

Social pedagogy between everyday life and professionalism

Jan Jaap Rothuizen, Lotte Junker Harbo.¹

1

Abstract:

The term social pedagogy can have different meanings, so we start this article by exploring some of its' history to contextualize and help understanding of our discussion of social pedagogy first and foremost as an approach that focuses on the other person's possibilities to decide, to act and be active, and to be participant. When practicing a social pedagogical approach, one will often find oneself in situations where there is no fixed recipe for what to do because social pedagogy occurs in a variety of tension fields described in the article. Following this, we show how social pedagogical work, happening in the everyday life and reliant on the applied professionalism of the practitioner, is in constant development. Finally we point out the challenges we see in relation to sustaining the understanding of social pedagogy illustrated in the article.²

Roots of social pedagogy

The term social pedagogy is first used in Germany by Karl Mager (1810-1858) and Adolph Diesterweg (1790-1866) around 1850. The German society, at this point, was experiencing extensive social, political, economic and cultural changes due, at least in part, to how different regions were organized, growing awareness of the wide ranging effects of poverty and to the emergence of industrialization and “social pedagogy” is thought of as pedagogy's contribution to the development of a unified German society (Konrad 2009). Mager linked social pedagogy to democratization: the framework for the upbringing and education (pedagogy) of and for citizens who participate as free persons in social, cultural and political life. Today in Denmark, the concept of civic education is used in this sense. Diesterweg used social pedagogy as a framework for the

¹ Jan Jaap Rothuizen y Lotte Junker Harbo trabajan en el VIA University College (Dinamarca). Para contactar: jjr@viauc.dk

² La traducción al castellano se puede encontrar desde la página 24.



pedagogical tasks that could contribute solutions to the social and pedagogical problems that appeared in the modern, emerging industrial society. Mager's concept of social pedagogy applies to everyone, while Diesterweg's concept applies to particular groups, at risk or of experiencing marginalization, who could benefit from social pedagogical efforts. However, common to both perceptions, though, is that they understand the human (child and adult) as a social being who participates in social activities, and that therefore social pedagogy then and now, is concerned not only with the individual and their social connections, but also with developing a connected, productive society, relevant for the modern age.

Danish social pedagogy

In Denmark, no particular attention was given to the theoretical discussions about social pedagogy at that time. Instead the concept of reform pedagogy³ was a landmark. Reform pedagogy stresses individual flourishing and strives to reform social aspects: practices and approaches were developed particularly in connection with the creation of daycare institutions (Kornbeck and Erlandsen 2004). In this process of establishing daycare institutions we find an emerging understanding of social pedagogy that emphasizes compensating for bad social conditions and stimulating rewarding social relations (Tuft 2009). Breaking away from authoritarian pedagogy that sought to create a one-sided view of "good" or "productive" citizens, reform pedagogy was child-centered.

The importance of participation and integration

Between 1960-1980, the term social pedagogy gained a footing but this time in connection with particular precautionary measures. Work with marginalized children and youngsters placed outside the home took a turn around 1960 to become based on a personality categorization of children. Thus, there were 15 different types of children's homes based on a psychological and individualizing categorization. In the sixties and seventies this approach and practice began to compete with alternatives to traditional social pedagogical residential care such as social pedagogical "ship-projects" and "work and living communities" or "cohabitation-communities" (Aude 2003). Both the ship-projects and the work-and-living communities are based on living and working together

³ Reform pedagogy was originally also a German movement, it is often translated as "progressive education" in English.



in a little community (on a ship, or typically at that time, on a former farmhouse), where every person is needed, has duties, has a role and a value (see also Hegland, 1994). They are not seen as objects for treatment, but as active participants⁴. Simultaneously, there was an on-going development in the special care sector which, in 1981, led to a transition from state-organized care in asylums, to care organized and financed by local authorities. The big central institutions were shut down, and a care-oriented approach was replaced by a social pedagogical approach. The term social pedagogy thus signals integration; that one supports the young or the disabled in order for them to become part of their society. Welfare and care work became pedagogical. The pedagogical aspect consisted, to a large degree, of marginalized adolescents or disabled people being offered an everyday life where they experience themselves as participants.

In 1983, the education a) for employees in 24-hour care institutions for children and adolescents, b) for employees in the special care sector i.e. for disabled children and c) in general for employees who must undertake a pedagogical effort for people who were in danger of becoming or were marginalized were consolidated and renamed *The Social Pedagogical Education*. This was also where employees for nurseries are trained, which is often substantiated with the understanding that students must have a thorough understanding of ‘normal development’ which will be explored later in the article. Historically, it can be further explained with the consideration that the daycare institutions for toddlers, originally, were created to prevent poor social conditions from depriving children of a good childhood, and to promote children’s participation in the societal community. Also, in these institutions a social problem was addressed by giving children space to be participants in a human community.

Danish social pedagogy today

Turning to the present the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)’s program “Starting strong: Early childhood education and care” (2001, 2006) two orientations in early childhood education are identified: the ‘pre-primary’ and the

⁴ Even though it often was the intention to treat the youngsters as participants, there was also often a very disciplinary socialization in the specific community: on the ship, obedience was required and at the former farm-house a maybe Makarenko inspired pedagogy was rooted in the adults knowing best what non bourgeois behavior and opinions were considered as acceptable.



‘social-pedagogy’ approaches. In the social pedagogical approaches, early childhood services

“retain a strong identity distinct from the school; social pedagogy treats care, upbringing and education as an inseparable whole and places importance on work with the whole child, broad developmental goals, interactivity with peers and educators and quality of life ; and it seeks a balance between culturally-valued topics of learning (such as, music, song, dance, environmental themes) and supporting the child’s meaning-making acquired through relationships and experience of the world.” (Moss 2007)

4

Today, in Denmark social pedagogy is often identified as the field of work where the employees are organized in the trade union called “The Social Pedagogues”. These are the pedagogues who work with marginalized children, adolescents and adults in 24-hour care institutions, on the street, in the community psychiatry, in relation to people with learning disabilities, addicts and homeless people.

Balance between theory and practice

Social pedagogy is concerned theoretically with new forms of marginalization, and practically with efforts that aim toward integration, inclusion and citizenship. For example, Søren Langager, leader of a research program in social pedagogy at Aarhus University, he has published a case study about young people at risk which shows how theoretical sociological analyses can inspire the development of new practical social pedagogical work methods (Langager 2009).

Also in the field of early-childhood education we find social-pedagogical approaches, both in the sense of inclusive pedagogy and in the sense of pedagogy, that aim for greater/more meaningful participation in society by helping children develop confidence and/or other emotional, practical and social skills at participation in society.

Social pedagogy is characterized by diversity as a result of its history (Kornbeck and Jensen 2009). In this sense, social pedagogy has developed with different inflections , both within the Danish borders and in other parts of Europe. Over many years, the Finnish professor in social work and social pedagogy Juha Hämäläinen has focused on social pedagogy in a comparative and international perspective. He gives an overview of how the field is both diverse and coherent:



"Historically, two main developmental lines of social pedagogical thought can be identified. On one hand, social pedagogy deals with the problem of social exclusion by aiming to improve social inclusion and the welfare of those who are at risk of becoming excluded. On the other hand, social pedagogy aims to contribute to active citizenship in terms of citizenship education. In addition to these two fields of interests, the provision of care to vulnerable members of society could be mentioned as a third area connecting especially to the line of preventing social exclusion in theory and practice. Care for vulnerable adults and children, as a special area of interest of social pedagogy, aims to contribute to welfare through education." (Hämäläinen 2012:5)

In this sense, Danish social pedagogues in their work pay attention to developing internal and external qualities, processes, experiences and understandings about participation, seeing them as inherently valuable pursuits in themselves for the individuals and groups involved. In addition to this, social pedagogy as a profession, and a component of socio-political understanding that informs policy to some extent, conceptualizes participation as integral to developing a 'good' society, relevant for the modern age

Social pedagogy as an approach and concept

Meaningful belonging

Social pedagogy cannot be defined by referring to a particular target group or to a certain method. Social pedagogy is, to a larger degree, a view and an approach that has its roots in some very central insights and problems that emerged in the Western European cultural circle. Already in the 18th century, philosophers John Locke (1632–1704) (in England) and Jean Jacques Rousseau (1712–1779) (in France) argued that the child has unique and extraordinary possibilities and potential and that predetermining his or her future would stifle these possibilities and potential. This type of thinking was new and radical in this period - up until this time, commonly referred to as the Age of Reason, there was a fixed social order where each individual's place in society was predetermined within a fixed social order. From the 20th Century, the relationship between the individual and society - or the community - becomes unstable.

One cannot deny that children grow up in social contexts as participants and that this, to a greater or lesser extent, leaves a trace. However, the individual also has an opportunity to influence the social context / community. It is within this unstable relationship,

between the individual and community, that social pedagogy originated, testing the above as either claims or norms. The community in which the child is growing up should not be an oppressive community and the individual should have the possibility to influence it. Therefore, social pedagogy contains both a theory on socialization and on individualization. The idea of meaningful belonging connects the two.

The social pedagogical approach is closely or familiarly connected with, or influenced by other contemporary academic movements. For example, with symbolic interactionism and pragmatism that have roots in the so-called Chicago School, which both the social psychologist George Herbert Mead (1863–1931) and the philosopher and educational reformer John Dewey (1859–1952) belonged to in the 1920s and 1930s. Another example of this close or familial connection is psycho-dynamic developmental psychology, developed by Erik Erikson in the 1950's, and later by Daniel Stern in the 1980's, just as there is a link to some political movements committed to democracy, liberty and equality. The Social Pedagogical approach is linked to academic and political movements that stress the importance of the interdependency of social inclusion and community development on one hand, and individual rights and well-being on the other. In this light, it is logical that the United Nation's conventions, for example, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, serve as a basis for and support social pedagogical approaches.

Heart, head and hands

How is the interaction between the individual and the material and social world created? Pestalozzi (1746-1826), a Swiss pedagogue and educational reformer, inspired by Rousseau and others, answered this question by arguing that there are three dimensions involved in education – the head, heart and hands. We explain this further thus: with the head, we acquire knowledge about the world, and can create or identify connections between different sources &/or types of knowledge from a distance; with the heart, facing the world activates feelings; and with our hands, we act and process the world, further exploring knowledge and feelings. The task of the pedagogue in upbringing thus becomes to facilitate dialogue between the material and social world on one side, and the child on the other, and to assist the child in meeting, making meanings about, and dealing with the resistance of the world (Biesta 2012). The holistic approach of the



head, heart and hands must work in harmony with the core values of the pedagogue, which we think are best described by the Polish children's book author, pediatrician, director of an orphanage and pedagogue, Janusz Korczak (1878-1942): *"If you want to be a pedagogue you have to learn to talk with children instead of to them. You have to learn to trust their capabilities and possibilities."* (Eichsteller 2009:377).

The practitioner mediates between theory and practice

Because the child's own activity is fundamental, the relationship between theory and practice in social pedagogy is almost as unstable as the relationship between the individual and the community. Imagine a situation where practice serves as a foundation for theory, in this case theory becomes an account of what already is there and the consequence would be that theory reproduces practice. Also, imagine a situation where theory serves as a foundation for practice, in this case, practice occurs as an application of theory. Whereas in natural science one can have such a relationship between theory and practice where theory explains practice and subsequently, through theory, one can master practice, in social pedagogy there are profound but subtle differences. In a social-pedagogical approach there must be room for the child, and the adult, to be created when facing the world. It means that something new and not previously seen in practice appears. The pedagogue must provide space for and engage in interaction with the new. Here, we describe a difference between theory and practice which means that the pedagogue as a person must mediate between theory and practice and thereby becomes responsible on how theory and practice is mediated. Social pedagogy does not oppose theory, it draws from a wide range of theory, but it does oppose the use of methods that remove focus from the living interaction between pedagogue and child. Therefore, the "pedagogical relationship" or the "relation" is often referred to as the focal point of social pedagogy⁵. Thus, in the social pedagogical approach there are some

⁵ When social pedagogy had become the denomination for the pedagogical work on 24-hour institutions in the 1970s, it was inspired by different psychological and sociological theories that disqualified the child and outlined an ideal child which the pedagogues were to realize, whether it was a child with "ego-strength" or "the socialistic human being". The theoretical ideal "let" the pedagogues decide over the child, to "give it an outer structure" which the child subsequently could turn into "an inner structure". Tuft (2009) calls it "the narrow perception of social pedagogy" and sees it as a totalitarian tendency that is always lurking (also see Schwartz 2000). Biesta og Säfström's Manifesto for education (Biesta og Säfstæm 2011) is an actual description of the theory-practice relationship which makes the practitioner responsible for the mediation between theory and practice.



concepts that keep returning and that therefore work as landmarks or bearings - concepts such as the individual, autonomy, democracy and relationship. This is both in relation to children, but also in relation to the social pedagogical work with marginalized adults.

An example: The boy with the yellow cap

“It was in the spring. He was a little, quiet, happy boy in the day-care institution.. He was five years old. And he had a new cap, he was very fond of. This fine, colorful cap became part of him. He was reluctant to take it off. One would think that he slept with it at night. I do not know how it worked out, but it was as if the cap caused him to grow. His face was as radiant as the sun in early spring, and I have no doubt that the cap in some way helped to strengthen his identity.

One day we had been out all morning and I had good contact with him. When we came in for lunch, it occurred to me that the boy had a problem. Here in the country, the fact is that we commonly take the headgear off when we eat. That’s also what we do in kindergarten. It is no problem. That’s just how it is. But when I saw the boy, I got a strong feeling that he preferred to keep his hat on, just this day.

We did not talk about it, but I responded to his pleading eyes with an appreciative twinkle in my eyes and a slight nod. It was alright that he, that day, kept his fine cap on his head. Hardly any of the other children notices that a rule had been violated/broken. Both the boy and the other children were eager to get some food. There was a really good atmosphere at the table. We were already looking forward to get out in the sun again.

But then Inger entered the room. Inger is our pedagogical assistant, she has not been in the kindergarten for so long, and she is not so flexible and bound to comply with rules. Without a word, she walked over and took the cap off the boy’s head. She did not sense that the boy was upset. I could see how clouds were gathered in his previously so happy spring-face, the corners of his mouth fell, and he looked at me, appealing.

We finished the lunch-break. Both the boy and I had our good mood ruined. It was as if the sun outside no longer entered the room.” (Mors 2008:44)

In this example the pedagogue accepts that the connection between the boy and his community is not stable: there is room for a certain deviance, as long as this deviance makes sense for the individual and contributes to the quality of the community or at least does no harm to the community. The pedagogue facilitates the dialogue between the child and the world, by not only using her head but also her heart. The pedagogue is both concerned with the well-being of the boy right now, and with the question of what it means to live in a community. In her acting she expresses pedagogical ideals concerning how to practice community development. The pedagogue makes a choice –

there is no necessity in her attitude towards and communication with the boy, neither a practical necessity nor a theoretical necessity. She chooses to recognize the boy in his interpretation of the situation. That is illustrated by the fact that a colleague chooses another reaction. Different reactions mirror different sensibilities and different ideals concerning the relation between individual and community. This line of thinking is furthermore illustrated by a few examples from a home for people diagnosed with dementia:

An example: The decorator

A resident picked up all sorts from the street to “decorate” her home, and one time she found a dead bird which she also collected as decoration. The pedagogue thought to give her a “decorating bag” with lots of little objects: figurines, beautiful cards, necklaces that could be found, sorted, exhibited and moved around. Other times the pedagogue would just interpret the other’s behavior as meaningful rather than a symptom of the illness. For example, when Mr. Hansen in the common room shouts “am I dressed?” or “where am I?” it is not because he is “a shouter”⁶, but because he is disoriented. (a long version can be found in Dybro 2009)

Yet again we see how the pedagogue have a choice in her actions and we see how these choices have an important impact on her perception of the people she work with.

In the Danish social legislation (Consolidation Act on Social Services), there is a paragraph concerning the care and social work in relation to adults that limits the use of forcible measures and other restrictions of the right to autonomy, to the bare minimum (§ 124). It states "such restrictions should never be used as substitutes for care, attention or socio-pedagogical assistance." In extension to this paragraph, the following question has been asked: Can a social pedagogical approach prevent the use of force? The question was particularly relevant in relation to elderly people with dementia because many places experienced difficulty to provide care without the use of force, for example, when the demented citizen had to be washed or when she wanted to go out on her own. The right to autonomy is upheld in the Danish constitution (§71) and also in the European Declaration of Human Rights (art. 8). If autonomy means that you are a person who wishes to act meaningfully, then the first task of the social pedagogue is to find out what makes sense to the person. Instead of doing something for the person “for

⁶ When Mr. Hansen was called “a shouter” the shouting was interpreted as a typical symptom of his dementia, and as long as the behavior is interpreted as a symptom the remedy is medicine, e.g. a tranquilizer.



her own good” which does not make sense to the person and therefore is experienced as a violation, the pedagogue seeks to create situations in which the other person can use his or her sense of judgment and act meaningfully. Sometimes this entails that the pedagogue must use his or her social fantasy to create situations which are foreseeable to the extent that the other person can find him or herself in it and act sensibly, regardless of his or her disability, as the pedagogue illustrates with the “decorator bag”. By creating these kinds of situations and opportunities a community between the care-worker and the person(s) who need care is established.

Focus on competent citizens

The pedagogue creates situations in which the other person can act meaningfully. It is only possible when the pedagogue is part of a relation, is looking for meaning, respects the right to autonomy and offers community. The pedagogue sees the other person, not as a bearer of symptoms, but as a participant who has the right to an everyday life with autonomy and community. Thereby, the pedagogue also becomes a participant in this everyday life and applies to early childhood education, care for people with dementia, pedagogical work with learning disabled and to community psychiatry. People with disabilities, no matter how profound, are not viewed as "objects" of charity, medical treatment and social protection, but rather as "subjects" with rights, who are capable of claiming those rights and making decisions for their lives based on their free and informed consent, as well as being active members of society. This view of the person aligns with the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations 2006), offers a starting point for practice, is gaining territory in the field of psychiatry, and is known as “recovery orientation”. It has its point of origin in that the individual citizen is able to point out what is meaningful to him. Both with regards to the human aspect and to the effect of the treatment, it is more fruitful to relate to this than to view the citizen as an object for treatment (Recovery.dk, Shepherd et al.). What is of great significance is that the citizen is perceived as competent. One of the patients in the psychiatric hospital in Aarhus took a new name, Overtaci. First, it was thought that it was a symptom of his schizophrenia, but later through reflection it was discovered that the patient, through his name, was able to participate meaningfully in the everyday life in the hospital. He thought that when there was a chief psychiatrist



(overlæge in Danish) , there should also be a chief madman. The Danish word for chief madman is *overtosse*, and when you pronounce Overtaci, this is exactly the word you can hear.⁷ His new name empowered him, gave him a way of participating more meaningfully, demonstrated his understanding of the world and his place within it, and all might well have been ignored, or devalued had it been seen merely as a symptom of his diagnosis.

Tension Fields

The work of the social pedagogue does not solely consist of her carrying out certain actions. Because her work takes place in tension fields in which she must navigate, she constantly has to think and consider. In tension fields, there is something that pulls one way and something that pulls the other way. If you walk to one side, it will pull more from the other. Therefore, it is not about choosing sides but about moving within the tension field. Below, some of the significant tension fields are mentioned.

Individual - Community

The two cannot exist without one another, but they can also get in the way of one another. If you are too much yourself it can be hard to be part of a community, and if you adapt too much to a community it can be difficult to remember who you are. I have described the fundamental dynamics in the social pedagogical work in the following model (Rothuizen 2008, 2013).

⁷ Overtaci's story has been described and his works can be seen on the museum in the psychiatric hospital and on http://ovartaci.dk/eng/kunstnere/ovartaci_eng.htm



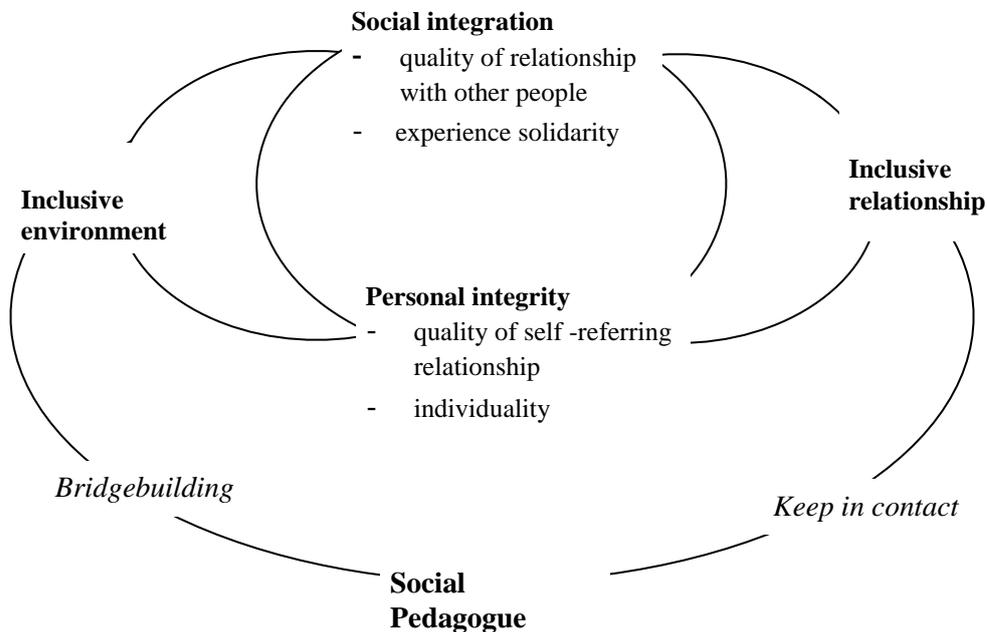


Figure 1: the task of pedagogy: turning the negative cycle by means of contact and bridge-building

The model must be read inside and out. First, there is the circle between social integration and personal integrity. Often, people who need social pedagogical support know the negative, vicious circle, where an insufficient social integration and an injured integrity reinforce one another. The social pedagogical task is to turn this situation around so that self-confidence, self-respect and self-esteem (Honneth 1996) are reinforced by a sense of belonging and participation (social integration) that becomes possible because of the increased personal integrity and vice versa. For this purpose, the pedagogue has two available means: she can enter into an inclusive relation, where there is room, both for her and the other person, to experience a community and for them to be themselves (inclusive relationship); and she can also work towards trying to get other activities and groups in society to include the other person (inclusive environment). Social pedagogy, therefore, is about both bonding and bridging. This then leads to the next tension field.

My calling- my work

In Emile Durkheim's classic text on professional ethics the French "profession" is translated "calling". Nowadays the normative dimension in professional work does not play the same prominent role, as professional work often is defined as the production of certain outcomes: just work. But when one is engaged in a social pedagogical approach the task can seem so extensive that it can hardly be contained within a regular job. Perhaps one wishes to spend more time, but does not have any more time. How can you regulate your time as a professional with regards to both bridge-building (bridging) and relating (bonding)?

Often, social pedagogues report that they – in their opinion - experience a lack of time for the bridge building function. Bridge building means changing society and not just working with care but also with community development, so as to address the wider and systemic aspects that affect marginalized groups. This is also required by the UN Convention on the rights of Persons with disabilities. Since the 1980s, social pedagogy has also been concerned with the 'opposite integration' line of thought, in which rather than marginalized people living in general society with all its obstacles, the general population society takes part in a living environment specifically for the marginalized. Examples include the cohabitation community Herta (www.hertha.dk/), where non-disabled people live in close neighborliness with adult people with disabilities, and a planned Large Village (Storlandsby) for homeless and non-homeless people (<http://tinyurl.com/bd856fh>). In addition to the question of bridge building, there is also the question of the inclusive relation: you want to get involved, but you also need a more professional distance which calls for a very refined sense of the relationship between the citizen and the social pedagogue. The cohabitation communities, just like the work and cohabitation communities for marginalized adolescents in the 1970s, solve the dilemma of not dividing life quite so rigidly into work and privacy. It goes for all social pedagogues that they involve themselves personally and that they must find a balance between the personal involvement and the professional task.

Knowledge and non-knowledge

It is important to be well-informed, and to have knowledge about social exclusion, about the different problems that the citizens you work with can have, about the

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

experiences others have had in similar work, about communication etc. However, knowledge alone will not do it. If knowledge alone could do it, you would be able to “figure out” what it took to realize goals. You could develop methods, and the only thing you would need was an employee who could use the method. In the hunt for efficiency politicians and bureaucrats ask “what works” and they imagine there are efforts that can be prescribed just like medicine. In the social pedagogical line of thought, it is always a case of collaboration between the pedagogue and the persons she is working with. There is always a chance that the other person is different than what you anticipated; there is even a wish that the other person will appear as a subject. Therefore, you do not put your confidence in “what works”, rather you constantly have to ask yourself: are we on the right path? Should we be doing something else? You have to constantly ask yourself and others involved questions that encourage wider understanding of the person/people involved, the different contexts at play, exploration of assumptions underpinning thought, planning and action, imaginative speculation for other possibilities etc’ These are not questions that can be answered with actual knowledge but only with considerations of what is the right thing to do in the situation (see Bondi et al. 2011, Rothuizen 2008, Eichsteller 2011). Social pedagogues act without being able to know beforehand whether they are doing the right thing. Therefore, it is important for them to have ethical orientation points and landmarks, that they are in constant professional dialogue with colleagues and that they expose themselves and each other to criticism (see Banks & Nøhr 2003).

Profession and person

When not just knowledge but also relation and interaction make up the everyday professional work, you cannot ignore the fact that you are also taking your personality to work. You *are* a professional. It matters who is working and what works for one person will not necessarily work for the other. You also have to know what it takes, but that does not mean you are always able to do what it takes. You can know that you must be more patient, but in practice you are not able to hide your impatience. Therefore, as a professional, you must also work with your own virtues and qualities.

Because the work is also personal, sometimes there is a tendency to make it very personal: “I do it this way because that is the way I’m doing it.” This, however,



eliminates professional dialogue and considerations of professional development. Authorities that face this personalized professionalism may react by calling for standards, documentation and methods. These can provide some guidance but are interpreted by the individual and do not answer the question of what one chooses to do in any particular moment. Therefore, the employees must find ways in which to articulate what is good to do and what is not so good to do without making it a question of whether or not the acting person is good enough. Working with narratives (Erstad 2008) and core quadrants (Offman 1992) might be useful. All in all, the strongly ethical orientation of Social Pedagogy guides the professional to reflect before, in and on action, using theories, concepts and methods as guides to child/person-centered practice..

Institution and citizen

Historically, in the work with marginalized children, adolescents and adults there is a dynamic between institutionalization and de-institutionalization. The initiatives to take care of the marginalized were typically made by circles in the civil society during the second half of the 19th century. Homes were established. In the first part of the twentieth century care was institutionalized through legislation. In Denmark the first child legislation was enacted in 1905. The marginalized on one hand had their rights promoted and were protected which improved their position while, on the other hand, they became also subjected to an institutionalized system. In his work “Asylums” from 1961, Erving Goffman showed how stigmatization and institutional order have a strong tendency of depriving human beings of their identity, just as Foucault showed how articulation of certain phenomena are part of a productive power and truth process in which people are subjectified in very specific ways, e.g. In his work “Discipline and punish: The birth of the prison”, 1995 [1975]) . The social pedagogical approach, on one hand, opposes such processes at the same time it is subject to the same processes. One can perceive the anti-psychiatry of the 1970s as a de-institutionalization movement which had a great impact. Even so, in the 21st century there is still a need for a de-institutionalization, although now this is conceptualized/discussed a recovery discourse in relation to psychiatric institutions. However the recovery discourse is absorbed in the institutions, and influences how they are organized and transformed, it cannot rid them



of some of their institutionalized characteristics. There is now a noticeable change in the discourse, from mediatized language and concepts, that described people with mental health problems or disabilities as patients, sick people needing treatment, etc. and the judgmental language of deviants needing to be controlled etc., to the current language and conceptualizations of citizens with civil rights, represent aspects of de-institutionalization. When you offer these citizens a choice between efficient and evidence-based methods that work specifically in relation to their situation, you re-install an institutionalization.

In Denmark in the 1980s, the special care sector was placed under the local authorities, which led to the closing of the central institutions and integration of cohabitations, half-way houses and smaller units in the general society. In 1998, the institution term was lifted so that all adults live in their own homes (and pay rent). A normalization has taken place which, however, often can cause isolation, as in reality no significant social integration takes place, whereas the home, where different staff come and go and work efficiently, gets an institutionalized feel. As a reaction, today some of the old central institutions practice a “village concept” where they turn the institution into a living environment (<http://www.solund.dk/English.aspx>).

Care and control

The last tension field to be mentioned here is the one between care and control. The aim with pedagogical actions is always to serve the other person’s best interest - but what is the other person’s best interest? And what if you are in doubt about whether or not the other person is aware of what is in his best interest? Are we then allowed to force him into what is in his best interest? The modern pedagogy is founded on the basis of the idea that independence and authority are the goals of pedagogy and that through the use of force one cannot bring anyone to freedom. The paragraph about dementia care was also about this tension field, and as the ideal pedagogical handling of the tension field we pointed toward the relationship and toward meaning. As a rule, the starting point for any pedagogical intervention is a relationship where you as a pedagogue can get a better understanding of the other person. This may result in a relationship which will also be perceived by the other person as valuable. By seeing the other person’s individuality and by offering community, the other person also may become more motivated to seek a



common meaning with the pedagogue. There is always the possibility of conflict, different wills and different opinions, but when there is a relationship and when the participants in this relationship experience that they matter, there is a better chance for solving differences and disagreements and for finding a *modus vivendi*, a mutually acceptable way forward.

Challenges

The tension fields refer to each other and together they indicate that social pedagogy is an unfinished job (Jensen 2011) which is always performed on an imperfect foundation. Therefore, social pedagogical work is a work in progress which is supported by an inquiring approach. Any social pedagogical service should therefore contain research and development. Even though this is far from always the case, it is normal that the social pedagogue is inquiring and keeps an open dialogue going with colleagues and citizens. In this dialogue, among other words, they use the words we have used to describe the tension fields.

In this respect, there lies a challenge in the very nature of the social pedagogical work. An externally induced challenge is that there are two more or less opposing tendencies that apply to the social pedagogical work in Denmark. The value orientation, which was clearly stated in the Consolidation Act on Social Services from 1998, is supported by international conventions, but at the same time there are competing demands that work with children, adolescents, disabled, addicts and others must be efficient, documentable and lead to them becoming employable. The last tendency is described in the context of the transition from welfare state to competitive state (Pedersen 2013). While there are different and competing value orientations in the modern pedagogical work, there is also an increasing expectation that the work is knowledge and research based. Now, our profession has a lot of knowledge about different circumstances which could be relevant, and to be well-informed is a good thing when you have to make decisions and choices. While some would settle for this “informed choice”, others would go further. They expect social pedagogy to be based on methods that work.. This perspective is supported by the National Board of Health and Welfare. In the years 2012-2015, implementation of programs with evidence, such as Multi Systemic Therapy (MST), Parent Management Training Oregon (PMTO) and MultifunC is supported by



“Metodeudbredelsesprogrammet”⁸ run by The National Board of Health and Welfare with an annual budget of €1.340.000,00.

In a forthcoming article Jensen and Kjeldsen (2014) deal with what they call “*the schism between evidence-based practice, professional ethics and managerialism*”:

“Politicians, municipalities and almost everybody else want the efforts documented, aiming at establishing a practice which is led by recognized and efficient methods. Such demands seem to forget a classic insight of social pedagogy, namely the distinction between “verstehen” (understanding) and “erklären” (explaining). Based on this distinction we find a continuous issue in the practical context. Social pedagogy is not necessarily bound to nomothetic laws; in fact it seems much more in accordance with an ideographic understanding in which each particularity is addressed with a similar particular practice. The scientific benefit of social pedagogical research and practice is thus drawing on an understanding of user/client, context and goal” (Alexander 1988).

Also the educational philosopher Gert Biesta (2007, 2010) argues that “*what works won’t work in educational settings.*”

Supporters of programs with evidence, including The National Board of Health and Welfare, claim that these programs provide transparency in both the content of social pedagogical work and on how resources are spend in relation to this work. In a social pedagogical perspective, one could argue that the programs provide transparency on *parts* of the social pedagogical work. They offer structure, time, supervision, methodological ideas and short term aims, all valuable aspects of social pedagogy.

On the other hand, we would argue that there seems to be a *lack* of transparency in several areas such as

- 1) in the long term aims for the citizens who engage in the programs,
- 2) in the underlying view of humanity,
- 3) in the understanding of power (structural and in the relationship between the social pedagogue and the young person/child/citizen)

⁸ Directly translated into English the title of the program would be “The program aiming to spread methods/programs with evidence”



and 4) on how the behavioristic theory base fails to identify any significant cultural aspects of the countries of origin and which differs from what we could here name as a traditional continental approach.

In relation to the tension fields mentioned earlier in the article, there is a risk that the ‘evidence-based’ programs somehow install a false sense of security for social pedagogical practice. As described earlier, the evidence based programs claim *to work* and in some manuals, detailed actions are pointed out as having certain effects when it comes to promoting preferred behavior. Prompting is an example of this. In the Norwegian manual developed in relation to the 30-session long program *Aggression Replacement Training* (Gundersen et al. 2008) it is stated by the authors that giving the participants diplomas, small gifts etc. will enforce pro-social behavior. For instance it is suggested how little cards, with a short description of what the individual young person is doing well, like “You have become really good at waiting for your turn” can be written before hand and then handed out in the exact moment that the young person actually waits for his/her turn, emphasizing the behavioristic learning-principles and ignoring the negative side effects of generalized rewards. We argue that yet another tension field could be emerging here: the one between the manualised programmes on one side and the professional, well-reflected social pedagogue on the other side. Dangers/risks include that the social pedagogue could end up looking for and acknowledging only the pro-social behavior, as defined by the program and by the social pedagogue in situ, potentially failing to recognize the young person as an individual with a full identity and teaching compliance rather than inspiring intrinsic motivation. One way to handle the suggested tension could be to allow the manual to inform as opposed to form practice, employing at the same time a constantly developing awareness of how practice develops and where the young person seems to be in his/her life.

Following situation from an *Aggression Replacement Training*-course for three young men provides us with an example of this:

We are six weeks into the ten week long program. The young men have had some trouble attending the program during the first weeks, due to all sorts of obstacles: they failed to get up in the morning, they forgot about the course or they met other young

people on their way to school who wanted them to go elsewhere. At this point, six weeks into the program, they are actually succeeding in showing up to most of the sessions. The manual suggests, as described above, to use the cards as prompts for pro-social behavior. As a r.t.-trainer and social pedagogue I wish to show the young men just how much I appreciate their effort to attend the program. So, instead of pointing out which behavior I wish to see more of, I write a card for each of the young men, describing how I would like to recognize their participation and how I see and understand their contribution to our sessions together. From the way they each opened their envelopes, read the card and carefully put it back in the envelope and then in their pockets - without discussing the cards between them, it seemed to me that they received the cards in the spirit they were given, as a sign of recognition. My fear would have been that the cards had meant nothing to them or, even worse that the cards would have come across as an instrument to motivate the young men to behave in a certain way.

We argue that a way of balancing social pedagogical professionalism and evidence-based method-orientation is the use of programs and methods as inspiration⁹, not as knowledge. Knowing that certain interventions have been successful in relation to certain goals in specific settings can inform the choices the professional makes in relation to his or her own practice. A well-reflected social pedagogical practice is characterized by informed choices, taking into consideration that intersubjectivity, mutual understanding and recognition and understandings of and attention to the tensions mentioned above are cornerstones for the development of personal integrity, social integration and participation.

References

- Alexander, J. C. (1988): The New Theoretical Movement, in: Smelser, N. (ed.): *Handbook of Sociology*. London: Sage, pp. 77-102
- Aude, Jutta and Peter Bundesen (2003): De kollektive børne- og ungdomsmiljøer: fra alternativ til fornyere, in: Janne Seemann, Tina Ussing Bømler (eds.): *Mod strømmen - Tore Jacob Hegland in memoriam*. Aalborg Universitets Forlag
- Banks, Sarah & Kirsten Nøhr (ed) (2003): *Teaching practical ethics for the social professions*. FESET (http://www.feset.org/fileadmin/content/ESEP/Teaching_practical_ethics.PDF)
- Bengtsson, Steen, Inge Storgaard Bonfils, Leif Olsen (eds) (2003): *Handicap, kvalitetsudvikling og brugerinddragelse*. AKF forlag. (<http://tinyurl.com/bxyydb6>)

⁹ As suggested by the authors (Gundersen et al. 2008:6)



- Biesta, Gert (2007): Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* Vol. 57: 1
- Biesta, Gert (2010): Why ‘what works’ still won’t work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* Vol. 29: 5
- Biesta, Gert (2012): The educational significance of the experience of resistance: schooling and the dialogue between child and world. In: *Other education: the journal of educational alternatives* Vol. 1 no. 1 pp 92-103
- Biesta, Gert; Säfström, Carl Anders (2011): A Manifesto for Education, *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bondi, Loz, David Carr, Chris Clark, Cecelia Clegg (2011): *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions*. Ashgate
- Consolidation act on social services. (Danish law) http://english.sm.dk/ministryofsocialwelfare/legislation/social_affairs/social_service_act/Sider/Start.aspx
- Durkheim, Emile (1957): *Professional Ethics and Civic Morals*, London: Routledge, pp. 1-13
- Dybro, Lisbeth (ed.) (2009): *Øen I søen. Fortællinger om demensomsorg*. Odense: Servicestyrelsen.
- Eichsteller, Gabriel (2009): Janusz Korczak -his legacy and its relevance for childrens rights today. In: *International journal of children’s rights* Vol. 17 pp. 377-391
- Eichsteller Gabriel and Sylvia Holthoff (2011): Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People — Historical Perspectives. *Children Australia*, 36, pp 176-186.
- Erlandsen, Torsten & Jakob Kornbeck (2004): Die deutschstämmige Sozialpädagogik in Dänemark. Einbürgerung und Nostrifizierung (1901 - 1940). In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 10 (2004), S. 193-216
- Erlandsen, Torsten (2006): Hvem navngav “socialpædagogerne” i Danmark?. *Dansk Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 17
- Erstad, Inger (2008): Description of the knowledgeing workshop as a model in upgrade and further education./ method and process. <http://tinyurl.com/sesproject> and <http://tinyurl.com/sesproject2>
- Foucault, M. (1995) [1975]: *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, New York, Doubleday
- Gundersen, K.; Olsen, T.; Finne, J.(2008): *ART. En metode for trening af sosial kompetanse*, Diakonhjemmet Høgskole, Rogaland, Sandnes.



- Hämäläinen Juha (2012): Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *The International Journal of Social Pedagogy* vol. 1 no 1
- Hegland, Tore Jacob (1994): *The Socially Excluded*. Aalborg Universitetsforlag,
- Honneth, Axel. (1996): *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge: MIT Press.
- Jensen. N.R. and Chr. Chr. Kjeldsen (2014): T: The Schism between Evidence-based Practice, Professional Ethics and managerialism – Exemplified by Social Pedagogy. *Cursiv November 2014*, to be found at: <http://edu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/> Forthcoming
- Jensen, Mogens: *Det ufærdige arbejde: Udvikling og vurdering af kvaliteten af socialpædagogisk arbejde. En hermeneutisk udforskning af socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner med henblik på at udvikle forståelser af de psykiske processer heri for derved at kunne kvalificere det yderligere og evaluere kvaliteten af det*. Aalborg Universitet. <http://tinyurl.com/amwcd4e>
- Konrad, Franz.Michael (2009): Fragile Professionalisierungen. Zur Geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik, ihre Vorgeschichte und ihren Widerspiegelungen bis heute. In: Mührel E & Birgmeier b (hrsg.): *Theorien der Sozialpädagogik –ein Theorie-Dilemma?* VS/GWF Wiesbaden
- Kornbeck, Jacob & Niels. Rosendahl Jensen (eds)(2011): *Social pedagogy for the entire lifespan Vol. 1* EH Verlag, Bremen
- Langager, Søren (2009): Social pedagogy and at-risk youth: societal changes and new challenges in social work with youth. In Kornbeck, J & N. Rosendahl Jensen (eds): *The diversity of social pedagogy in Europe*. Europäischer Hochschulverlag
- Mors, Niels (2008): Fortællinger på arbejde. In: Idun, S and N.Mors (eds): *Pædagogiske praksisfortællinger*. Academica, Århus.
- Moss, P (2007): Starting Strong: An Exercise in International Learning. *International Journal of Child Care and Education Policy* 2007, vol. 1: no1, 11-21
- OECD (2001): *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- Ofman, Daniel (1992): *Core Qualities: A Gateway to Human Resources*. deBoom Verlag
- Pedersen, Ove K., (2013): The Competition State, in: Benedikte Brincker, (ed.), *Introduction to Political Sociology*, Copenhagen: Hans Reitzels Forlag
- Recovery.dk: <http://recovery.foundry.aarhuskommune.dk/English/>



- Regional Youth Work Unit North East (2010): *A study on the understanding of social pedagogy and its potential implications for youth work practice and training*. University of Sunderland. (<http://tinyurl.com/b3njjwx>)
- Rothuizen, Jan Jaap (2008): *Quality assurance in social work practice. Qualification of knowledge in action*. <http://tinyurl.com/benxx9z>
- Rothuizen, Jan Jaap (2013): Socialpædagogisk udviklingsarbejde. In Torsten Erlandsen m.fl. (eds) *Grundbog i socialpædagogik*. Hans Reitzel
- Schwartz, Ida (2000): “Indre kaos hos børn kræver ydre styring” -eller gør det?. I *Social Kritik* 70
- Shepherd, G, Jed Boardman & Mike Slate (2008): *Making recovery a reality. Sainsbury centre for mental health*. (<http://tinyurl.com/338muy8>)
- Swinton, John (2011): The wisdom of L’Arche and the practices of care: disability, professional wisdom and encounter-in-community. In Bondi et al. (eds): *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions*. Ashgate
- Tuft, K (2009): Socialpædagogik. I: Mors, N og Mørch S. I. (ed.): *Pædagog i en mangfoldig verden . Profession, udvikling, forskning*. Academia, Viborg
- United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=14&pid=150>



Educación social: entre la vida cotidiana y la profesión.¹⁰

Jan Jaap Rothuizen, Lotte Junker Harbo.¹¹

Resumen:

El término pedagogía social puede tener diferentes significados, por lo que comenzaremos este artículo mediante la exploración de su historia para contextualizar y ayudar a la comprensión de nuestra discusión de la Educación Social, ante todo, como un enfoque que se centra en las posibilidades de la otra persona para decidir, para actuar y ser activa, y para ser participante. Durante la práctica de un enfoque social, pedagógico, uno suele encontrarse en situaciones en las que no existe una receta fija para saber qué hacer, porque la pedagogía social se produce en una variedad de campos de "tensión" que se describen en el artículo. Después de esto, se muestra cómo el trabajo social, pedagógico, en la vida cotidiana se confía a la profesionalidad del educador/a, por lo que está en constante desarrollo. Por último señalamos los retos que vemos en relación con el mantenimiento de la comprensión de la pedagogía social.

Las raíces de la pedagogía social

El término pedagogía social se utilizó por primera vez en Alemania por Karl Mager (1810-1858) y Adolfo Diesterweg (1790-1866) en 1850. La sociedad alemana, en este punto, estaba experimentando grandes cambios sociales, políticos, económicos y culturales, debido al menos en parte, a la forma en que se organizan las diferentes regiones, la creciente conciencia de los efectos de gran alcance de la pobreza y por el surgimiento de la industrialización y la "pedagogía social" se considera como la contribución de la pedagogía para el desarrollo de una sociedad alemana unificada (Konrad 2009). Mager vinculado a la pedagogía social para la democratización: el marco de la crianza y la educación (pedagogía) de y para los ciudadanos que participan como personas libres en la vida social, cultural y política. Hoy en Dinamarca, el concepto de educación cívica se utiliza en este sentido. Diesterweg utiliza la pedagogía social como marco para las tareas pedagógicas que pueden contribuir las soluciones a

10 La traducción ha sido realizada por Pedro Carlos Martínez Suárez y Gema López Lajusticia.

11 Jan Jaap Rothuizen y Lotte Junker Harbo trabajan en el VIA University College (Dinamarca). Para contactar: jjr@viauc.dk



los problemas sociales que aparecieron en la sociedad industrial moderna, emergente. El concepto de pedagogía social de Mager se aplica a todo el mundo, mientras que el concepto de Diesterweg se aplica a grupos particulares, en situación de riesgo o de sufrir marginación, que podrían beneficiarse de los esfuerzos socioeducativos. Sin embargo, común a las dos percepciones, es que ellos entienden lo humano (niños y adultos) como un ser social que participa en las actividades sociales, y que, por tanto, la pedagogía social, entonces y ahora, se preocupa no sólo con el de sus conexiones individuales y sociales, sino también con el desarrollo de una sociedad productiva conectado y relevante para la edad moderna.

Pedagogía social danesa

En Dinamarca, no se le dio especial atención a las discusiones teóricas acerca de la pedagogía social en ese momento. En cambio, el concepto de pedagogía reformista¹² fue un hito. La pedagogía reformista destaca el florecimiento individual y se esfuerza por reformar aspectos sociales: prácticas y enfoques se han desarrollado sobre todo en relación con la creación de las instituciones de cuidado infantil (Kornbeck y Erlandsen 2004). En este proceso de creación de instituciones de atención de día nos encontramos con un entendimiento emergente de la pedagogía social que hace hincapié en la compensación de las malas condiciones sociales y estimular las relaciones sociales gratificantes (Tuft 2009). Rompiendo con la pedagogía autoritaria que buscaba crear una visión unilateral de los ciudadanos "productivos" "buenos" o, se centra en el niño.

La importancia de la participación y la integración

Entre 1960-1980, la pedagogía social ganó fuerza, pero esta vez en relación con determinadas medidas cautelares. Trabajar con niños y jóvenes marginados colocados fuera de la casa tomó un giro alrededor de 1960 para convertirse en la base de una clasificación de la personalidad de los niños. Así, había 15 tipos diferentes de hogares infantiles a base de una categorización psicológica y la individualización. En los años sesenta y setenta, este enfoque y la práctica comenzaron a competir con las alternativas a la atención residencial tradicional socioeducativas como "proyectos-nave" sociales y

12 Pedagogía Reformista fue originalmente también un movimiento alemán, a menudo se traduce como "educación progresiva" en Inglés.



"comunidades de trabajo y de vida" o "comunidades de cohabitación" (Aude 2003). Tanto los proyectos como las comunidades de trabajo y de vida se basan en vivir y trabajar juntos en una pequeña comunidad (en un barco, o por lo general en ese momento, en una antigua casa de campo), en el que cada persona es necesaria, tiene deberes, tiene una función y un valor (véase también Hegland 1994). Ellos no son vistos como objetos de tratamiento, sino como participantes activos.¹³ Al mismo tiempo, hubo un desarrollo en curso en el sector de la atención especial que, en 1981, dio lugar a una transición desde la atención organizada por el Estado en los asilos, para cuidados, organizado y financiado por las autoridades locales. Las grandes instituciones centrales fueron cerradas, y un enfoque de atención orientada fue reemplazado por un enfoque social, pedagógico. Así pues, el término pedagogía social señala la integración; que uno apoya a los jóvenes o las personas con discapacidad a fin de que se conviertan en parte de su sociedad de Bienestar y de cuidado. El aspecto pedagógico consistiría, en gran medida, en el trabajo con adolescentes en riesgo o vulnerabilidad social y personas con discapacidad a los que se ofrece una vida cotidiana donde se experimentan a sí mismos como participantes.

En 1983, la educación realizada por los profesionales que trabajan: a) en instituciones de atención de 24 horas para los niños y adolescentes, b) cuidado especial para niños con discapacidad y c) en general, personas en peligro de exclusión, se consolidó y rebautizó como La Educación Social. Esto también se produjo en el ámbito de las guarderías que a menudo se fundamenta en el entendimiento de que los estudiantes deben tener un conocimiento profundo de "desarrollo normal" (será considerado más adelante en el artículo). Históricamente, se puede explicar aún más con la consideración de que las instituciones de cuidado infantil para los más pequeños, que originalmente se crearon para evitar las malas condiciones sociales que privaban a los niños de una buena infancia, y para promover la participación de los niños en la comunidad social. Asimismo, en estas instituciones un problema social fue abordado para dar a los niños el espacio como participantes en una comunidad humana.

13 A pesar de que a menudo la intención era tratar a los jóvenes como participantes, había también muchas veces una socialización muy disciplinaria de la comunidad específica: en el barco, se requirió la obediencia y en la casa de campo, Makarenko, decía los que adultos saben mejor qué opiniones son consideradas como aceptables.



Pedagogía social danesa hoy

Volviendo a la actualidad, el programa "Iniciando fuerte: la educación y el cuidado de la primera infancia" (2001, 2006) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se identifican dos orientaciones en la educación infantil:

"el enfoque "pre-primaria" y el enfoque "pedagógico social". En los enfoques pedagógicos sociales, la atención a la primera infancia "mantienen una fuerte identidad distinta de la de escuela; desde la pedagogía social tratan el cuidado, la crianza y la educación como un todo inseparable y dan importancia al trabajo con el niño como un todo, los objetivos de desarrollo generales, la interactividad con sus compañeros y educadores y la calidad de vida; y busca un equilibrio entre los campos de aprendizaje valorados culturalmente (tales como, la música, el canto, la danza, los temas ambientales) y el apoyo del niño adquirido a través de la construcción de significados entre las relaciones con los demás y la experiencia que le aporta el mundo". (Moss 2007)

Hoy en día, en Dinamarca la pedagogía social se identifica a menudo como el campo de trabajo en el que se organizan los profesionales de la organización sindical llamada "Los pedagogos sociales". Son los pedagogos los que trabajan con niños marginados, adolescentes y adultos en los centros residenciales, en la calle, en la psiquiatría comunitaria, con las personas con dificultades de aprendizaje, toxicómanos y personas sin hogar.

El equilibrio entre la teoría y la práctica

La pedagogía social está interesada teóricamente por nuevas formas de marginación, y en la práctica sus esfuerzos apuntan a la integración, la inclusión y la ciudadanía. Por ejemplo, Søren Langager, jefe de un programa de investigación de pedagogía social de la Universidad de Aarhus, ha publicado un estudio de casos sobre los jóvenes en situación de riesgo que muestra cómo los análisis teóricos sociológicos pueden inspirar el desarrollo de nuevos métodos de trabajo pedagógico sociales en la práctica (Langager 2009)

También en el campo de la educación en la primera infancia encontramos enfoques socio-pedagógicos, tanto en el sentido de la pedagogía inclusiva y en el sentido de la pedagogía, que apuntan a una mayor participación más significativa en la sociedad,

ayudando a los niños a desarrollar la confianza y /u otras habilidades emocionales, prácticas y sociales para la participación en la sociedad.

La pedagogía social como resultado de su historia se caracteriza por la diversidad (Kornbeck y Jensen 2009). En este sentido, la pedagogía social se ha desarrollado con diferentes inflexiones, tanto dentro de las fronteras de Dinamarca como en otras partes de Europa. Durante muchos años, el profesor finlandés de trabajo social y pedagogía social Juha Hämäläinen se ha centrado desde la pedagogía social en una perspectiva comparativa e internacional. Él da una visión general de cómo este campo es a la vez diverso y coherente:

"Históricamente, se pueden identificar dos líneas principales de desarrollo del pensamiento social pedagógico. Por un lado, la pedagogía social se ocupa del problema de la exclusión social, con el objetivo de mejorar la inclusión social y el bienestar de aquellos que están en riesgo de ser excluidos. Por otro parte, la pedagogía social tiene como objetivo contribuir a la ciudadanía activa en materia de educación para la ciudadanía. Además de estos dos campos de intereses, la atención a colectivos vulnerables podría considerarse como una tercera área relacionada especialmente con la línea de prevención de la exclusión social tanto a nivel teórico como práctico. Es de especial interés y tiene como objetivo contribuir al bienestar a través de la educación". (Hämäläinen 2012:5)

En este sentido, los pedagogos sociales daneses en su labor de prestar atención al desarrollo de las cualidades internas y externas, los procesos, las experiencias y la comprensión sobre la participación, ven las actividades como intrínsecamente valiosas en sí mismas para los individuos y grupos involucrados. Además de esto, la pedagogía social como profesión, y como componente de la comprensión socio-política que inspira la política, en cierta medida, conceptualiza la participación como parte integral de desarrollo de una "buena" sociedad, relevante para la edad moderna.

Pedagogía social como enfoque y como concepto

Pertenencia significativa

La pedagogía social no puede ser definida como referencia a un público objetivo concreto, o como un cierto método. La pedagogía social es, en mayor medida, una visión y un enfoque que tiene sus raíces en las ideas centrales y los problemas que surgieron en el círculo cultural europeo occidental. Ya en el siglo XVIII, los filósofos



John Locke (1632-1704) (en Inglaterra) y Jean Jacques Rousseau (1712-1779) (en Francia) argumentaron que el niño tiene posibilidades y potencialidades únicas y extraordinarias y que predeterminar su futuro sería reprimir estas posibilidades y potencialidades. Este tipo de pensamiento era nuevo y radical en este periodo - hasta este momento, comúnmente conocido como la edad de la razón, había un orden social concreto donde el lugar de cada individuo en la sociedad estaba predeterminado dentro de un orden social fijo. Desde el siglo XX, la relación entre el individuo y la sociedad - o de la comunidad - se vuelve inestable.

No se puede negar que los niños crezcan en contextos sociales como participantes y que esto, en mayor o menor medida, deja una huella. Sin embargo, el individuo también tiene la oportunidad de influir en el contexto/comunidad social. Es dentro de esta relación inestable, entre el individuo y la comunidad, donde la pedagogía social que se origina, prueba de lo anterior como una demanda principal o norma. La comunidad en la que el niño está creciendo no debe ser una comunidad opresiva y el individuo debe tener la posibilidad de influir en la comunidad. Por lo tanto, la pedagogía social contiene tanto una teoría de la socialización como una teoría de la individualización. La idea de pertenencia significativa conecta a las dos.

El enfoque pedagógico social está conectado cercana o familiarmente con, o influenciado por, otros movimientos académicos contemporáneos. Por ejemplo, con el interaccionismo simbólico y el pragmatismo que tienen sus raíces en la llamada Escuela de Chicago, a la que tanto el psicólogo social George Herbert Mead (1863-1931) y el filósofo y reformador educativo John Dewey (1859-1952) pertenecían en la década de 1920 y 1930. Otro ejemplo de esta conexión cercana o familiar es la psicología del desarrollo psico-dinámica, desarrollada por Erik Erikson en la década de 1950, y más tarde por Daniel Stern en la década de 1980, al igual que hay un enlace a algunos movimientos políticos comprometidos con la democracia, la libertad y la igualdad. El enfoque pedagógico social está ligado a los movimientos académicos y políticos que hacen hincapié en la importancia de la interdependencia de la inclusión social y del desarrollo comunitario, por una parte, y los derechos individuales y el bienestar por otro. En este sentido, es lógico que la Convención de Naciones Unidas, por ejemplo, la



Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sirvan como base para apoyar los enfoques sociales y pedagógicos.

Corazón, cabeza y manos

¿Cómo es la interacción entre el individuo y el mundo material y social creado? Pestalozzi (1746-1826), un pedagogo suizo y educador reformista, inspirado en Rousseau y otros, respondió a esta pregunta argumentando que hay tres dimensiones que intervienen en la educación - la cabeza, el corazón y las manos. Explicamos esto mejor: con la cabeza, adquirimos conocimientos sobre el mundo, y podemos crear o identificar las conexiones entre diferentes fuentes y/o tipos de conocimiento en perspectiva; con el corazón, nos enfrentamos al mundo de los sentimientos; y con nuestras manos, actuamos y procesamos el mundo, explorando más a fondo los conocimientos y sentimientos. La tarea del pedagogo en la educación se convierte así en facilitadora del diálogo entre el mundo material y social, por un lado, y entre el niño y el mundo por otro, ayudando al niño a encontrarse en, construyendo significados sobre y haciendo frente a la resistencia del mundo (Biesta 2012). El enfoque holístico de la cabeza, el corazón y las manos debe trabajar en armonía con los valores fundamentales del pedagogo, el que mejor lo ha descrito es el polaco, autor de libros infantiles, pediatra, director de un orfanato y pedagogo Janusz Korczak (1878-1942): *"Si quieres ser pedagogo que tienes que aprender a hablar con los niños en vez de a ellos, tienes que aprender a confiar en sus capacidades y posibilidades."* (Eichsteller 2009:377).

El profesional media entre la teoría y la práctica

Porque la propia actividad del niño es fundamental, la relación entre la teoría y la práctica en la pedagogía social es casi tan inestable como la relación entre el individuo y la comunidad. Imagina una situación en que la práctica sirva como base para la teoría, en este caso la teoría se convierte en un relato de lo que ya está ahí y la consecuencia sería que la teoría reproduce la práctica. También, imagina una situación en que la teoría sirve de base para la práctica, en este caso, la práctica se produce como una aplicación de la teoría. Mientras que en las ciencias naturales la relación entre la teoría y la práctica es de este tipo donde la teoría explica la práctica y, posteriormente, a través de la teoría, uno puede dominar la práctica, en la pedagogía social existen profundas pero sutiles



diferencias. En un enfoque socio-pedagógico debe haber espacio para el niño, para el adulto, que se creará cuando éstos se enfrenten al mundo. Significa que aparece algo nuevo y no visto previamente en la práctica. El pedagogo debe proporcionar espacio para y participar en la interacción que se produce en este nuevo espacio. Aquí describimos una diferencia entre la teoría y la práctica, lo que significa que el pedagogo es una persona que debe mediar entre la teoría y la práctica y por lo tanto se convierte en el responsable de cómo la teoría y la práctica es mediada. La pedagogía social no se opone a la teoría, se basa en gran parte de ésta, pero sí se oponen a la utilización de métodos que eliminan el centro de la interacción viva entre el pedagogo y el niño. Por lo tanto, la "relación pedagógica" o la "relación inclusiva", es a menudo referida como el punto central de la pedagogía social.¹⁴ Así, en el enfoque pedagógico social hay algunos conceptos que siguen reapareciendo y que, por tanto, funcionan como puntos de referencia o soportes - conceptos tales como lo individual, la autonomía, la democracia y la relación inclusiva. Esto no es sólo con relación a los niños, sino también en relación con el trabajo pedagógico social con los adultos marginados.

Un ejemplo: El niño con la gorra amarilla.

"Fue en primavera. Era un tranquilo, feliz muchachito en un jardín de infancia. Tenía cinco años. Y tenía una gorra nueva, era muy aficionado. Esta fina, y coloreada gorra pasó a formar parte de él. Era reactivo a quitársela. Uno podría pensar que se dormía con ella por la noche. No sé cómo funcionaba, pero era como si la gorra creciera con él. Su rostro era radiante como el sol en primavera, y no tengo ninguna duda de que la gorra de alguna manera ayudó a fortalecer su identidad.

Un día que habíamos estado fuera toda la mañana, y yo había establecido una buena relación con él. Cuando salimos a comer, pensé que el chico tenía un problema. En este país, lo cierto es que habitualmente nos quitamos el sombrero cuando comemos. Eso es también lo que hacemos en el jardín de infancia. No es ningún problema. Eso es lo que es. Pero cuando vi al chico, tuve una fuerte sensación de que precisamente ese día, prefería no quitarse la gorra.

No hablamos de ello, pero yo respondí a sus ojos suplicantes con un brillo singular en mi mirada y una leve inclinación de cabeza. Estaba bien que él, ese día, se dejara la gorra

14 Cuando la pedagogía social llegó a ser la denominación para la labor pedagógica en los centros residenciales en la década de 1970, que se inspiró en las diferentes teorías psicológicas y sociológicas que descalificaron al niño y esbozó un hijo ideal, los pedagogos cayeron en la cuenta de si se trataba de un niño con "fuerza del ego" o "el ser humano socialista". El ideal teórico "deja" que los pedagogos decidan sobre el niño, para "darle una estructura externa", que el niño posteriormente podría convertir en "una estructura interna". Copete (2009) lo llama "la percepción limitada de la pedagogía social" y lo ve como una tendencia totalitaria que siempre está al acecho (ver también Schwartz 2000). El manifiesto de Biesta og Säfström para la educación (Biesta og Säfstæm 2011) es una descripción real de la relación teoría-práctica que hace que al profesional responsable de la mediación entre la teoría y la práctica.



puesta. Casi ninguno de los otros niños advirtió que una regla había sido violada / rota. Tanto el chico como los otros niños estaban ansiosos por conseguir algo de comida. Había un buen ambiente en la mesa. Ya estábamos con ganas de salir de nuevo fuera. Pero entonces Inger entró en la habitación. Inger es nuestra asistente pedagógica, no lleva en el jardín de infancia mucho tiempo, no es tan flexible y obliga a cumplir las normas. Sin decir una palabra, se acercó y le quitó la gorra al niño. No notó que el chico estaba molesto. Pude ver cómo aparecieron las nubes en su antes tan feliz cara primaveral, las comisuras de sus labios cayeron, y me miró, apelando.

Terminamos la pausa del almuerzo. Tanto el chico como yo había perdido el buen humor, Era como si el sol de fuera ya no entrara en la habitación". (Mors 2008:44)

En este ejemplo, la pedagoga acepta que la conexión entre el niño y su comunidad no es estable: hay espacio para una cierta desviación, siempre y cuando esta desviación tenga sentido para el individuo y contribuya a la calidad de la comunidad o por lo menos no le haga daño. La pedagoga facilita el diálogo entre el niño y el mundo, no sólo usando su cabeza, sino también de su corazón. La pedagoga está a la vez preocupada por el bienestar del niño en este momento, y por lo que significa vivir en una comunidad. En su actuación se expresan los ideales pedagógicos relativos a cómo poner en práctica el desarrollo comunitario. La pedagoga hace una elección - no hay necesidad en su actitud de comunicación con el niño, ni una necesidad práctica, ni una necesidad teórica. Ella elige a reconocer al niño en su interpretación de la situación. Esto se demuestra por el hecho de que otra compañera elija otra reacción. Diferentes reacciones reflejan diferentes sensibilidades y diferentes ideales relativos a la relación entre el individuo y la comunidad. Esta línea de pensamiento se observa también en algunos ejemplos en un centro para personas demenciadas:

Otro ejemplo: El decorador

"Un residente recogió todo tipo de cosas de la calles para "decorar" su casa, una vez encontró un pájaro muerto que también recogió como decoración. La pedagoga pensó darle una "bolsa de decoración" con un montón de objetos: estatuillas, tarjetas hermosas, collares que podrían ser encontrados, ordenados, expuestos e ir y venir. De nuevo, la pedagoga interpreta la conducta del otro como algo significativo más que un síntoma de enfermedad. Por ejemplo, cuando el Sr. Hansen en la sala común grita "¿voy vestido?" O "¿Dónde estoy?" No es porque sea "un gritón"¹⁵, sino porque está desorientado". (Una versión larga se puede encontrar en Dybro 2009)

15 Cuando el Sr. Hansen es llamado "un gritón" los gritos se interpretan como un síntoma típico de su demencia, y siempre que el comportamiento es interpretado como un síntoma el remedio es la medicina, por ejemplo, un tranquilizante.



Una vez más vemos como la pedagoga escoge alternativas en sus acciones y vemos cómo estas decisiones tienen un impacto importante en su percepción de las personas con las que trabaja. En la legislación social danesa (Ley de Consolidación de Servicios Sociales), hay un párrafo relativo a la atención y al trabajo social en relación con los adultos que limita el uso de medidas de fuerza y otras restricciones del derecho a la autonomía, a la mínima expresión (§ 124). Se afirma que "tales restricciones no deben utilizarse como sustitutos de cuidado, atención o asistencia socio-pedagógica." Como extensión de este párrafo surge la siguiente pregunta. ¿Puede un enfoque pedagógico social impedir el uso de la fuerza? La pregunta es especialmente relevante en relación con las personas de edad avanzada con demencia, ya que en muchos lugares es difícil realizar cuidados sin el uso de la fuerza, por ejemplo, cuando la persona demenciada tiene que ser lavada o cuando quiere ir por su cuenta. El derecho a la autonomía se mantiene en la constitución danesa (§ 71) y también en la Declaración Europea de Derechos Humanos (art. 8). Si la autonomía significa que una persona desea actuar de manera significativa, la primera tarea del pedagogo social es saber lo que tiene sentido para ella, en lugar de hacer algo por la persona "por su propio bien", lo cual no tiene sentido para ella y, por tanto, se experimenta como una violación. El pedagogo busca crear situaciones en las que la otra persona puede utilizar su sentido de juicio y actuar de manera significativa. A veces, esto implica que el pedagogo debe utilizar imaginación para crear situaciones que sean previsibles de tal manera que la otra persona pueda encontrarse y actuar con sensatez, independientemente de su discapacidad, como la pedagoga muestra en la "bolsa de decoración". La atención se establece mediante la creación de este tipo de situaciones y oportunidades entre los profesionales y las personas que necesitan cuidados.

Centrarse en ciudadanos competentes

El pedagogo crea situaciones en las que la otra persona puede actuar de manera significativa. Esto sólo es posible cuando el pedagogo es parte de la relación, está en busca de sentido, respeta el derecho a la autonomía y crea comunidad. El pedagogo ve a la otra persona, no como un portador de síntomas, sino como un participante que tiene derecho a una vida cotidiana con autonomía y dentro de la comunidad. De este modo, el pedagogo también se convierte en un participante de la vida cotidiana y esto se aplica a



la educación de la infancia, a la atención a las personas con demencia, al trabajo pedagógico con personas con dificultades de aprendizaje y en la psiquiatría comunitaria. Las personas con discapacidad, independientemente del grado, no son vistas como "objetos" de caridad, tratamiento médico y de protección social, sino más bien como "sujetos" con derechos, capaces de reclamar esos derechos y tomar decisiones sobre vidas en base a un consentimiento libre e informado, además de ser miembros activos de la sociedad. Este punto de vista de la persona, que se alinea con la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas 2006), ofrece un punto de partida para la práctica, está ganando territorio en el campo de la psiquiatría, y se conoce como la "recuperación de la orientación". Tiene su punto de origen en el individuo que es capaz de decidir lo que es significativo para él. Tanto en el aspecto humano, como sobre el efecto del tratamiento, es más positivo verlo así que considerar a la persona como un objeto para ser tratado (Recovery.dk, Pastor et al.). Lo que es de gran importancia es que la persona se percibe como competente. Uno de los pacientes en el hospital psiquiátrico de Aarhus escogió un nuevo nombre, Overtaci. En primer lugar, se pensaba que era un síntoma de su esquizofrenia, pero más tarde a través de la reflexión, se descubrió que el paciente, a través de su nombre, era capaz de participar de manera significativa en la vida cotidiana en el hospital. Pensaba que igual que había un jefe de psiquiatría (overlæge en danés), también debería haber un jefe de locos. La palabra danesa para jefe de dementes es overtosse, y se pronuncia, Overtaci es exactamente la palabra que se escucha.¹⁶ Su nuevo nombre lo autorizó, le dio una forma de participar de manera más significativa, demostró su comprensión del mundo y su lugar en él, y todo se podría haber ignorado o devaluado si se hubiera visto sólo como un síntoma de su diagnóstico.

Los campos de tensión

El trabajo de la pedagogía social no sólo consiste en la realización de determinadas acciones. Porque el trabajo se lleva a cabo en campos de tensión en los que debe moverse, y en los que constantemente tiene que pensar y considerar. En los campos de tensión, hay algo que tira hacia un lado y algo que tira hacia otro. Si caminas para un

¹⁶ La historia de Overtaci se ha descrito y sus trabajos se puede ver en el museo del hospital psiquiátrico y en http://ovartaci.dk/eng/kunstnere/ovartaci_eng.htm



lado, estiraras más del otro. Por lo tanto, no se trata de tomar partido, sino de moverse dentro del campo de tensión. A continuación, se mencionan algunos de los campos de tensión más importantes.

Individuo - Comunidad

No pueden existir el uno sin el otro, pero pueden enfrentarse. Si nos centramos demasiado en nosotros mismos puede ser difícil integrarse en la Comunidad. Si nos adaptamos demasiado a la Comunidad puede ser difícil recordar quiénes somos. He descrito la dinámica fundamental del trabajo pedagógico social en el siguiente modelo (Rothuizen 2008, 2013). El modelo debe ser leído desde dentro y desde fuera. En primer lugar está el círculo entre la integración social y la integridad personal. A menudo, las personas que necesitan apoyo social pedagógico conocen el negativo círculo vicioso, donde una insuficiente integración social y una integridad herida se refuerzan

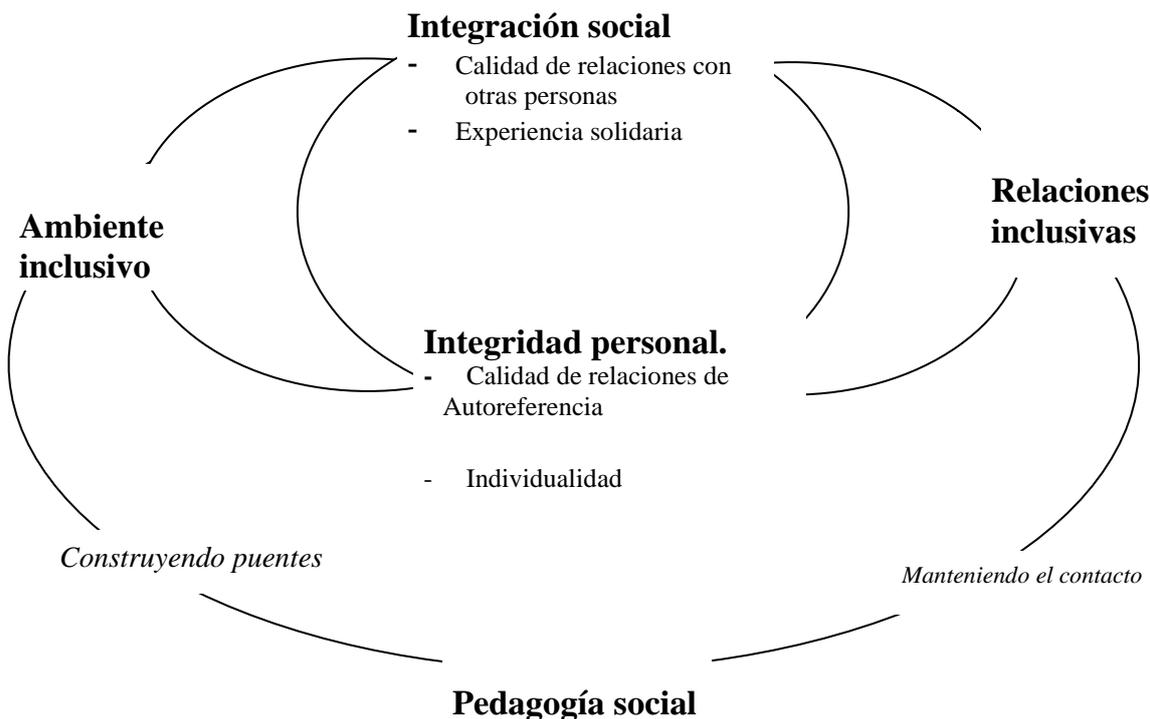


Figura 1: La tarea de pedagogo, revertir el ciclo negativo por medio del contacto y la construcción de puentes



mutuamente. La tarea pedagógica social consiste en revertir esta situación por la de auto-confianza, respeto a sí mismo y la autoestima (Honneth 1996) siendo reforzadas por un sentido de pertenencia y participación (integración social), que se hace posible por el aumento de la integridad personal y viceversa. Para ello, la pedagogía tiene dos medios disponibles: puede centrarse en una relación inclusiva, donde hay espacio, tanto para ella como para otras personas, para experimentar la comunidad y para ser uno mismo (relación inclusiva); y también puede trabajar para tratar de conseguir que diversas actividades y sectores de la sociedad incluyan a esa persona (entorno inclusivo). La pedagogía social, por lo tanto, es tanto unión y puente. Esto lleva al siguiente campo de tensión.

Mi vocación-mi trabajo

En el texto clásico de Emile Durkheim sobre ética profesional en francés "profesión" se traduce como "vocación". Hoy en día la dimensión normativa del trabajo profesional no desempeña el mismo rol, ya que el trabajo profesional a menudo se define como la producción de ciertos resultados: sólo el trabajo. Pero cuando uno se centra en un enfoque pedagógico social el trabajo puede parecer tan amplio que difícilmente puede ser contenido dentro de un trabajo ordinario. Quizás uno desea pasar más tiempo, pero no tiene más tiempo. ¿Cómo se puede regular el tiempo como profesional en lo que respecta a la construcción de puentes (puente) y la relación inclusiva (unión)? A menudo, los pedagogos sociales expresan que - en su opinión - les falta tiempo para la construcción de puentes. La construcción de puentes significa cambiar la sociedad y no sólo trabajar con la atención, sino también con el desarrollo comunitario, a fin de abordar los aspectos más amplios y sistémicos que afectan a los grupos marginados. Esto también lo requiere la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU. Desde la década de 1980, la pedagogía social también se ha ocupado de la línea de pensamiento "integración contraria", en la que en lugar de que las personas marginadas vivan en la sociedad con todas las dificultades que esto conlleva, es la sociedad la que crea un ambiente inclusivo en el que participan los marginados. Los ejemplos incluyen la comunidad de convivencia Herta (www.hertha.dk/), donde las personas no discapacitadas conviven con personas adultas con discapacidad, y la planificación de un pueblo (Storlandsby) donde personas sin

hogar conviven con no indigentes (<http://tinyurl.com/bd856fh>) Además de la cuestión de la construcción de puentes, también está la cuestión de la relación inclusiva: quieres involucrarte, pero también se necesitan una mayor distancia profesional que exige un sentido muy delicado de la relación entre el ciudadano y el pedagogo social. Las comunidades de convivencia, al igual que las comunidades de trabajo y convivencia para los adolescentes marginados en la década de 1970, resuelven el dilema de no dividir la vida tan rígidamente entre el trabajo y la vida privada. Esto va dirigido a todos los pedagogos sociales que se involucran personalmente y que deben encontrar un equilibrio entre el compromiso personal y la tarea profesional.

El conocimiento y el desconocimiento

Es importante estar bien informado y tener conocimientos sobre la exclusión social, sobre los diferentes problemas de la población con la que se trabaja, sobre las experiencias que otros han tenido realizando un trabajo similar, sobre comunicación, etc. Sin embargo, el conocimiento por sí solo no es nada. Si el conocimiento por sí solo bastará, serías capaz de "descifrar" lo que se necesitaba para alcanzar los objetivos. Podrías desarrollar métodos, y lo único que necesitarías sería un profesional para llevarlo a cabo. En la búsqueda por la eficiencia, los políticos y burócratas se preguntan por "lo que funciona" y se imaginan que hay logros que se pueden recetar como medicamento. En la línea del pensamiento pedagógico social siempre hay un punto de colaboración entre el pedagogo y las personas con las que trabaja. Siempre hay una posibilidad de que la otra persona sea diferente de lo que se preveía; incluso hay un deseo de que la otra persona aparezca como sujeto. Por lo tanto, no pones la confianza en "lo que funciona", Más bien tienes que preguntarte constantemente: ¿estamos en el camino correcto? ¿Deberíamos estar haciendo otra cosa? Continuamente tienes que hacerte preguntas a ti mismo y a las demás personas involucradas para que se fomente una mayor comprensión de la persona / personas involucradas, de los diferentes contextos en juego, de la exploración de los supuestos que sustentan el pensamiento, de la planificación y de la acción, de la creencia en otras posibilidades etc. Estas no son preguntas que se pueden responder con un conocimiento absoluto, pero sólo considerando lo que es haremos lo correcto en cada situación (ver Bondi et al. 2011, Rothuizen 2008, Eichsteller 2011). Los pedagogos sociales actúan sin que se pueda



saber de antemano si están haciendo lo correcto. Por lo tanto, es importante para ellos tener puntos de orientación ética y de referencia, que estén en constante diálogo profesional con otros compañeros y que se expongan a la crítica de sí mismos y de los demás (véase Banks y Nøhr 2003).

Profesión y persona

Cuando no sólo los conocimientos, sino también la relación y la interacción constituyen el trabajo profesional cotidiano, no se puede ignorar el hecho de que la personalidad influye en el trabajo. Eres un profesional. Es importante saber realiza el trabajo y tener presente que lo que funciona para unos, no funciona necesariamente para otros. También tienes que saber lo que se necesita, eso no significa que siempre seamos capaces de hacerlo. Tienes que saber que debes ser paciente, aunque en la práctica no seamos capaces de ocultar nuestra impaciencia. Por lo tanto, como profesional, también debes trabajar con tus propias virtudes y cualidades.

Porque que el trabajo también es personal, a veces hay una tendencia a personalizar "Yo hago esto así porque esa es la manera en que yo lo hago." Esto, sin embargo, elimina el diálogo profesional y las consideraciones de desarrollo profesional. Los jefes que se enfrentan a esta profesionalidad personalizada pueden reaccionar obligando al cumplimiento de las normas, la documentación y los métodos. Cuando en realidad, estos pueden proporcionar alguna orientación, pero es el individuo el que los interpreta y por si mismos no responden a la pregunta de qué decisión tomar en cada situación. Por lo tanto, los profesionales deben encontrar la manera de articular lo que es bueno hacer y lo que no, para llevarlo a cabo, sin que nos preguntemos si la persona que actúa es lo suficientemente buena. Trabajar con narraciones (Erstad 2008) y los cuadrantes centrales (Offman 1992) podría ser útil. Con todo, la fuerte orientación ética de la Pedagogía Social guía al profesional a reflexionar antes, en y sobre la acción, el uso de teorías, conceptos y métodos como guías para la práctica centrada en el niño / la persona.



La Institución y los ciudadanos

Históricamente, en el trabajo con niños, adolescentes y adultos marginados hay una dinámica entre institucionalización y desinstitucionalización. Las iniciativas para prestar atención a los marginados son llevadas a cabo por los círculos de la sociedad civil durante la segunda mitad del siglo 19. Se establecieron Casas. En la primera parte del siglo XX la atención se institucionalizó a través de la legislación. En Dinamarca, la primera legislación sobre infancia fue promulgada en 1905. Los marginados por un lado, habían promovido sus derechos y fueron protegidos lo que mejoró su posición, mientras que, por otro lado, se convirtieron en objeto de un sistema institucionalizado. En su obra "Asilos" de 1961, Erving Goffman mostró cómo la estigmatización y el orden institucional tienen una fuerte tendencia a privar a los seres humanos de su identidad, al igual que Foucault mostró cómo la articulación de ciertos fenómenos son parte de una fuerza productiva y de un proceso de la verdad en la que las personas son subjetivadas de formas muy específicas. Por ejemplo, en su obra "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión", 1995 [1975], el enfoque pedagógico social, por un lado, se opone a tales procesos y al mismo tiempo está sujeto a dichos procesos. Se puede percibir la antipsiquiatría de la década de 1970 como un movimiento de desinstitucionalización que tuvo un gran impacto. Aun así, en el siglo XXI todavía hay una necesidad de desinstitucionalización, aunque ahora esto se conceptualiza / debate en un discurso de recuperación en relación con las instituciones psiquiátricas. Sin embargo, el discurso de la recuperación se absorbe en las instituciones, y la influencia de cómo se organizan y transforman, no puede deshacerse de algunas características de institucionalización. Ahora hay un cambio notable en el discurso, mediatizando el lenguaje y los conceptos, que describe a las personas con problemas de salud mental o con discapacidad como pacientes, como personas enfermas que necesitan tratamiento, es el lenguaje sentencioso de pervertidos que necesitan ser controlados por lenguaje real, y conceptualizaciones de los ciudadanos con derechos civiles, representando aspectos de desinstitucionalización. Cuando ofrecemos a estos ciudadanos una opción entre la eficiencia y la evidencia basada en métodos que trabajan específicamente en relación con su situación, se vuelve a instalar la institucionalización.



En Dinamarca, en la década de 1980, el sector de la atención especializada se puso bajo el mando de las autoridades locales, lo que llevó al cierre de las instituciones centrales y la integración en convivencia, casas a medio camino y pequeñas unidades dentro de la sociedad. En 1998, el término institución se suprimió para todos los adultos que viven en sus propios hogares (y pagan el alquiler). Cierta normalización se ha dado, sin embargo, puede causar aislamiento ya que en realidad la integración social significativa no tiene lugar, mientras que la casa, en la que diferentes personas trabajan, van y vienen, proyecta una sensación institucionalizadora. Como reacción a esto, en la actualidad algunas de las viejas instituciones centrales practican un "concepto de pueblo", donde se convierte a la institución en un entorno de vida (<http://www.solund.dk/English.aspx>).

La atención y el control

El último campo de tensión que se menciona aquí es la que existe entre la atención y el control. El objetivo de las acciones pedagógicas siempre es servir mejor a los intereses de la otra persona - pero ¿cuáles son los mejores intereses para la otra persona? ¿Y si tienes alguna duda acerca de si la otra persona es consciente de lo que es mejor para ella? ¿Estamos entonces autorizados a obligarle a hacer lo que nosotros pensamos que es mejor? La pedagogía moderna se fundó sobre la base de que los objetivos de la pedagogía son la independencia y la autoridad, y que a través del uso de la fuerza no se consigue la libertad. El párrafo sobre el cuidado de la demencia trataba también sobre este campo de tensión, y como el manejo pedagógico ideal del campo de tensión apunta hacia las relaciones inclusivas y hacia el significado. Por regla general, el punto de partida de cualquier intervención pedagógica es una relación inclusiva en la que como pedagogo puedo tener una mejor comprensión de la otra persona. Esto puede dar como resultado una relación inclusiva que será percibida por la otra persona como valiosa. Al ver la individualidad de la otra persona y ofertando la comunidad, la otra persona también puede llegar a estar más motivada en buscar un significado común con el pedagogo. Siempre existe la posibilidad de un conflicto, diferentes voluntades y diferentes opiniones, pero cuando hay una relación y cuando los participantes en esta relación experimentan que importan, no hay una mejor oportunidad para la solución de



diferencias y desacuerdos, y para encontrar un *modus vivendi*, una manera mutuamente aceptable de seguir hacia adelante.

Desafíos

Los campos de tensión están interrelacionados y juntos indican que la pedagogía social es un trabajo inacabado (Jensen 2011), que siempre se lleva a cabo sobre una base imperfecta. Por lo tanto, el trabajo pedagógico social es un trabajo en proceso que se apoya en un enfoque inquisitivo. De esta manera, cualquier acción pedagógica social debe estar compuesta por investigación y desarrollo. A pesar de que esto está lejos de ser siempre así, es normal que el pedagogo social esté investigando y manteniendo un diálogo abierto con sus colegas y con la población. En este diálogo, entre otras palabras, utiliza las palabras que hemos usado para describir los campos de tensión. En este sentido, se encuentra un reto en la naturaleza misma de la acción pedagógica social. Un reto a factores exógenos es que hay dos tendencias más o menos opuestas que se aplican al trabajo pedagógico social en Dinamarca. La orientación de valores, que se expresa claramente en la Ley de Consolidación de Servicios Sociales de 1998, se apoya en las convenciones internacionales, pero al mismo tiempo, las demandas en el trabajo con niños, adolescentes, discapacitados, toxicómanos... deben ser eficientes, documentables y dar lugar a que se conviertan en empleables. La última tendencia se describe en el contexto de la transición del estado de bienestar al estado de competencia (Pedersen 2013). Si bien no son diferentes ni competitivas las orientaciones de los valores en el trabajo pedagógico moderno, existe una creciente expectativa hacia el trabajo basado en el conocimiento y la investigación. Ahora, nuestra profesión tiene una gran cantidad de conocimientos acerca de las diferentes circunstancias que pudieran ser relevantes y estar bien informado es bueno cuando se tiene que tomar decisiones y hacer elecciones. Mientras hay quienes se conformarían con esta "elección informada", otros irían más lejos. Esperan que la pedagogía social se base en métodos de trabajo. Esta perspectiva es apoyada por la Junta Nacional de Salud y Bienestar Social. En los años 2012-2015, la ejecución de programas contrastados, tales como Multi Terapia Sistémica (MST), Gestión de la Formación de Padres de Oregon (PMTO) y multifuncionalC es



apoyado por "Metodeudbredelsesprogrammet"¹⁷ gestionado por la Junta Nacional de Salud y Bienestar Social con un presupuesto anual de 1.340.000,00 €

En un artículo que están preparando Jensen y Kjeldsen (2014) se refieren a lo que ellos llaman *"el cisma entre la evidencia basada en la práctica, la ética profesional y el gerencialismo"*:

"Políticos, municipios y casi todo el mundo quieren resultados documentados, cuyo objetivo sea establecer una práctica que sea llevada a cabo por métodos reconocidos y eficientes. Estas exigencias parecen olvidar una visión clásica de la pedagogía social, es decir, la distinción entre "Verstehen" (entendimiento) y "erklären" (explicación). Basándonos en esta distinción nos encontramos con un problema constante en el contexto práctico. La pedagogía social no está necesariamente ligada a las leyes nomotéticas; de hecho parece estar mucho más de acuerdo con la comprensión ideográfica en el que cada particularidad se dirige hacia una similar práctica particular. El beneficio científico de la investigación y la práctica pedagógica social está llegando de este modo a una comprensión del usuario / cliente, del contexto y del objetivo" (Alexander 1988).

También el filósofo de la educación Gert Biesta (2007, 2010) sostiene que *"lo que funciona no funcionará en el ámbito educativo."*

Los partidarios de los programas contrastados, incluyendo el Consejo Nacional de Salud y Bienestar, afirman que estos programas proporcionan la transparencia tanto en el contenido del trabajo pedagógico social como en los recursos gastados en relación con este trabajo. Desde una perspectiva pedagógica social, se podría argumentar que los programas ofrecen transparencia en partes del trabajo pedagógico. Ofrecen la estructura, el tiempo, la supervisión, las ideas metodológicas y los objetivos a corto plazo, todos aspectos valiosos de la pedagogía social.

Por otro lado, podríamos argumentar que parece que hay una falta de transparencia en diversas áreas tales como:

- 1) en los objetivos a largo plazo de los programas en los que participan los ciudadanos,
- 2) en la visión fundamental de la humanidad,

¹⁷ Directamente traducido al español el título del programa será "El programa con el objetivo de difundir los métodos / programas con evidencia"

3) en la comprensión del poder (estructural, y en la relación entre el pedagogo social y el joven / niño / ciudadano)

y 4) la base la teoría conductista no identifica los aspectos culturales significativos de los países de origen y que difiere de lo que aquí llamaríamos el enfoque continental tradicional.

En relación a los campos de tensión mencionados anteriormente en el artículo, existe el riesgo de que los programas 'basados en la evidencia' instalen de algún modo una falsa sensación de seguridad en la práctica pedagógica social. Como se describió anteriormente, los programas basados en la evidencia reivindican *trabajar* y en algunos manuales, se señalan acciones detalladas de cómo obtener ciertos resultados a la hora de promover un comportamiento deseado. Prompting es un ejemplo de esto. En el manual noruego se desarrolla un programa largo de Formación para Suprimir la Agresión en 30 sesiones (Gundersen et al. 2008) los autores afirman que dar diplomas, pequeños regalos etc. a los participantes trata de promover un comportamiento pro-social. Por ejemplo, se propone hacer tarjetas pequeñas con una breve descripción de lo que el chico está haciendo bien, se escribe "eres bueno esperando tu turno" y se entrega en el momento exacto en que el chico lo hace bien, haciendo hincapié en los principios de aprendizaje-conductistas e ignorando los efectos secundarios negativos de recompensas generalizadas. Argumentamos que podría estar surgiendo aquí otro campo de tensión: la que existe entre los programas de los manuales por un lado y el pedagogo social, profesional, en el otro lado. Incluye, los peligros / riesgos de que el pedagogo social podría terminar buscando y reconociendo sólo el comportamiento pro-social, según lo definido por el programa y por el pedagogo social, in situ, potencialmente no reconociendo al joven como una persona con una identidad plena conforme con lo aprendido, en lugar de inspirar la motivación intrínseca. Una forma de manejar la tensión sugerida podría ser permitir el manual para participar en lugar de para configurar la práctica, empleando al mismo tiempo una constante conciencia en desarrollo de cómo se desarrolla la práctica y donde el chico parece estar en su/ la vida. Ponemos un ejemplo de esto a raíz de una situación de tres jóvenes en un curso de Formación de Supresión de la Agresión.



Estamos en la sexta semana de un programa de diez semanas. Los jóvenes han tenido algunos problemas de asistencia durante las primeras semanas, debido a todo tipo de impedimentos: no pudieron levantarse por la mañana, se olvidaron de que tenían curso o se encontraron con otros jóvenes de camino a la escuela, que querían que se fueran a otra parte. En este punto, en la sexta del programa, acuden a la mayoría de las sesiones. El manual indica, como se describió anteriormente para utilizar las tarjetas, instrucciones para el comportamiento pro-social. Como entrenador y pedagogo social, quiero demostrar a los jóvenes lo mucho que aprecio su esfuerzo por asistir al programa. Así, en lugar de decirles el comportamiento que deseo ver, escribo una carta a cada uno de los jóvenes, describiendo cómo me gustaría que participaran y cómo veo y entiendo su contribución en nuestras sesiones. Por la forma en que cada uno abrió los sobres, leyó la tarjeta y con cuidado lo puso en el sobre y luego en el bolsillo - sin hablar de las cartas entre ellos, me pareció que entendieron la esencia de las cartas, viendo un signo de reconocimiento. Mi temor habría sido que las cartas no hubiesen significado nada para ellos o, incluso peor que las cartas fueran utilizadas como un instrumento para motivar a los jóvenes a comportarse de una determinada manera.

Sostenemos que una manera de equilibrar la profesionalidad pedagógica social y método de orientación basado en la evidencia es el uso de programas y métodos como inspiración,¹⁸ no como conocimiento. Sabiendo que algunas intervenciones han tenido éxito en relación con ciertos objetivos en entornos específicos puede darnos información sobre las decisiones que el profesional realiza en relación a su propia práctica. Una buena reflexión sobre la práctica pedagógica social se caracteriza por la información de las decisiones tomadas teniendo en cuenta que la intersubjetividad, la comprensión mutua y el reconocimiento y la comprensión y atención de las tensiones antes mencionadas son la piedra angular para el desarrollo de la integridad personal, la integración social y la participación.

Referencias

- Alexander, J. C. (1988): The New Theoretical Movement, in: Smelser, N. (ed.): *Handbook of Sociology*. London: Sage, pp. 77-102
- Aude, Jutta and Peter Bundesen (2003): De kollektive børne- og ungdomsmiljøer: fra alternativ til fornyere, in: Janne Seemann, Tina Ussing Bømler (eds.): *Mod strømmen - Tore Jacob Hegland in memoriam*. Aalborg Universitets Forlag
- Banks, Sarah & Kirsten Nøhr (ed) (2003): *Teaching practical ethics for the social professions*. FESET (http://www.feset.org/fileadmin/content/ESEP/Teaching_practical_ethics.PDF)

18 Según lo sugerido por los autores (Gundersen et al. 2008:6).



- Bengtsson, Steen, Inge Storgaard Bonfils, Leif Olsen (eds) (2003): *Handicap, kvalitetsudvikling og brugerinddragelse*. AKF forlag. (<http://tinyurl.com/bxyydb6>)
- Biesta, Gert (2007): Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* Vol. 57: 1
- Biesta, Gert (2010): Why ‘what works’ still won’t work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education* Vol. 29: 5
- Biesta, Gert (2012): The educational significance of the experience of resistance: schooling and the dialogue between child and world. In: *Other education: the journal of educational alternatives* Vol. 1 no. 1 pp 92-103
- Biesta, Gert; Säfström, Carl Anders (2011): A Manifesto for Education, *Policy Futures in Education*, 9(5), 540-547. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Bondi, Loz, David Carr, Chris Clark, Cecelia Clegg (2011): *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions*. Ashgate
- Consolidation act on social services. (Danish law) http://english.sm.dk/ministryofsocialwelfare/legislation/social_affairs/social_service_act/Sider/Start.aspx
- Durkheim, Emile (1957): *Professional Ethics and Civic Morals*, London: Routledge, pp. 1-13
- Dybro, Lisbeth (ed.) (2009): *Øen I søen. Fortællinger om demensomsorg*. Odense: Servicestyrelsen.
- Eichsteller, Gabriel (2009): Janusz Korczak -his legacy and its relevance for childrens rights today. In: *International journal of children’s rights* Vol. 17 pp. 377-391
- Eichsteller Gabriel and Sylvia Holthoff (2011): Social Pedagogy as an Ethical Orientation Towards Working With People — Historical Perspectives. *Children Australia*, 36, pp 176-186.
- Erlandsen, Torsten & Jakob Kornbeck (2004): Die deutschstämmige Sozialpädagogik in Dänemark. Einbürgerung und Nostrifizierung (1901 - 1940). In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 10 (2004), S. 193-216
- Erlandsen, Torsten (2006): Hvem navngav “socialpædagogerne” i Danmark?. *Dansk Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 17
- Erstad, Inger (2008): Description of the knowledgeing workshop as a model in upgrade and further education./ method and process. <http://tinyurl.com/sesproject> and <http://tinyurl.com/sesproject2>
- Foucault, M. (1995) [1975]: *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Goffman, Erving (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, New York, Doubleday



- Gundersen, K.; Olsen, T.; Finne, J.(2008): *ART. En metode for trening af sosial kompetanse*, Diakonhjemmet Høgskole, Rogaland, Sandnes.
- Hämäläinen Juha (2012): Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *The International Journal of Social Pedagogy* vol. 1 no 1
- Hegland, Tore Jacob (1994): *The Socially Excluded*. Aalborg Universitetsforlag,
- Honneth, Axel. (1996): *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Cambridge: MIT Press.
- Jensen. N.R. and Chr. Chr. Kjeldsen (2014): T: The Schism between Evidence-based Practice, Professional Ethics and managerialism – Exemplified by Social Pedagogy. *Cursiv November 2014*,, to be found at: <http://edu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/> Forthcoming
- Jensen, Mogens: *Det ufærdige arbejde: Udvikling og vurdering af kvaliteten af socialpædagogisk arbejde. En hermeneutisk udforskning af socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner med henblik på at udvikle forståelser af de psykiske processer heri for derved at kunne kvalificere det yderligere og evaluere kvaliteten af det*. Aalborg Universitet. <http://tinyurl.com/amwcd4e>
- Konrad, Franz.Michael (2009): Fragile Professionalisierungen. Zur Geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik, ihre Vorgeschichte und ihren Widerspiegelungen bis heute. In: Mührel E & Birgmeieier b (hrsg.): *Theorien der Sozialpädagogik –ein Theorie-Dilemma?* VS/GWF Wiesbaden
- Kornbeck, Jacob & Niels. Rosendahl Jensen (eds)(2011): *Social pedagogy for the entire lifespan Vol. 1* EH Verlag, Bremen
- Langager, Søren (2009): Social pedagogy and at-risk youth: societal changes and new challenges in social work with youth. In Kornbeck, J & N. Rosendahl Jensen (eds): *The diversity of social pedagogy in Europe*. Europäischer Hochschulverlag
- Mors, Niels (2008): Fortællinger på arbejde. In: Idun, S and N.Mors (eds): *Pædagogiske praksisfortællinger*. Academica, Århus.
- Moss, P (2007): Starting Strong: An Exercise in International Learning. *International Journal of Child Care and Education Policy* 2007, vol. 1: no1, 11-21
- OECD (2001): *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- Ofman, Daniel (1992): *Core Qualities: A Gateway to Human Resources*. deBoom Verlag
- Pedersen, Ove K., (2013): The Competition State, in: Benedikte Brincker, (ed.), *Introduction to Political Sociology*, Copenhagen: Hans Reitzels Forlag



Recovery.dk: <http://recovery.foundry.aarhuskommune.dk/English/>

Regional Youth Work Unit North East (2010): *A study on the understanding of social pedagogy and its potential implications for youth work practice and training*. University of Sunderland. (<http://tinyurl.com/b3njjwx>)

Rothuizen, Jan Jaap (2008): *Quality assurance in social work practice. Qualification of knowledge in action*. <http://tinyurl.com/benxx9z>

Rothuizen, Jan Jaap (2013): Socialpædagogisk udviklingsarbejde. In Torsten Erlandsen m.fl. (eds) *Grundbog i socialpædagogik*. Hans Reitzel

Schwartz, Ida (2000): "Indre kaos hos børn kræver ydre styring" -eller gør det?. I *Social Kritik* 70

Shepherd, G, Jed Boardman & Mike Slate (2008): *Making recovery a reality. Sainsbury centre for mental health*. (<http://tinyurl.com/338muy8>)

Swinton, John (2011): The wisdom of L'Arche and the practices of care: disability, professional wisdom and encounter-in-community. In Bondi et al. (eds): *Towards professional wisdom. Practical deliberation in the people professions*. Ashgate

Tuft, K (2009): Socialpædagogik. I: Mors, N og Mørch S. I. (ed.): *Pædagog i en mangfoldig verden. Profession, udvikling, forskning*. Academia, Viborg

United Nations (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=14&pid=150>

