

PEDAGOGÍA SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL EN EL REINO UNIDO: EL ENCUENTRO DE DOS CULTURAS VISTO DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA CONTINENTAL

Verónica Pérez, educadora social, formadora y consultora asociada con Jacaranda Development.

Simon Thomas Johr, pedagogo social en Adopción y en el Equipo de Reclutamiento y Formación en Acogida, Ayuntamiento del condado de Staffordshire.

69

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender cómo la pedagogía social podría integrarse dentro del sector profesional de lo social en el Reino Unido. Se analiza la relación de la pedagogía social con el del trabajo social a través de la experiencia única que tuvieron las pedagogas y los pedagogos sociales de diferentes partes de Europa¹ durante la realización del programa Head, Heart, Hands (HHH),² 'Cabeza, corazón y manos' dirigido por The Fostering Network.³ El objetivo del programa era demostrar cómo la introducción de la pedagogía social en el acogimiento podría tener un impacto positivo en los servicios de protección británicos. La pedagogía social se esfuerza por comprender el contexto sociológico y cómo este puede influir en la práctica profesional, afectar a nuestro pensamiento, a nuestras acciones y a las de otros. El hilo común es explorar el encuentro entre las dos culturas que tuvo lugar durante el desarrollo del programa a nivel nacional, y el aprendizaje y las reflexiones que se derivan de él. Para inspirar y beneficiar a la amplia gama de profesionales que trabajan en el campo de la atención social en general y del acogimiento en particular, proporcionando elementos para la reflexión e ideas concretas sobre cómo la pedagogía social puede integrarse con el trabajo social para contribuir a mejorar la calidad de la atención en el Reino Unido.

Palabras clave: pedagogía social, educación social, trabajo social, acogimiento, infancia, aprendizaje, relaciones.

Fecha de recepción: 13/11/2017

Fecha de aceptación: 19/01/2018

1 Alemania, Portugal, Eslovenia, España, Finlandia, Austria, Suecia y Dinamarca.

2 Para encontrar más información sobre el programa Head, Heart, Hands ir a: <https://www.fostering.net/blogs/freya-burley/head-heart-hands-january-2016>

3 'The Fostering Network' es una organización nacional de apoyo y asesoramiento sobre la acogida, ofrece diferentes servicios y recursos a las entidades que forman parte de la red.



El punto de partida del documento es definir la pedagogía social en el contexto del programa HHH; después se examinan los diferentes orígenes sociales respecto a la protección a la infancia en los dos modelos de sociedad en cuestión, reflexionando sobre algunas de sus similitudes y diferencias, así como los diferentes niveles de profesionalización en la atención a la infancia en ambas tradiciones. A continuación se describen los hallazgos que servirían para apoyar la fusión de las dos formas de trabajo, para reforzar algunas prácticas actuales de trabajo social y ofrecer nuevas interpretaciones de mejora de la calidad de la atención en el Reino Unido.

Los hallazgos de este artículo se complementarán con un documento futuro que se centrará en los aspectos empíricos y los aprendizajes del programa HHH: "*Pedagogía social en el Reino Unido. Una experiencia en acogimiento. Reflexiones sobre el aprendizaje del Programa Head, Heart, Hands*".

Breve descripción de la pedagogía social en el contexto del Programa HHH

La pedagogía social y el trabajo social tienen en común que son profesiones que atraen a personas que tienen una fuerte vocación hacia la defensa de la justicia social; a menudo la profesión es un 'llamado'. Hay una motivación ética para unirse a la profesión con el fin de construir una sociedad diferente y hacer que el mundo sea más justo.

La definición de pedagogía social de las pedagogas y pedagogos sociales del programa HHH se basa en la creencia, la comprensión y el conocimiento de que se puede cambiar positivamente o influir en situaciones desfavorecidas a través de prácticas educativas. Dentro de las técnicas educativas utilizadas, la figura profesional es consciente de que ella misma es la 'herramienta' principal en su trabajo. Esto requiere ser una persona crítica y autorreflexiva, ser consciente de sus propios valores, creencias y sus propios desencadenantes emocionales. Esto significa que la pedagoga o pedagogo tienen un *Haltung* consistente y claro, que no solo es parte de su vida profesional individual, sino también una parte de su personalidad. La palabra alemana *Haltung* 'se traduce aproximadamente como postura, ethos o mentalidad y se refiere a la medida en que una persona guía sus acciones desde la ética y vive según sus valores en la vida cotidiana' (Eichsteller & Holthoff, 2011). *Haltung* describe cómo nuestras acciones y nuestro pensamiento están guiados por nuestras convicciones y también significa que la /el profesional necesita ser congruente / auténtico para ser creíble. Se tratará de intervenir lo menos posible, pero tanto como sea necesario para obtener una comprensión del mundo, de la vida de la persona con la que se actúa (Thiersch, 2005). Bajo este supuesto, tiene como objetivo trabajar basándose en las fortalezas, las cuales empoderan a la persona usuaria, y utilizar un enfoque holístico, que considere tanto a la persona como al sistema que le rodea. Siguiendo este razonamiento, la pedagoga y el pedagogo social deben mostrar respeto, confianza, aceptación incondicional, la creencia de que todos los seres humanos son iguales con un potencial rico y extraordinario, y



considerarlos competentes, ingeniosos y agentes activos. Tiene una conciencia del sistema y de la cultura en la que se encuentra más amplia, y ve el trabajo en interdependencia con la sociedad.

En relación con la relevancia que el sistema tiene en la pedagogía social, el artículo explorará ahora las características principales de la atención a la infancia en Gran Bretaña, en contraste con las de la Europa continental.

1. Comprender el desarrollo en la protección a la infancia en las tradiciones anglosajona y continental europea: la influencia de la sociedad y la cultura

"No puede haber una revelación más intensa del alma de una sociedad, que la forma en que trata a su infancia". Nelson Mandela

71

La visión de la infancia y su socialización.

Existen similitudes fundamentales entre las sociedades de la Europa continental por cómo protegen a su infancia y adolescencia más vulnerable. El Reino Unido tiene una larga tradición en el trabajo social, mientras que dentro de la Europa continental la tradición se ha desarrollado además en la pedagogía social. Tanto en uno como en otro, la seguridad y el bienestar están en el centro de la legislación y la práctica laboral. Pero al mismo tiempo, existen diferencias en la forma de socializar y educar a la infancia y a la juventud entre los países de la Europa continental y en lo que se considera el enfoque principal en el Reino Unido. Estas diferencias se relacionan principalmente con diferentes construcciones sociales de la 'imagen de la infancia'. Esto último se refiere a qué tipo de valor tiene la infancia y la juventud en su sociedad y con qué expectativas y aspiraciones viven. La atención prestada a esta idea ha ido variando, por ejemplo la sociología del desarrollo infantil, es importante en algunos ámbitos, pero rara vez se reconoce en otros, incluida la formulación de políticas. La imagen de la infancia en un lugar y tiempo determinado es una construcción social *"siempre presente e influyente, pero en la formulación de políticas, por lo general se da por sobreentendida y, por lo tanto, no se debate sobre ello"* (Moss, 2010).

Para comprender las diferentes visiones culturales del valor que la sociedad le otorga a su infancia y juventud, es importante volver a la revolución industrial para rastrear el comienzo de los cambios en la forma en que se entiende y se ve la infancia / niñez en la Europa moderna. Esto está estrechamente relacionado con el desarrollo de la escolarización en los diferentes países.

Como país en el que comenzó el irreversible proceso transformacional de la industrialización, el Reino Unido experimentó grandes cambios sociales y económicos que dieron lugar a una nueva gama de problemas sociales, algunos de los cuales afectaron principalmente a su infancia y adolescencia. Tales como el trabajo infantil (Griffin, 2016), la delincuencia juvenil (White, 2016), la pobreza, especialmente entre la clase trabajadora, y la soledad (Richardson, 2016). A lo largo de los siglos



XVIII y XIX surgió una nueva mentalidad en la Europa continental. Las escuelas y la educación formal se extendieron, y varias personalidades de la filosofía y de la educación comenzaron a contemplar los propósitos y el contenido de la educación de la juventud, centrándose en la naturaleza y las necesidades de la infancia, y desarrollando una comprensión holística progresiva del crecimiento y el aprendizaje. Uno de esos pensadores y filósofos fue Jean-Jacques Rousseau. En su libro "*Emilio o De la pedagogía*" (1762), Rousseau exploró el impacto de la socialización y la enseñanza académica en la 'naturaleza intrínsecamente buena' de la infancia (Doyle y Smith, 2007).

La pedagogía y la protección a la infancia en la Europa continental se construyeron y guiaron por principios como la agencia individual, la libertad y la autodisciplina (Entwistle, 1970). La pedagogía social influyó en este desarrollo. Personalidades educativas, de la política y reformadores sociales se han basado en estos procesos que se centraron en lo siguiente: la idea de considerar a la persona menor como agente activa en su desarrollo; la necesidad de entender a cada menor como un ser completo; la importancia de entornos apropiados donde puedan desarrollar todo su potencial; y el papel vital de un abordaje individualizado y holístico que se preocupe por el bienestar general y los logros de cada menor. Los conceptos que hoy se consideran esencialmente socioeducativos influyeron en cómo se construyeron la educación y la protección a la infancia en los países de la Europa continental.

Este cambio cultural forma parte de la construcción de una imagen de la infancia como ingeniosa, creativa, activa y capaz; de las niñas y los niños como agentes activos de sus propias vidas, siendo respetados tanto por sus dificultades como por sus talentos, lo que contribuye a su 'sentido de agencia' (Stein, 2007). En los sistemas de bienestar recién formados y los servicios de protección infantil, estos puntos de vista significaban la prevalencia de planteamientos centrados en las fortalezas, con una orientación preventiva en su base. Un ejemplo de esto puede encontrarse en el trabajo de Loris Malaguzzi, fundador de las escuelas infantiles municipales en Italia, que tenía en esencia una filosofía pedagógica para los primeros años donde se conceptualizaba la infancia como agentes 'ricos', competentes y activos, argumentando que "*La niñez tiene 'cien lenguajes', cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar, de hablar*" (Malaguzzi, citado en Edwards, Gandini y Forman, 1998, citado en Moss y Cameron, 2011: 37).

El uso de la palabra 'educación' en Europa continental, se relaciona con el apoyo global al desarrollo infantil, mientras que el componente 'social' se refiere al papel y la responsabilidad de la sociedad en esta tarea. En la pedagogía, la atención social y la educación, en sus significados formales e informales, se encuentran y están intrínsecamente relacionados.

"Para decirlo de otra manera, la pedagogía trata de educar a la infancia, es 'educación' en el sentido más amplio de esa palabra. De hecho, en francés y en otros idiomas con una base latina (como el italiano y el español) términos como 'educación' transmiten este sentido más amplio, y son



intercambiables con las nociones ampliadas de pedagogía utilizadas en los países germánicos y nórdicos" (Petrie et al, 2009: 3).

Esta visión de la infancia, influenciada por un pensamiento más pedagógico social, puede contrastarse con lo que ha prevalecido generalmente en los contextos culturales anglosajones, donde ha imperado una visión más problemática de la infancia, en general las personas menores son consideradas como diferentes teniendo que comportarse como adultas tan pronto como sea posible. Cuando están bajo la protección del estado o provienen de entornos económica y socialmente desfavorecidos, la infancia es vista comúnmente como traumatizada, discapacitada e incluso delincuente. Una visión creada por un enfoque centrado en el problema dentro de la educación formal y los entornos de protección institucionalizada, con una orientación principalmente curativa, es decir, restaurar a cada menor a su yo natural, y obediente (James y Prout, 2015).

La legislación británica de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que todavía sigue influyendo en la legislación actual, reforzó el hecho de que la infancia:

"no eran agentes 'libres'; llamó la atención sobre la relación paterno-filial esperando que se ejerciera control y disciplina; y enfatizó el peligro de que aquella que necesita 'cuidado y protección' se vuelva delincuente" (Walvin, 1982 y mayo, 173; en James y Prout, 2015: 43).

La protección residencial y de acogida en el Reino Unido pone el énfasis en la seguridad y la salud de las y los menores, con el objetivo principal de dotarles de habilidades esenciales para la vida como proceso normalizado -similar al de la infancia que no están en el sistema de protección-, centrándose en lograr buenos resultados. En particular, se considera que la vida familiar, la salud y la educación son los factores clave para la integración futura de la infancia y la adolescencia, de esta manera serán plenamente capaces de contribuir positivamente a la sociedad. El dilema se basa en la naturaleza sobreprotectora de muchos entornos de acogida y residenciales tal como se puso de manifiesto durante el programa HHH. A menudo se observó una orientación y práctica profesional con cierta aversión al riesgo (Milligan, 2011), que brinda oportunidades limitadas para que las y los menores crezcan y se desarrollen de la misma manera que sus iguales que no están en protección. Tienen posibilidades muy restringidas para experimentar iniciativas que respalden su confianza frente a los desafíos diarios. Esto también dificulta el proceso de adquirir habilidades provechosas para una transición exitosa a la independencia y a la vida adulta en el futuro.

Por otro lado, un marco socioeducativo enfatiza el aprendizaje facilitado por las actividades y acontecimientos de la vida cotidiana, con los riesgos apropiados para cada edad como oportunidades para una nueva comprensión y descubrimiento. Esto no está establecido de antemano, sino que ocurre de manera espontánea, ya que se estimula a cada menor a ayudarse a sí misma/o, a ser personas compasivas y empáticas, a trabajar en equipo, aprendiendo las habilidades clave que necesitarán para su vida futura como personas adultas interdependientes y autónomas. Desde una perspectiva



socieducativa, hablamos de la noción de la infancia 'rica' (Malaguzzi, citado en Moss y Cameron, 2011), en contraste con la infancia 'necesitada' de los discursos dominantes de bienestar infantil en el Reino Unido, la pedagogía social se centra en las fortalezas y potencialidades, en lugar de los déficits (Smith, 2012).

Profesionalización en la atención a la infancia

Otra área que puede ampliar este análisis es la del sector profesional de la atención a la infancia, y cómo se ha construido de manera diferente en países que tienen una tradición en pedagogía social, en comparación con aquellos que no tienen el planteamiento pedagógico como parte de las bases de sus sistemas de bienestar. En la mayoría de los países de la Europa continental, encontramos profesionales de la pedagogía social -en algunos países conocidos como educadoras y educadores sociales-, dentro de los equipos multidisciplinares en las diferentes áreas del sistema de servicios sociales. Por ejemplo, en la atención temprana, en el trabajo con jóvenes, en el trabajo en centros de protección, escuelas, en recursos para adultos con discapacidades físicas o de aprendizaje, en el trabajo con grupos desfavorecidos, en apoyo a las personas mayores o incluso en el sector empresarial, como ayuda al bienestar del equipo profesional.

La diferencia contextual en el sector profesional es que en muchos países europeos continentales es más común la existencia de acogimientos residenciales para la infancia y la adolescencia en protección; con el acogimiento familiar coexistiendo a la par, pero en mucha menor medida de lo que se usa en el Reino Unido, donde la acogida familiar es una fórmula común de atención para la mayoría de menores que ingresan en el sistema de protección. Podemos ver esto al comparar el porcentaje de menores que se encuentran en acogimiento residencial en cuatro países: Inglaterra, 14% (en 2010); Dinamarca, 47% (en 2007); Alemania, 54% (en 2005); Italia, 48% (en 2007) (Ainsworth y Thoburn, 2013). Es importante señalar que la percepción y el contexto de los servicios residenciales en Europa varían. En la mayoría de los países europeos continentales, las figuras profesionales de servicios residenciales tienen títulos universitarios en ciencias sociales o educativas (por ejemplo, pedagogía/educación social u otras disciplinas relevantes como psicología, magisterio o trabajo social) y están plenamente formados antes de empezar a trabajar con la población vulnerable. Los servicios a menudo se consideran como ayuda en lugar de 'último recurso' o 'castigo por mal comportamiento'. Alemania tiene variedad de tipologías de acogimientos temporales, de ahí los diferentes roles de madres/padres acogedores. Si se desea proporcionar una atención especializada para menores con necesidades educativas especiales, la persona debe estar formada. Sin embargo, esto no se aplica a las madres y padres acogedores en general.

En el momento actual, el sistema del Reino Unido no requiere tener formación específica para ser familia acogedora o profesional en un centro residencial. Los requisitos de aprobación para convertirse



en madre o padre de acogida son estándares nacionales mínimos; que las personas solicitantes deben demostrar que pueden cumplir y demostrar. Después de esto, todas las madres y padres de acogida tienen que completar el 'Training Support and Development Standards for Foster Care' TSD, (Normas de apoyo y desarrollo para el acogimiento temporal) de cumplimiento obligado durante de los doce meses posteriores a su aprobación. Además de estos requisitos nacionales y la TSD, cada organización / agencia / servicio establece sus propias prioridades en términos del conocimiento que requieren que sus profesionales tengan, generalmente en relación con modelos o enfoques específicos. En la experiencia del programa HHH, algunas de las más comunes fueron las teorías de apego y las prácticas restaurativas. Este conocimiento específico se ofrece a través de cursos u otras oportunidades de aprendizaje. Escocia está en proceso de incorporar formación obligatoria para el personal de acogida y el Consejo Escocés de Servicios Sociales está en proceso de revisar e incorporar formación obligatoria para el personal residencial. En el momento de escribir este artículo, todavía no se ha establecido.

"La investigación demostró que, en Inglaterra, la infancia en acogimiento residencial tiene antecedentes más graves y complejos que en los otros países estudiados. Sin embargo, la formación y educación de profesionales en Inglaterra se encuentra en un nivel mucho más bajo que en esos países " (Petrie et al, 2005: 5).

Diagrama 1: Visualización de las diferencias entre los dos modelos culturales.



Fuente: *Elaboración propia.*

2. La integración de las dos formas de trabajar en la práctica

Esta parte del artículo explorará la integración de los dos enfoques culturales, centrándose en cómo la pedagogía social y el trabajo social pueden contribuir conjuntamente a la calidad de la atención en el Reino Unido. En primer lugar, analiza cómo se entiende la calidad de la atención en el contexto británico, y luego investiga la relevancia de la existencia de una base de valores compartidos por el

equipo profesional. A continuación, se analiza cómo se pueden armonizar los niveles organizativos y gerenciales bajo una línea de trabajo socioeducativa. La parte final se dedica a explorar cómo pueden integrarse en la práctica los diferentes planteamientos socioeducativos sobre los procesos y los resultados, y el papel fundamental de las relaciones.

Calidad de la atención: ¿qué es?

No hay una definición compartida de la calidad de la atención en el contexto británico. Como se mencionó anteriormente, estar acreditado como profesional de acogida depende del cumplimiento de los estándares mínimos nacionales y los criterios establecidos por cada organización o agencia. El resultado de esta diversidad es la existencia de múltiples definiciones de lo que hace que la atención a la infancia sea de buena calidad o de lo que se necesita para trabajar con menores. Una vez dicho esto, existen algunas características comunes ya que hay un gran porcentaje de organizaciones que utilizan la formación ‘Skills to Foster’ (Habilidades de Acogimiento) proporcionada por ‘The Fostering Network’ y, a menudo, las herramientas de evaluación de la Coram BAAF (Academia de Adopción y Acogida) ofreciendo un planteamiento más uniforme al proceso previo a la acreditación, lo que significa que la formación tiene un nivel muy similar en todas estas organizaciones. Al mismo tiempo, la institución británica de los paneles de acogida y adopción está compuesta por un equipo multidisciplinar, lo que permite ofrecer una visión consistente e integral para la acreditación del personal de acogida. Las organizaciones nacionales como ‘The Fostering Network’ y ‘Foster Talk’ permiten la conexión a través de sus campañas nacionales, recursos en línea actualizados y una línea de ayuda para madres y padres de acogida. Otro criterio unificador son las guías de referencia para los estándares de trabajo con la infancia: ‘Every Child Matters’ (Cada Menor Importa) para Inglaterra y ‘Getting it right for each child’ (Hacer las cosas bien para cada menor) en Escocia.

A partir de su experiencia en el programa de HHH, las pedagogas y pedagogos sociales descubrieron que al integrar la pedagogía social en la cultura de trabajo de las diferentes organizaciones involucradas, algunos elementos clave de este enfoque fueron particularmente útiles y se convirtieron en valiosos agentes de cambio. Algunos de estos elementos se analizan aquí, otros aspectos (como las diferentes estrategias hacia los riesgos, la relevancia de la práctica reflexiva) se analizarán en el artículo futuro mencionado.

La necesidad de una orientación ética: valores fundamentales compartidos

El personal socioeducativo considera importante compartir una escala de valores clara y unificada con aquellas personas con quienes trabajan, esto sirve como referencia para sostener y guiar la práctica del equipo de profesionales que comparten un ambiente de trabajo o responsabilidades profesionales con un grupo específico. Cuando el personal socioeducativo toma decisiones, debe tomar decisiones



basadas en valores, combinadas con la teoría aplicada a la práctica a través de la acción reflexiva, y esto se hace a través del diálogo con otros, la persona usuaria y demás colegas o profesionales. Se trata más bien de ética y valores que de métodos y técnicas (Storø, 2013). Por lo tanto, la pedagogía social es una combinación de teoría, investigación y Haltung. Durante el programa HHH, las pedagogas y pedagogos sociales advirtieron de la necesidad de un mayor diálogo sobre los valores referenciales en la práctica. La falta de claridad en este aspecto a veces contribuyó a un cierto grado de inconsistencia que también fue resultado del desconcierto por los continuos cambios gubernamentales y las respectivas agendas políticas y financieras del sector.

Es relevante señalar que las trabajadoras y trabajadores sociales cualificados en el Reino Unido tienen un código ético. A partir de la experiencia a lo largo del programa, se observó que puede haber diferentes interpretaciones de estos valores compartidos, o cómo ponerlos en práctica, o suposiciones del tipo 'pensamos lo mismo'. El diálogo y la reflexión continua podrían ser recursos útiles para explorar esto más a fondo. Construir una base ética compartida es una de las mejores inversiones para el futuro que se puede hacer para apoyar la coherencia y la estabilidad en los procesos de toma de decisiones para la infancia en protección y sus familias.

Un cambio organizativo y gerencial: compartir la toma de decisiones

Pedagogas y pedagogos sociales valoran trabajar en organizaciones con jerarquías planas y tener una dirección inclusiva y democrática. Esto es llevado a la práctica por la dirección al buscar activamente las opiniones del equipo y que contribuyan en la toma de decisiones. Brindan espacio y recursos para co-crear procesos y alentar al equipo a ser autónomos. Se puede encontrar un ejemplo en algunos centros residenciales de la Europa continental "*donde la norma es la toma de decisiones democráticas dentro de jerarquías relativamente planas, lo que permite al equipo asumir un mayor nivel de responsabilidad, acorde con sus cualificaciones*" (Cameron et al., 2011: 9). Sin embargo, en pedagogía social también se reconoce la necesidad de dirección, de que alguien tome una decisión final. No es fácil encontrar el equilibrio adecuado entre la participación y la dirección del equipo. Lo ideal es que vayan de la mano.

Las decisiones importantes de toda la organización se toman a través del diálogo entre la dirección y el equipo de profesionales. Ambas partes se ayudan mutuamente a mantener vivos los principios básicos de la organización. Estos principios se resumen en el concepto de servicio escrito entre la dirección y el equipo. Esto no solo involucra a todo el equipo sino que también aumenta su disposición a ponerlo en práctica. En Gran Bretaña, las pedagogas y pedagogos sociales de HHH percibieron que la dirección y los principios de sus organizaciones frecuentemente los decidían desde gerencia y luego se los transmitían a todo el personal para que los realizaran. En algunas de las organizaciones no tuvieron



ninguna participación. Esto hizo que a muchos miembros del personal les resultara difícil identificarse con estos valores, promoverlos activamente y hacerlos suyos.

Aceptar retos y contradicciones conduce a una comunicación más abierta, transparente y dialógica dentro del sistema al compartir la toma de decisiones por igual entre profesionales, familias acogedoras y menores. La participación de menores en la toma de decisiones es respetada en todo momento en el pensamiento socioeducativo, porque se trabaja de acuerdo con el principio de ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas (Storø, 2013). En otras palabras, la pedagogía social trabaja para crear el contexto que facilita el empoderamiento. El personal socioeducativo explorará una amplia diversidad de estrategias para incluir la voz de la persona menor en los procesos de toma de decisiones sobre su vida. La figura profesional de la trabajadora o el trabajador social de cada menor también se esforzará por hacer que se escuche la voz de cada joven en las decisiones que se toman sobre su vida. La principal diferencia es que, desde el punto de vista de las pedagogas y pedagogos sociales del programa HHH, el sistema no siempre permite poner sobre la mesa los deseos de la infancia, o los procesos de consulta y participación en la toma de decisiones pueden ser un ejercicio bastante simbólico. Esto también se aplica a la inclusión de los puntos de vista de madres y padres acogedores, particularmente cuando pueden ser sistemáticamente excluidos del proceso.

Aprendizaje y desarrollo: un proceso continuo

Un objetivo compartido en toda el área del acogimiento en el Reino Unido es poder retener al personal de acogida y al personal de trabajo social, y se espera que se desarrollen profesionalmente. Se constató que en el ámbito del acogimiento hay muchas oportunidades de formación disponibles para el personal de acogida y para el resto de profesionales. Mientras que una sede del programa HHH alentó al personal de acogida a escribir reflexiones sobre la formación a la que asistieron, la mayoría no comprobó si los conocimientos recién adquiridos se ponían en práctica y de qué manera. Existen grandes expectativas sobre cómo las madres y padres de acogida cumplen con los estándares de atención, pero al mismo tiempo, a menudo no se les considera profesionales en una posición de igualdad respecto al personal de trabajo social y otras figuras profesionales, se les exige ser muy flexibles y participar en lo que hacen, con el objetivo principal de demostrar los resultados que alcanzan las y los menores bajo su cuidado.

La pedagogía social puede hacer hincapié en la calidad del aprendizaje y la formación, estableciendo vínculos entre la teoría y la práctica a través de la reflexión, haciendo seguimiento a través de sesiones interactivas o ‘pruebas de realidad’ y revisando el conocimiento después. Esto promueve una mayor posibilidad de integrar cualquier aprendizaje que se haya fomentado en la práctica diaria. El aprendizaje y el desarrollo deben ser constantes. La experiencia en el programa muestra que esta estrategia de formación fomenta directamente la permanencia del personal de acogida y del equipo, ya



que permite a las personas cometer errores y aprender de ellos. No hay una forma correcta o incorrecta de hacer las cosas o una solución universal para las dificultades, solo hay etapas en un periplo de aprendizaje, por lo tanto, no hay necesidad de culparse cuando algo va mal.

Cameron (2016), en su meta análisis sobre varios informes de evaluación, establece que las acciones de desarrollo de la pedagogía social ofrecen la oportunidad de que el lugar de trabajo se vea a sí mismo como una ‘organización de aprendizaje’, donde el equipo profesional es más reflexivo y da más tiempo y relevancia a su propio aprendizaje y al de la persona usuaria. La conceptualización de una organización del aprendizaje aquí se relaciona con que “*la formación es valiosa, continua y más efectiva cuando se comparte y cada experiencia es una oportunidad para aprender*” (Kerka citado en Smith, 2001, 2007).

Diagrama 2: Resumen de los cambios que apoyaron la fusión de las dos maneras de trabajar durante el programa HHH



Fuente: *Elaboración propia.*

El proceso es tan importante como los resultados

Existe un amplio reconocimiento sobre la relevancia de los resultados para supervisar y evaluar la calidad de la atención brindada en la práctica del acogimiento en el Reino Unido, así como en las tradiciones socioeducativas.

Sin embargo, el 'cómo' lograr esto difiere. En Europa continental, la idea de Immanuel Kant está ampliamente difundida en el planteamiento de trabajo. Su mensaje es que una acción se justifica si está de acuerdo con principios morales específicos, socialmente aprobados. Por el contrario, en el enfoque británico / estadounidense se da cierta libertad a profesionales e instituciones para seguir el

criterio de que un buen resultado puede justificar incluso un proceso cuestionable (Merkel citado en Engel, 2016).

El sistema de servicios sociales británico puede ser altamente procedimental. La práctica laboral de cada profesional está respaldada por una gran cantidad de protocolos y normativas, que deben aplicar y demostrar para que los órganos de inspección gubernamentales los consideren como proveedores de un buen nivel de atención. El cumplimiento de los procedimientos apropiados es una parte necesaria del trabajo, pero no debe convertirse en su base (Petrie et al., 2009). En el Reino Unido existe alguna forma de orientación para casi todas las situaciones posibles, acciones y circunstancias. Los nuevos escenarios como el aumento de los cigarrillos electrónicos o las tablets, se satisfacen con nuevos protocolos y / o normativas que se deben seguir por todo el personal.

En pedagogía social, cada situación se ve en su singularidad, requiriendo una respuesta única. *"La profesionalidad de la persona, la transparencia en la práctica, el compromiso con el trabajo en equipo y la responsabilidad con los demás miembros del equipo, se consideran la mejor garantía para la seguridad infantil"* (Petrie et al., 2009: 7). Hay una comprensión holística de la atención y el desarrollo, al reunir diferentes teorías en el trayecto del aprendizaje permanente. Esto contrasta con una forma de trabajar basada en la idea de que 'un modelo se adapta a todo el mundo'. Además, los enfoques de patologización han llegado a dominar la práctica del trabajo social en el Reino Unido (Lonne et al, 2009; Munro, 2011). La pedagogía social utiliza una variedad de modelos y teorías y aporta un enfoque holístico, considerando las necesidades individuales en interacción con el contexto más amplio, el entorno y las circunstancias específicas. En consecuencia, los resultados se establecen a partir del análisis sincrónico y diacrónico, donde todo se ve como interconectado y la práctica se sostiene mediante relaciones significativas. Esta forma de trabajar apoya el desarrollo y el empoderamiento de la infancia, adquiriendo un conjunto de habilidades emocionales, sociales y vitales que impactarán positivamente en su bienestar y les ayudarán a lograr una independencia plena en el futuro.

El personal socioeducativo considera el proceso como igual de importante que los resultados finales. Cree que cuando el proceso es efectivo, es probable que los resultados sean beneficiosos, no es posible separarlos (Smith, 2012). Cuando los resultados se analizan de manera compartimentada, se tratan por separado en mediciones que evidencian diferentes áreas del desarrollo infantil, el proceso puede convertirse fácilmente en un casillero, centrado en la documentación y en el valor del resultado final. En lugar de documentación, registro y medición, el uso de la autorreflexión y el autoconocimiento son las habilidades clave del trabajo en pedagogía social. Al mismo tiempo, cada lugar de trabajo requiere documentación y registro, esta es una herramienta muy útil para supervisar y reflexionar sobre el proceso, pero como se mencionó anteriormente, no debe ser la parte principal del trabajo. No hay una



‘caja de herramientas’ o una normativa que diga qué hacer en cada circunstancia, el personal socioeducativo utiliza la reflexión de forma continua, por lo que no hay soluciones universales y los errores se convierten en oportunidades de aprendizaje. En la pedagogía social, los conflictos se consideran una parte importante del proceso, una parte inevitable del mismo, no es algo que deba evitarse. Representan la necesidad de progreso porque brindan la oportunidad de crecer, desarrollarse, cambiar lo que no funciona y obtener nuevos aprendizajes que pueden ser útiles para el futuro (Kleipoedszus, 2011).

La formación en pedagogía social esta provista de un abanico de teorías de las ciencias sociales y educativas, así como actividades creativas / prácticas con las que poder involucrar a la persona usuaria. Estas van desde el arte terapia hasta la pedagogía en el tiempo libre. El estudiantado británico de trabajo social aprenden a usar diferentes herramientas como ‘Three Houses Child Protection Risk Assessment Tool’ (Herramienta de Evaluación de Riesgo de Protección a la Infancia en Tres Estancias) del enfoque ‘Signs of Safety’ (Señales de Seguridad) (Bunn, 2013). Estas herramientas se utilizan, por ejemplo, para recabar la opinión de una persona adolescente sobre los acontecimientos de su vida de una manera más cercana. Se usan principalmente en una sola sesión. Lleva mucho más tiempo llevar a cabo, por ejemplo, un proceso de trabajo creativo o una actividad al aire libre con la persona usuaria. Las pedagogas y pedagogos sociales se dieron cuenta de que las cargas de trabajo de sus colegas británicos no les permitían relacionarse con las personas usuarias en una forma tan intensa de intervención. Además, debido al clima financiero y de crisis, los fondos para actividades eran limitados (Local Government Association, 2014).

Otra diferencia es la compartimentación de responsabilidades al trabajar con un determinado grupo, por ejemplo, personal del trabajo social que solo evalúa a solicitantes acogedores para su aprobación, o en otros casos que solo apoya a las madres y padres acogedores una vez han sido aprobados, esto puede crear barreras para aplicar el abordaje de trabajo holístico de la pedagogía social.

Sin embargo, la experiencia del programa HHH demostró que es posible integrar un enfoque socioeducativo como forma de trabajo en el sistema británico. Las pedagogas y pedagogos sociales experimentaron que al trabajar de forma igualitaria con sus colegas de trabajo social podían alcanzar una estructura compartida bien planificada y clara. Todo el equipo sabía lo que se esperaba de su práctica, había un marco donde la flexibilidad y la perspectiva holística de un abordaje socioeducativo podían prosperar. Cuando había confianza dentro del equipo, la transparencia derivaba de ello, y había apertura hacia los elementos reflexivos y creativos de la pedagogía social.

Vale la pena mencionar que hay áreas en la práctica de la atención a la infancia en el Reino Unido que fueron consideradas muy valiosas por las pedagogas y pedagogos sociales del HHH. Una es el uso de comités interdisciplinarios para, por ejemplo, evaluar la calidad de los llamados ‘Matching



processes',⁴ otra es la importancia de obtener "Delegated Authority" (Autoridad Delegada) para cada menor en situación de acogida,⁵ y en Escocia a través de la guía 'Getting it right for each child' con su fuerte enfoque en el bienestar de la infancia. Estos son algunos ejemplos de cómo la pedagogía social se ajusta a las normativas existentes y cómo las ideas y condiciones británicas pueden nutrirse de una forma de pensar socioeducativa.

Relaciones en el centro de la práctica

En el contexto anglófono más amplio ha habido una tendencia a una división estricta entre las relaciones personales y profesionales. Como consecuencia, la importancia de las relaciones quedó oculta detrás de formas de trabajo técnico y gerencial. Sin embargo, en los últimos años se ha observado un resurgimiento del interés por las relaciones en la práctica profesional en la literatura sobre trabajo social (Smith, 2012). Algunos autores van más allá al usar la noción de 'práctica relacional' descrita como 'estar en relación', que es diferente y preferible a 'tener una relación' (Garfat, 2008).

"Estar en relación significa que tenemos lo que se necesita para permanecer abiertos y receptivos en condiciones donde la mayoría de los mortales y profesionales se distancian rápidamente, se vuelven 'objetivos' y buscan soluciones externas". (Fewster, G. 2004 citado en Garfat, 2008: 7).

En este contexto, se puede ver cada vez más como la importancia de las relaciones en el sistema de acogida del Reino Unido coincide con un pensamiento socioeducativo: es necesario poder poner las relaciones en el centro de la práctica estableciendo el valor y la calidad relacional en el corazón de lo que hacemos. Munro (2011) argumentó que la centralidad necesaria de las relaciones en la práctica de protección infantil de alta calidad se había visto oscurecida por enfoques organizativos de planteamientos técnico-rationales dentro del trabajo social.

Las experiencias de mejora de las relaciones en la práctica a través de la pedagogía social que se observaron durante el programa HHH ejemplifican lo que el documento de Claire Cameron: *Cross-National Understandings of the Purpose of Child-Professional Relationships*, identifica como los cuatro propósitos en los cuales el personal socioeducativo conceptualiza las relaciones:

"Apoyar a cada menor en el desarrollo de habilidades y su identidad; crear las condiciones para un encuentro ético entre profesionales y menores, caracterizado por 'estar ahí' para la/el menor; brindar oportunidades para que la infancia participe en la toma de decisiones y en los procesos democráticos; y obtener una comprensión del mundo de la vida de cada menor y los retos que experimenta". (Cameron 2013 citado en Eichsteller & Petrie, 2013: 1).

4 Colocar a cada menor con una familia de acogida que pueda dar respuesta a sus necesidades previamente identificadas.

5 La Autoridad Delegada es el procedimiento que permite a la madre y/o padre acogedores tomar decisiones cotidianas sobre la persona menor que cuidan, cuando la autoridad local y / o la madre y / o padre biológicos las han delegado.



La pedagogía social centrada en la infancia y en sus fortalezas, se basa en el proceso y el encuentro con la persona menor donde está, sin ser descriptiva y estableciendo el punto de partida en donde debería estar. En las prácticas impulsadas por los procedimientos, el personal de acogida y de trabajo residencial aplicaría su ‘caja de herramientas’. Actuarían ‘sobre la persona menor’ para lograr los resultados que el equipo profesional ha establecido a menudo en función de dónde piensan que el individuo debería estar. En cambio, la pedagogía social sugiere hacer cosas ‘con la persona menor’ para construir una relación positiva y significativa, apoyándole para que desarrolle su propio camino en la experiencia de acogida y más allá.

Conclusión

Las pedagogas y pedagogos sociales del HHH abogan por fusionar la pedagogía social con el sistema del Reino Unido; a nivel organizacional, buscando un mayor equilibrio entre el control y la confianza, así como entre los diferentes roles y compartiendo la responsabilidad en los procesos de toma de decisiones. Esto sería un prerrequisito para diluir o minimizar el impacto que puede tener la cultura de la culpa en la forma en que se toman las decisiones en el sistema que rodea a la infancia en protección, lo que afecta a todas las capas jerárquicas. El dilema radica en el hecho de que cuando hay una cultura de culpa el sistema se vuelve reactivo, y no hay espacio para aprender o reflexionar, entonces, ¿cómo puede ser posible mejorarlo para evitar caer en los mismos errores en el futuro? La profesión del trabajo social ha desarrollado un ‘miedo al fracaso’ y como profesionales experimentan vulnerabilidades con implicaciones de largo alcance (Shoosmith, 2016). Cuando la responsabilidad de las decisiones es compartida por todo el sistema -profesionales y personas usuarias- los errores o problemas se comparten y se pueden ver como oportunidades de aprendizaje, cada situación puede analizarse cuidadosamente, por lo que se pueden encontrar soluciones y consensos.

Tanto en el Reino Unido como en los países de Europa continental, se persigue que la infancia en protección pueda prosperar y tener un entorno que les permita experimentar niveles de bienestar similares al resto de menores en la sociedad. Las pedagogas y pedagogos sociales del programa HHH argumentan que el ‘qué’ es lo mismo, lo que difiere es el ‘cómo’. Una trabajadora social que participó en el programa HHH lo expresó de la siguiente manera: *“lo que valoré al trabajar dentro de un modelo socioeducativo es cómo te permite centrarte en la calidad de las relaciones a nivel personal y también dentro de una organización más amplia. También cómo utiliza un enfoque creativo y holístico que coloca a la juventud en el centro de las intervenciones”*. El enfoque holístico, valorando el proceso para que el camino se convierta también en la solución, estar centrado en la acción y en las fortalezas son aspectos fundamentales en el pensamiento socioeducativo. La fusión de las dos formas de trabajo resultó no solo posible en las diferentes organizaciones que formaron parte del programa HHH, además, en algunos de ellas se ha integrado en su forma de trabajar y las ha cambiado profundamente.



Muchas organizaciones, personalidades académicas y profesionales se han esforzado por introducir la pedagogía social en el Reino Unido durante los últimos años. Un producto de su esfuerzo es que la pedagogía social se ha convertido en una práctica de trabajo relevante en la agenda de un creciente número de organizaciones y autoridades locales en todo el país. Aún será necesario un gran esfuerzo y compromiso a muchos niveles para llevar adelante la pedagogía social y para que en el futuro se convierta en una disciplina integrada en el campo social y educativo del país.

Agradecimientos:

El artículo ha contado con contribuciones y sugerencias de las pedagogas y pedagogos sociales que participaron en el programa HHH Marta Blanco, Stefanie Dorotka, Martina Elter, Manja Golobic, Rute Gonçalves, Christina Ketzler, Anne Kunz, Niina Robinson y Christine Spurr.

Muchas gracias a Svend Bak, Lotte Junker Harbor, Liliana Santos y Jutta Weber por su apoyo.

Referencias y Bibliografía

- Ainsworth, F.; Thoburn, J. (2013). An exploration of the differential use of residential child care across national boundaries. In *International Journal of Social Welfare*, volume 23, number 1, p. 16-24. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijsw.12025/full> [05.10.2016]
- Boddy, J.; Cameron, C.; Moss, P. (2006). *Care Work: Present and Future*. London: Routledge
- Bunn, A. (2013). *Signs of Safety in England*. NSPCC. Retrieved from <https://www.nspcc.org.uk/globalassets/documents/research-reports/signs-safety-england.pdf> [9.11.2016]
- Cameron, C.; Petrie, P.; Wigfall, V.; Kleipoedszus, S.; Jasper, A. (2011). Final report of the social pedagogy pilot programme: development and implementation. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/6767/1/Cameron2011Final%28Report%29.pdf> [26.03.2016]
- Cameron, C. (2013). Cross-national Understandings of the Purpose of Professional-child Relationships: Towards a Social Pedagogical Approach. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 2, number 1, p. 3-16. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=10> [24.11.2016]
- Cameron, C. (2016). Social Pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives. In *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, volume 27, p. 199-223. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.10 Retrieved from: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/44163/25874>
- Doyle, M. E.; Smith, M. K. (2007). Jean-Jacques Rousseau on education, the Encyclopaedia of informal education. Retrieved from <http://www.infed.org/thinkers/et-rous.htm> . [21.05.2016]
- Eichsteller, G.; Petrie, P (2013). Editorial: Relationships that Matter. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 2, number 1, p. 1-2. Retrieved from



<http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=16> [24.11.2016]

- Eichsteller, G.; Holthoff, S. (2011). Social Pedagogy as an Ethical Orientation towards Working with People – Historical Perspectives. In *Children Australia*, volume 36, number 4. <http://doi:10.1375/jcas.36.4.176> Retrieved from <http://www.thempra.org.uk/resources/literature-about-social-pedagogy/social-pedagogy-ethical-orientation/> [27.10.1016]
- Eichsteller, G.; Holthoff, S. (2012). The Art of being a Social Pedagogue. Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 1, number 1. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com/index.php?journal=ijsp&page=article&op=view&path%5B%5D=2> [24.11.2016]
- Entwistle, H. (1970). *Child-Centred Education*. London: Routledge
- Garfat, T (2008). The inter-personal in between: An exploration of relational child and youth care practice. In G. Belleville & F. Ricks (Eds), *Standing of the precipice: Inquiry into the creative potential of child and youth care practice* (pp. TBA). Edmonton. AB: MacEwan Press
- Griffin, E. (2014). Child Labour. Discovering literature: Romantics and Victorians. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/child-labour> [20.05.2016]
- James, A.; Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Abbingdon: Routledge
- Kleipoedszus, S. (2011). Communication and conflict: An important part of social pedagogic relationships. In Cameron, C.; Moss, P. (Ed.) In *Social pedagogy and working with children and young people*, p. 125-140. London: Jessica Kingsley Publishers
- Local Government Association (2014). Under pressure: How councils are planning for future cuts. Retrieved from <http://www.local.gov.uk/documents/10180/5854661/Under+pressure.pdf> [09.11.2016]
- Lonne, B.; Parton, N.; Thomson, J.; Harries, M (2009) *Reforming Child Protection*. Oxon: Routledge.
- Engel, P (2016). Interview with Reinhard Merkel about the topic "philosophy of law". In: Der Tag (18:00 – 19:00), HR2, [03.02.2016]
- Milligan, I. (2011). Resisting risk-averse practice: the contribution of social pedagogy. *Children Australia*, volume 36, number 4, p. 207 - 213. <http://doi:10.1375/jcas.36.4.207> [04.05.2016]
- Moss, P. (2010). What is Your Image of the Child? In *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. Number 47. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187140e.pdf> [21.11.2016]
- Moss, P.; Cameron, C. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Munro, E. (2011). *The Munro Review of Child Protection: Final Report: A Child-Centred System*. London: Department of Education. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175391/Munro-Review.pdf [06.04.2016]
- Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V. (2005) *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. Unpublished briefing paper, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education University of London. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/gaz12000/cwc-handout2-pedagogy-paper> [11.04.2016]



- Petrie, P.; Boddy, J.; and Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V. (2009). *Pedagogy - a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification*. Updated briefing paper, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education. University of London. Retrieved from: <http://eprints.ioe.ac.uk/58/> [28.05.2016]
- Petrie, P.; Chambers, H. (2009). *Richer lives: creative activities in the education and practice of Danish pedagogues: a preliminary study. A preliminary study: report to Arts Council England*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education. University of London. Retrieved from: <http://eprints.ioe.ac.uk/6415/1/Petrie2009Richer%28Report%29.pdf> [12.11.2016]
- Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Simon, A.; Wigfall, V. (2006). *Working with Children in Care: European perspectives*. Buckingham: Open University Press
- Richardson, R. (2014). Foundlings, orphans and unmarried mothers. *Discovering literature: Romantics and Victorians*. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/foundlings-orphans-and-unmarried-mothers> [20.05.2016].
- Shoesmith, S. (2016). *Learning from Baby P. The politics of blame, fear and denial*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Smith, M. K. (2001, 2007) 'The learning organization', the encyclopedia of informal education. Infed. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>. [22.05.2016]
- Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. In *International Journal of Social Pedagogy*, volume 1, number 1, p. 46-55. Retrieved from http://thempra.org.uk/ojs_files/journals/1/articles/3/public/3-32-1-PB.pdf [18.10.2016]
- Stein, P. B. (2007). *Being the Change: Becoming Agents of Personal and Cultural Transformation*. Doctorate Dissertation, Pacifica Graduate Institute
- Storø, J. (2013). *Social Pedagogy Practice*. Bristol: Policy Press
- Thiersch, H. (2005): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 6. Aufl. Weinheim, München, Juventa
- White, M. (2014). *Juvenile crime in the 19th century*. *Discovering literature: Romantics and Victorians*. British Library. Retrieved from <http://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/juvenile-crime-in-the-19th-century> [20.05.2016]

Contacto:

Verónica, para contactar: veroevapc@gmail.com

Simon, para contactar: simonjohr@gmx.de

