes de la inclusión y el derecho a la educación*. <http://www.labtuc.unipe.edu.ar/blog/psep/files/2010/11/DOCUMENTOBASE2.pdf>. Draft version