

SOCIAL PEDAGOGY IN DENMARK

PEDAGOGÍA SOCIAL EN DINAMARCA

A PEDAGOGIA SOCIAL NA DINAMARCA

Niels Rosendal Jensen

AARHUS UNIVERSITY, DENMARK

ABSTRACT: The paper introduces an overview of the state of art of social pedagogy in Denmark. In the first section, it deals with the importation from Germany of the concept, the process of reception (e.g. translation and transfer) and the original Danish amendments to the original concept. Despite these amendments, social pedagogy was and still remains a practice, thereby appealing to practitioners. Section two of the paper points out how social pedagogy is under-theorized and emphasizes the lack of theoretical work and research linked to social pedagogy. In the third section, the process of professionalization is presented and discussed. Eventually, in the fourth and last section, the current state and future of social pedagogy are concluded and put into perspective.

The paper builds on use of the approach of descriptive analysis with respect to existing historical accounts and theoretical and research-based expositions, including broadly received textbooks.

The findings of the analyses point out a continuous lack of theoretical work alongside an increased interest in researching pedagogical practices. The results further stress the significance of external demands on the professionals on the cost of the principles of Act on Social Services aiming at efficiency and employability.

Throughout the paper a thread of discussion is maintained.

KEYWORDS: Social Pedagogy; Research; Professionalization; Knowledge.

RESUMEN: El artículo presenta un resumen de la vanguardia en pedagogía social en Dinamarca. En la primera sección, se expone la importación del concepto venido de Alemania, el proceso de recepción (traducción y transferencia) y las modificaciones danesas sobre el concepto original. A pesar de estas

modificaciones, la pedagogía social fue y sigue siendo una práctica atractiva para los profesionales. La segunda sección del artículo muestra cómo la pedagogía social está infra-teorizada y hace hincapié en la falta de trabajo teórico y de investigación vinculados a ella. En la sección tercera, se habla y debate sobre el proceso de profesionalización. Finalmente, en la cuarta y última sección se concluye con el estado actual y futuro de la pedagogía social y se pone en perspectiva.

El artículo se cimienta en un enfoque de análisis descriptivo con respecto a los registros históricos y exposiciones teóricas y de investigación, incluyéndose amplios libros de texto.

Los resultados de los análisis señalan una falta de trabajo teórico continuado junto con un creciente interés en la investigación de las prácticas pedagógicas. Los resultados hacen más hincapié en la importancia de necesidad externa en los profesionales sobre el coste de los principios de Ley de servicios sociales en busca de la eficiencia y la empleabilidad.

Se mantiene un hilo argumental a lo largo del artículo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social; Investigación; Profesionalización; Conocimiento

RESUMO: O documento apresenta uma visão geral do estado da arte da pedagogia social na Dinamarca. Na primeira seção, será abordado como o conceito foi trazido da Alemanha, o processo de recepção (por exemplo, tradução e transferência) e as alterações dinamarquesas originais para o conceito original. Apesar destas alterações, pedagogia social era e continua a ser uma prática, direcionando assim para questões profissionais. Na segunda seção, será enfatizado a falta de trabalhos teóricos e pesquisas ligadas à pedagogia social. Na terceira seção, o processo de profissionalização é apresentado e discutido. Eventualmente, na quarta e última seção, o estado atual e futuro da pedagogia social está concluído e colocado em perspectiva. O documento baseia-se na utilização da abordagem de análise descritiva com respeito a relatos históricos existentes e exposições teóricas baseados na investigação, incluindo publicações amplamente reconhecidas. Os resultados das análises apontam para uma contínua falta de aprofundamento teórico ao lado de um aumento do interesse em pesquisar as práticas pedagógicas. Os resultados reforçam ainda mais a importância de demandas externas sobre os profissionais sobre o custo dos princípios da Lei sobre os serviços sociais que visem a eficiência e a empregabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social; Pesquisa; Profissionalização; Conhecimento.

1. History of social pedagogy - importation and translation into a changing society

The concept social pedagogy is a common nominator of three different understandings. First. It covers a societal reality in which people are acting and institutions are parts of the societal structuring (practice). Second, it is synonymous for reflection (theory), and third social pedagogy is constructed through speaking and writing about it (discourse).

The conception of social pedagogy was imported from Germany where Karl Mager (1810-1896) and Friedrich Adolf W. Diesterweg (1790-1866) since the middle of the 19th Century introduced

1. Historia de la pedagogía social - importación y traducción en una sociedad cambiante

El concepto la pedagogía social es el denominador común a tres interpretaciones diferentes. En primer lugar, abarca una realidad social en la que las personas actúan y las instituciones son parte de la estructuración social (práctica). En segundo lugar, es sinónimo de reflexión (teoría), y en tercer lugar la pedagogía social se construye hablando y escribiendo sobre ella (discurso).

La concepción de pedagogía social fue importada de Alemania donde Karl Mager (1810-1896) y Friedrich Adolf W. Diesterweg (1790-1866) desde mediados del siglo XIX introdujeron el término en la pe-

the term in pedagogy. They did not consider social pedagogy to be nor to become a separate field of education, but rather an existing social reality of education in society. Social pedagogy thus serves as a perspective on education and pedagogy. However, they differ in emphasis, and this difference is still living and continuing lively disputes. While Mager connected social pedagogy and democracy, Diesterweg pointed out that social pedagogy had to respond to social and pedagogical problems created by industrialization and modernization (Rothuizen, 2014, p. 51). By responding social pedagogy made an alternate to the individualized instruction in schools and the picture of the isolated learner (school pedagogy or individual pedagogy).

The importation, or what has also been called borrowing or transfer, has not been theorized in a Danish context. By lending modes of explanation from the neighbor (comparative education) we can get an insight into the yet unsolved challenges. Robert Cowen points out three steps in the process of borrowing, namely transfer, translation and transformation. Using Cowen's model we can establish three central points: *First*, social pedagogy came in use in Denmark rather late (Erlandsen, 2013), in 1901, as a term covering a societal and pedagogical reality. The transfer process had taken place since the first kindergartens opened in Denmark (1871), in particular using the ideas of Fröbel. *Second*, the translation process of social pedagogy has followed two different tracks: one the one side social pedagogy in a broad sense (close to the understanding of Mager and Diesterweg), and on the other side in a narrower sense oriented at children and young people already disintegrated in society. Adherents of the broader understanding identified the need of a social pedagogical approach connected to kindergartens and schools, adult education (evening schools, popular high schools, etc.) and combined with popular education. This trend got new inspiration after WWI and could be metaphorically labeled "social pedagogy within a broad popular educational movement", meaning that kindergartens should not be reserved for working mothers, but function as a people's kindergarten (Bagger, 1891; Bagger, 1903; Sigsgaard, 1978). Especially German reform pedagogy had a tremendous influence which in turn strengthened the introduction of new

pedagogía. No consideran ni que la pedagogía social sea ni que se convierta en un campo de la educación, sino más bien en una realidad social existente de educación en la sociedad. Así pues, la pedagogía social sirve como perspectiva en educación y pedagogía. Sin embargo, difieren en el énfasis, y esta diferencia sigue vigente hoy en día propiciando animadas disputas. Mientras que Mager relacionó democracia y pedagogía social, Diesterweg señaló que la pedagogía social tuvo que responder a problemas sociales y pedagógicos generados por la industrialización y modernización (Rothuizen, 2014, p. 51). Al ofrecer una respuesta a esta situación, la pedagogía social ofrece una alternativa a la instrucción individualizada en las escuelas y la imagen del estudiante aislado (pedagogía de la escuela o pedagogía individual).

La importación, o el también llamado préstamo o transferencia, no se ha teorizado en el contexto danés. Si importamos formas de explicación de nuestros vecinos (educación comparada) nos permite obtener una visión sobre retos aún no resueltos. Robert Cowen señala tres etapas en el proceso de préstamo; transporte, traducción y transformación. En base al modelo de Cowen podemos establecer tres puntos centrales: *Primero*, en Dinamarca se empezó a utilizar el término pedagogía social más bien tarde (1901) (Erlandsen, 2013), y se empleó como un término que cubre una realidad social y pedagógica. El proceso de transferencia se produce desde la apertura de los primeros jardines de infancia en Dinamarca (1871), principalmente utilizando las ideas de Fröbel. *Segundo*; el proceso de traducción de la pedagogía social ha seguido dos vías diferentes: una la de la pedagogía social en un sentido amplio (cerca de la comprensión de Mager y Diesterweg) y por otro lado en un sentido estricto, orientado a niños y gente joven que ya se han apartado de la sociedad. Los partidarios de la comprensión amplia identificaron la necesidad de un enfoque pedagógico social conectado a guarderías y escuelas, educación de adultos (escuelas nocturnas, escuelas populares, etc.) en combinación con la educación popular. Esta tendencia se relanzó tras la I Guerra Mundial y metafóricamente se la podría conocer como "pedagogía social dentro de un amplio movimiento de educación popular", lo que significa que las guarderías no deben ser solo para las madres que trabajan, sino

ideas in pedagogy and education. Adherents of the narrower understanding were involved in developing new methods of caring, nurturing, general education/formation and as a next step oriented at developing an adequate training for staff working with disintegrated children and young people, disabled people, etc... *Third*, during the process of transformation a separate field of education and pedagogy was 'invented' - a mixture of what could be named "special education with a social pedagogical touch/twist". By the term special education was meant methods of diagnosing, teaching, etc. children, youngsters or disabled people with special needs - often leading to segregation for the sake of the child, young or disabled person. The social pedagogical touch/twist maintained the idea of integration of these citizens in society as a general expected outcome of segregation. Torsten Erlandsen and Jacob Kornbeck have interpreted this process by using the terms reception, integration, and nostrification (e.g. recognition of something foreign and making it ours). The term was not only assimilated but underwent a metamorphosis (Erlandsen and Kornbeck, 2004, p. 194). The metamorphosis included that Danish social pedagogy was and remained practice.

To further improve the understanding of the process of borrowing we introduce the Phillips and Ochs model (Winther-Jensen, 2011). Among other characteristics of their model, Phillips and Ochs emphasize a continuum of educational transfer. Of interest here is their term 'borrowed purposefully', meaning that the Danish interest was not under constraint. The importation was not driven by the state or state planners. On the contrary the practitioners looked out for novel configurations, for innovation and for expanding their knowledge and skills as regards kindergartens. Again, reform pedagogy from Germany played a crucial role. The driving causes were, thus, practical and realistic and the focus was not the theoretical contents or the philosophical approach. In a Danish context, social pedagogy was implemented in order to change a field of practice. Therefore, the internalization or indigenization took place in a way where the foreign ideas and practices became tools or parts of a system. Phillips and Ochs point to how different aspects might be borrowed: a guiding philos-

ejercer la función de jardín de infancia del pueblo (Bagger, 1891; Bagger, 1903; Sigsgaard, 1978). La pedagogía de reforma alemana en particular tuvo una tremenda influencia, que a su vez consolidó la introducción de nuevas ideas en educación y pedagogía. Los partidarios de un entendimiento más cercano se involucraron en el desarrollo de nuevos métodos de cuidado, crianza, formación/educación general y como paso siguiente, orientados al desarrollo de una formación adecuada para el personal que trabaja con niños y jóvenes apartados, discapacitados, etc.... *Tercero*, durante el proceso de transformación se "inventó" un campo al margen de la educación y la pedagogía - una mezcla de lo que podría llamarse "educación especial con una pizca de pedagogía social". Con el término educación especial se entienden los métodos de diagnóstico, enseñanza, etc. en niños, jóvenes o personas con necesidades especiales - que a menudo conduce a la segregación por el bien del niño, persona con discapacidad o jóvenes. La pizca de pedagogía social mantiene la idea de integración de estos ciudadanos en la sociedad como un resultado general de segregación esperado. Torsten Erlandsen y Jacob Kornbeck interpretan este proceso con los términos recepción, integración y nostrificación (reconocimiento de algo exterior y hacerlo nuestro). El término no sólo fue asimilado sino que experimentó una metamorfosis (Erlandsen y Kornbeck, 2004, p. 194). La metamorfosis implicó que la pedagogía social danesa fuera y siga siendo práctica.

Para mejorar aún más la comprensión del proceso de préstamo se introduce el modelo de Phillips y Ochs (Winther-Jensen, 2011). Entre las características de su modelo, Phillips y Ochs destacan el continuum de transferencia educativa. Lo que aquí es de interés es su término 'prestado a propósito', lo que significa que el interés danés no estaba restringido. La importación no fue impulsada por el estado o sus asesores, al contrario, los que la practicaban buscaban nuevas configuraciones, la innovación y la ampliación de sus conocimientos y habilidades en cuanto a jardines de infancia. Una vez más, la pedagogía de reforma de Alemania desempeñó un papel crucial. Por lo tanto, los puntos esenciales fueron prácticos y realistas y el enfoque no se centraba en el contenido teórico o en el planteamiento filosófico. En un contexto danés, la pedagogía social

ophy, goals, strategies, enabling structures, processes and techniques. In brief, Danish borrowing put more attention to enabling structures (changes of kindergartens, asylums, and schools in new directions) and techniques (methods) than to guiding philosophy. As already mentioned this issue is still not researched in depth. It is so to say an under-theorized issue which still remains to be made.

1.1. Societal change and pedagogical ends

The figure attempts to grasp the main features of societal development in Denmark, building on a compilation of some important Danish analyses of the historical development from about 1850 until date. The figure points out the different purposes of education and pedagogy dependent on the societal structure and the dominating ideas (Korsgaard, 2004; Pedersen, 2011, p. 170).

The political culture			
	Nation state (1850-1950)	Welfare state (1950-1990)	Competitive state (1990-)
Subject	Individual	Person (irreplaceable)	Person (selfish)
Means of management	Disciplining for individuality	Formation/general education for life-culture	Education aimed at incentives
Community	Nation (national identity)	Democracy (participation)	Social cohesion (by means of work)
Right	Freedom (constitutional guaranty)	Equal chance (to education and enlightenment)	Equal chance (to work)

se implementó con el fin de cambiar e campo de práctica. Por lo tanto, la internalización o indigenización ocurrió de forma que las ideas y prácticas extranjeras se convirtieron en herramientas o partes del sistema. Phillips y Ochs señalan cómo se pueden adoptar diferentes aspectos: una serie de filosofías, objetivos, estrategias pueden crear estructuras, procesos y técnicas. En resumen, el préstamo danés se centra más en preparar las estructuras (cambios de guarderías, asilos y escuelas en nuevas direcciones) y técnicas (métodos) que en la filosofía. Como ya se mencionó anteriormente, este tema aún no se ha investigado en profundidad. Por así decirlo se trata de un tema infra-teorizado que sigue estando pendiente.

1.1. Cambios sociales y fines pedagógicos

Esta tabla trata de representar las principales características del desarrollo social en Dinamarca, basándose en la recopilación de algunos importantes análisis daneses del desarrollo histórico desde 1850 hasta la fecha. Así mismo, señala los diversos propósitos de la educación y la pedagogía dependiendo de la estructura social y las ideas dominantes (Korsgaard, 2004; Pedersen, 2011, p. 170).

La cultura política			
	Estado Nación (1850-1950)	Estado de bienestar (1950-1990)	Estado competitivo (1990-)
Objetivo	Individual	Persona (irreemplazable)	Persona (egoísta)
Medios de gestión	Disciplinar para la individualidad	Formación/educación general para la vida-cultura	Educación centrada en incentivos
Comunidad	Nación (identidad nacional)	Democracia (participación)	Cohesión social (por medio del trabajo)
Derecho	Libertad (garantía constitucional)	Igualdad de oportunidades (educación e iluminación)	Igualdad de oportunidades (de trabajo)

Concerning the importation and later transformation of social pedagogy the figure may help to understand the development. In the time of the nation state social pedagogy was originally imported as a rough idea appealing to practitioners and aiming at changing practices in asylums or kindergartens. This first wave of import inspired Danish women to organize kindergartens à la Fröbel. As the next part of the wave turned up after WWI the focus moved to primary schools (Nørgaard, 1977; Rifbjerg, 1966; Grue-Sørensen 1978, p. 279ff.). The second wave landed in Denmark after WWII and became more inspired from the US, especially Dewey and later critical pedagogy (Negt, Freire, etc.). The third wave was characterized by evidence-based or evidence-informed pedagogy

1.2. The expansion of Social Pedagogy

As emphasized above Social Pedagogy is a historical term covering a widespread number of social and pedagogical measures and social work. The term was not used in Denmark until the 1960s. Social pedagogical measures originated as responses to 'the social question' in the wake of industrialization and urbanization from the middle of the 19th century and onwards - primarily oriented at child welfare. Social pedagogical efforts were initiated and supported by voluntary philanthropic movements and later became part of the social policy and social legislation of the state from the 1880s and onwards. The culmination of these efforts is - retrospectively interpreted - the Children Act 1905 which for the first time in Danish social policy mandated the state to monitor the activities and measures within the field.

The measures in those days primarily consisted of institutions (children's homes, reformatories, etc.) which at a later moment became residential homes for children and young people placed outside their home.

This abridged outline of the historical development cannot show the broader or detailed picture, of course. For our purpose here it is, however, important to note: social pedagogy became the term since 1967 for the specific area which took

Referente a la importación y posterior transformación de la pedagogía social, esta tabla puede ayudar a entender el desarrollo. La pedagogía social fue originalmente importada en la época del Estado Nación como una idea atractiva para los profesionales y con el objetivo de cambiar las prácticas en asilos o guarderías. Esta primera oleada de importación inspiró a las danesas a organizar los jardines de la infancia à la manera de Fröbel. Como continuación de esta oleada, se incrementó tras la I Guerra Mundial y el foco se traslada a las escuelas primarias (Nørgaard, 1977; Rifbjerg, 1966; Grue-Sørensen 1978, p. 279ff.). La segunda oleada aterriza en Dinamarca tras la II Guerra Mundial y se inspira más en los Estados Unidos, especialmente Dewey y posteriormente en la pedagogía crítica (Negt, Freire, etc.). La tercera oleada se caracterizó por la pedagogía basada o formada en evidencias o pruebas.

1.2. La expansión de la pedagogía social

Como se ha destacado anteriormente pedagogía social es un término histórico que abarcan un número extenso de medidas sociales y pedagógicas y trabajo social. El término no fue utilizado en Dinamarca hasta los años 60. Las medidas pedagógicas sociales se originan como respuesta a 'la cuestión social' al comienzo de la industrialización y urbanización de mediados del siglo XIX y en adelante - principalmente orientadas al bienestar de los niños. Los movimientos voluntarios filantrópicos iniciaron y apoyaron los esfuerzos pedagógicos y posteriormente se convirtieron en parte de la política y la legislación social del estado desde la década de los 80 en adelante. La culminación de estos esfuerzos es - desde una interpretación retrospectiva - La Ley de Niños de 1905 que por primera vez en la política social danesa impone al estado la tarea de supervisar las actividades y medidas en el campo.

Las medidas en esos días las formaban principalmente las instituciones (hogares de los niños, reformatorios, etc.) que posteriormente se convirtieron en hogares residenciales para niños y jóvenes alejados de sus hogares.

Está claro que este esquema abreviado del desarrollo histórico no puede mostrar en amplitud ni con detalle la situación. Sin embargo, en aras de cumplir nuestro propósito es importante tener en cuenta:

care of residential homes for children and young people (the 'protective childcare' and 'child welfare'). Before 1967 the term social pedagogical measures were used or reserved for kindergartens and asylums within the 'protective childcare'. From the very beginning of asylums (1820) and kindergartens (1871) the measures have had a dual function: on the one hand they were 'social' - signifying that they were offers about looking after young children during their mother's workday on the other hand they were 'pedagogical' ones - implying their orientation at care and upbringing. Both types were protective in the sense that they were aimed at preventing neglect, abuse, etc. of children due to their task as 'spare homes'. At the turn of the 19th century, more than 100 asylums were established all over Denmark. An asylum often received between 100 and 200 children which were typically engaged with knitting, learning house work, acquiring elementary schooling (reading, writing and arithmetic), and staff members were untrained women, usually members of a charity organization.

The steady growth of asylums as well as the expectations of their outcomes fertilized the soil for a new profession. The untrained women had to supervise the children, to educate them and to socialize them in large groups. These tasks were different from their informal 'education' in the streets or in their families. These circumstances made it clear that the women had to be educated themselves. The women were not unfamiliar regarding education as they were recruited from the middle and upper classes of society. This fact could look like a paradox: middle class women taking care of working class mothers and their children. The paradox has remained a fact in the helping professions: the daughters of the middle and upper class are even today making out the majority of staff in day care, residential homes and so on.

The objects of the measures covered a wide range of marginalized and poor children, young people and partly adults. The asylums and the charity organizations had to take care of vagrant beggars, thieves, vagabonds, vagrants, fools, mad people, old people, sick people, cripples, disabled persons, homeless children and adults, unemployed, etc. They further were in charge of threateningly and threatened children and young people in order to

le término pedagogía social como tal data de 1967 para el área específica del cuidado de hogares residenciales para niños y jóvenes (la 'protección de cuidado de niños' y 'bienestar de los niños'). En los años anteriores a 1967 el término pedagógica social se utilizó o reservó solo para guarderías y asilos dentro de la 'protección del cuidado de niños'. Desde los primeros años de existencia de los asilos (1820) y guarderías (1871) las medidas han tenido una doble función: por un lado eran 'sociales' - lo que significa que se ofrecía cuidado de niños durante la jornada de trabajo de su madre; por otro lado eran 'pedagógicos' - lo que implica su orientación en el cuidado y la crianza. Ambos tipos eran protectores en el sentido en que estaban dirigidas a prevención de la negligencia, abuso, etc. hacia los niños debido a su tarea como 'casas de sustitución'. Al comienzo del siglo XIX, había más de 100 asilos/refugios en Dinamarca. A menudo cada refugio acogía entre 100 y 200 niños que normalmente se dedican al tejido, trabajo de la casa, aprendizaje primario (lectura, escritura y aritmética), y los miembros del personal eran mujeres no preparadas, generalmente miembros de una organización de caridad.

El constante crecimiento de estos refugios, así como las expectativas de los resultados allanaron el camino para la aparición de una nueva profesión. Las mujeres sin preparación debían supervisar a los hijos, para educarlos y hacerlos socializar en grupos grandes. Estas tareas eran diferentes a la 'educación' informal que se recibía en las calles o en sus familias. Estas circunstancias dejaron claro que las mujeres debían educarse a sí mismas. A estas mujeres la educación no les era ajena puesto que provenían de sociales clases medias y altas. Este hecho podría parecer una paradoja: mujeres de clase media cuidando de madres de la clase obrera y sus hijos. La paradoja sigue presente en las profesiones que se dedican a ofrecer ayuda: a día de hoy, las hijas de clases medias y altas componen la mayoría del personal en guarderías, casas residenciales, etc.

Los objetivos de las medidas cubren una amplia gama de niños marginados y pobres, jóvenes y en parte adultos. Los refugios y las organizaciones de caridad debían cuidar de mendigos vagabundos, ladrones, vagos, tontos, locos, ancianos, enfermos, lisiados, inválidos, niños y adultos sin hogar, desempleados, etc.. Además estaban a cargo de niños y jó-

treat and/or re-educate looked after children and young people in children's homes. At a later stage they looked after socially exposed children and children at risk. At the current time, their task is to take care of children and young people with special needs (Act on social services, 1998) and to prevent social deprivation and marginalization.

The description underlines the changing social realities which social pedagogy had to correspond to.

The changing social realities define humans in different ways. In a Lutheran country like Denmark an important and strongly influencing tradition drew on the concept of original sin. Any measure targeting children consequently had the aim to 'save another soul'. Hypothetically, every means was acceptable for gaining the end, not to forget physical punishment.

1.3. Social pedagogy and welfare state

How can the appearance of social pedagogy be explained? The first hypotheses resembles of the approach in welfare research: The assumption is that the state is a necessary and functional answer towards structural needs, problems of the market mechanisms and a pressure of social problems, generated by the societal processes of modernization (Kerr et al. 1962; Cutright 1965; Wilensky 1975). Concluding by analogy, social pedagogy is a necessary response towards increasing social problems in the wake of modernization (the transition from an agrarian to an industrial society). The hypothesis of modernization has been tenacious of life and is still used in current debates, and many theoretical attempts have followed that line of argumentation (included my own explanation, Rosendal Jensen. 2006, chapter 1). Though contested these theories contain a kernel of truth. Modernization functions as a development frame of the welfare state and its various measures, and the welfare state is as 'social engineering' shaped to saturate social needs which are in turn outcomes of structural changes and modernization. However, by emphasizing social pedagogy as a dependent variable, many unsolved puzzles remain. If the welfare state is a product of an objective

venes peligrosos que suponen amenazas sociales con el fin de tratar de reeducarlos y cuidarlos en los hogares de los niños. En una etapa posterior cuidaban de niños socialmente expuestos y los niños en situación de riesgo. Actualmente, su tarea es cuidar de los niños y jóvenes con necesidades especiales (Ley de servicios sociales, 1998) y prevenir la privación social y marginación.

La descripción pone de relieve la realidad social cambiante en la que se encuadra la pedagogía social.

Las realidades sociales cambiantes definen a los seres humanos de diferentes maneras. En un país luterano como Dinamarca una tradición importante y con gran influencia es la del pecado original. Cualquier medida dirigida a los niños por lo tanto tenía el fin de 'salvar otra alma'. Hipotéticamente, todos los medios eran válidos para llegar al resultado final, sin olvidar el castigo físico.

1.3. Pedagogía social y estado de bienestar

¿Cómo puede explicarse la aparición de la pedagogía social? Las primera hipótesis se asemejan al enfoque en la investigación del bienestar: El supuesto es que el estado es una respuesta necesaria y funcional a las necesidades estructurales, problemas de los mecanismos de mercado y la presión de los problemas sociales, generados por los procesos sociales de modernización (Kerr et al. 1962; Cutright 1965; Wilensky, 1975). Concluyendo por analogía; la pedagogía social es una respuesta necesaria al incremento de los problemas sociales a raíz de la modernización (la transición de la sociedad agraria a industrial). La hipótesis de la modernización siempre ha estado presente y se sigue utilizando en debates, y muchos intentos teóricos han seguido esa línea de argumentación (incluida mi propia explicación, Rosendal Jensen. 2006, capítulo 1). Aunque hayan sido rebatidas, estas teorías tienen un fondo de autenticidad. Las funciones de modernización como marco de desarrollo del estado de bienestar y sus diferentes medidas y el estado del bienestar, son como una especie de 'ingeniería social' para saturar las necesidades sociales que son a su vez resultado de los cambios estructurales y la modernización. Sin embargo, haciendo hincapié en la pedagogía social como una variable dependiente, quedan muchas incógnitas por

or real pressure of problems inherent in modernization, then we need to know under which circumstances and by whom social needs are transformed to welfare state policies. To explain this, the so called "statism"-perspective seems to expand and enhance the above mentioned hypothesis by ascribing the state an autonomous role signifying that state institutions and bureaucracies might act as an independent factor. The 'internal' problems give rise to the need to coordinating different parts of the welfare state and thereby generate change. Change is caused by the aims of the state organization and/or carrier of government officials (Skocpol, 1985; Weir and Skocpol, 1985) pointing out that officials are capable of observing general needs in society, and by acting based on these observations the officials are contributing to the growth of the welfare state (Hecló, 1974). A second hypothesis is represented by Walter Korpi (1983) who 'translated' the theoretical concepts on the welfare state made by Marshall (Marshall, 1950). Korpi uses Marshall's distinctions between the character and the elements of citizenship to pinpoint an argumentation in favor of the significance of the labour movement with respect to the formation and development of the welfare state: the creation of the market plus the principles of contractual freedom (the civil citizenship) created the working class which fought for political rights (the political citizenship) and used those rights to seize power and build up the welfare state (the social citizenship).

The interesting point of this hypothesis is as follows: social problems are not given 'anomalies' but in fact normal conditions of a class divided capitalist society.

Each explanation has a kernel of truth. Social pedagogy developed as a child of capitalism and as a necessity confronted with the 'social question' (or 'worker question'). It was additionally widespread by officials who observed emerging problems and situations, and eventually an explanation based upon the activity of the labour movement would pass the test, too. Of course, it would be one-sided just to include the labour movement in the mobilization in the struggle for child welfare. Philanthropic movements as well as the Lutheran church also had a decisive influence. What we can

resolver. Si el estado del bienestar es producto de un objetivo o una presión real de los problemas inherentes a la modernización, entonces tendremos que saber qué circunstancias y quienes son los que transforman las necesidades sociales en políticas del estado de bienestar. Para explicar esto, contamos con el llamado "estatismo"-la perspectiva parece ampliar y mejorar la hipótesis mencionada al atribuir al estado un rol autónomo lo que significa que las instituciones del estado y las burocracias pueden actuar como un factor independiente. Los problemas 'internos' dan lugar a la necesidad de coordinar distintas partes del estado de bienestar y así generar el cambio. El cambio lo producen los objetivos de la organización estatal y/o los funcionarios (Skocpol, 1985; Weir y Skocpol, 1985), estos funcionarios son capaces de apreciar las necesidades generales de la sociedad, y actuando en base a estas observaciones contribuyen al crecimiento del estado de bienestar (Hecló, 1974). Una segunda hipótesis, representada por Walter Korpi (1983) quien 'tradujo' los conceptos teóricos del estado de bienestar acuñados por Marshall, 1950. Korpi utiliza las distinciones de Marshall entre el carácter y los elementos de la ciudadanía para localizar una argumentación a favor de la importancia del movimiento obrero con respecto a la formación y desarrollo del estado de bienestar: la creación del mercado junto a los principios de libertad contractual (la ciudadanía civil) crearon la clase trabajadora que luchó por los derechos políticos (la ciudadanía política) y utilizó esos derechos para hacerse con el poder y construir el estado del bienestar (la ciudadanía social).

El punto interesante de esta hipótesis es el siguiente: los problemas sociales no son 'anomalías' dadas, sino condiciones normales de una sociedad capitalista dividida en clases.

Cada explicación lleva su parte de verdad. La pedagogía social surge como hija del capitalismo y la necesidad frente a la 'cuestión social' (o 'cuestión del trabajador'). Además, fue generalizada por los funcionarios que detectaron problemas y situaciones emergentes, y finalmente también se aprobó una explicación basada en la actividad del movimiento obrero. Por supuesto, sería unilateral incluir sólo al movimiento sindical en la movilización y lucha por el bienestar de los niños. Los movimientos filantrópicos junto con la Iglesia Luterana también tuvieron

extract from these theoretical analyses is a kind of truism: Society is a product of human action. The development of material production and increasing consumption opened new possibilities for humans and for the helping professions, of course.

In the next part, some important features of the shift from welfare state to competitive state are further elaborated.

Denmark developed from about 1892 a redistributive welfare state based on universal, tax-financed social security and citizens' rights to free social services, health care and education. The welfare model, particularly from 1945 to 1991, emphasized income equalization and a high level of state intervention to correct 'market failure'. Welfare benefits were targeted at individuals rather than families; income taxes were progressive although tax deduction opportunities offset a good part of the redistributive effect. The public sector is (still) large and decentralized in terms of local and regional councils being responsible for a sizeable proportion of public expenditure. Denmark has a strong Keynesian legacy and has generally considered full employment a crucial socio-political goal (Topp, 1987; Thompson, 2013, p. 80-3; Pedersen, 2011, Kolstrup, 2014).

During the late 1970's and 1980's, the Keynesian-Fordist welfare state faced difficulties in terms of stagflation, balance of payment and public spending; but also in terms of challenges from a new ideology of economic policy and political governance. This ideology was partly independent of the processes of economic globalization and the end of bipolarity between the US and the USSR in the second part of the 1980's, although it facilitated the former and was facilitated by the latter. Known as 'neo-liberalism', its main elements were the values of 'negative' freedom, competition, market solutions, mobilization of human capital, emphasis on self-reliance and voluntary sector activity, and indirect political governance of outcomes. Institutionally, it made itself felt through privatizations, public-private cooperation, liberalization of labour and capital movements, tax reductions and incentives, limitation of welfare expenditure and introduction of fees. The 'deregulated state' re-empowered itself with a number of soft and hard policy instruments, among them supervision, target-

una influencia decisiva. Lo que podemos extraer de estos análisis teóricos es una especie de axioma: La sociedad es producto de la acción humana. El desarrollo de la producción material y el aumento del consumo abrieron nuevas posibilidades para los seres humanos y por supuesto las profesiones de ayuda.

En el siguiente apartado se desarrollan más en profundidad algunas características importantes del cambio de estado de bienestar al estado competitivo.

Desde 1982 Dinamarca desarrolló un estado redistributivo de bienestar basado en una seguridad social universal financiada por los impuestos y derechos de los ciudadanos a los servicios sociales, de salud y de educación gratuitos. El modelo de bienestar, particularmente de 1945 a 1991, se centró en igualar los ingresos y en un alto nivel de intervención estatal para corregir los "fallos de mercado". Las prestaciones sociales se adjudicaban a individuos en lugar de a familias; los impuestos sobre la renta fueron progresivos aunque las oportunidades de deducción fiscal compensan buena parte de los efectos redistributivos. El sector público es (aún) grande y descentralizado en cuanto a consejos locales y regionales responsables de una proporción considerable del gasto público. Dinamarca tiene un fuerte legado keynesiano y generalmente ha considerado el pleno empleo como un objetivo socio-político fundamental (Topp, 1987; Thompson, de 2013, p. 80-3; Pedersen, 2011, Kolstrup, 2014).

Desde finales de los 70 y los 80, el estado de bienestar keynesiano-fordista presenta dificultades en términos de estanflación, balanza de pago y gasto público; incluso en cuanto a los desafíos de una nueva ideología de política económica y la gobernabilidad política. Esta ideología era parcialmente independiente de los procesos de globalización económica y el fin de la bipolaridad entre Estados Unidos y la URSS en la segunda parte de la década de los 80, ya que facilitó la anterior y ayudó a la siguiente. Conocido como 'neoliberalismo', sus elementos principales fueron los valores de la libertad 'negativa', competencia, soluciones de mercado, movilización de capital humano, énfasis en la autosuficiencia y la actividad de voluntariado y gobernanza política indirecta de los resultados. Institucionalmente, se hizo notar a través de la cooperación público-privada, pri-

ing, monitoring and economic sanctioning. And by thus holding agents at other levels accountable it could reduce its own democratic accountability for uncertain outcomes (Thompson, 2013: 85-7; Pedersen, 2013; Olssen, 2008: 262-71).

1.4. Work first

However, the later versions of the workfare strategy emphasise work before education. The aim was to pave the shortest possible way to a job. This meant that obligations were intensified. An array of sanctions was introduced and applied. The 'right and obligation' to activation meant that 'continuity' went alongside with a conversion of the system into a more disciplinary approach (Goul Andersen, 2011: 131-2). The situation for immigrants was special. Reduction of the level of benefits did not become part of the activation policy except for immigrants.

In general terms, this strategy has not led to marginalization and polarization in Denmark. Thus, one cannot speak of widespread social and political marginalization. The obligation to be 'activated' and a recent reduction of the unemployment period certainly encroaches on important elements of the welfare state but has as yet not invalidated the universal model. However, the pressure on the unemployed has been increased, and especially cash beneficiaries may perceive themselves as stigmatized. Part of the political discourse brings the working poor of the residual and corporatist welfare models to mind with its threat of jeopardizing the positive effects of the offensive strategy. And it has been noted that a poverty trap may emerge (Torfing, 1999).

In brevity, social pedagogy had to meet new challenges. When social policy grosso modo transforms into labour market policy, and when the central purpose of education and pedagogy is reduced to preparing children and young people for their later career at the labour market, then social ped-

vatizaciones, liberalización del trabajo y movimientos de capital, reducciones de impuestos e incentivos, limitación de los gastos de bienestar y la introducción de las tasas. El 'Estado desregulado' volvió a otorgarse poder con instrumentos de política dura y blanda, entre ellos se encontraban la supervisión, orientación, seguimiento y sanción económica. Y de este modo mantener a los agentes en otros niveles que podría reducir su responsabilidad democrática en resultados inciertos (Thompson, 2013: 85-7; Pedersen, 2013; Olssen, 2008: 262-71).

1.4. Primero trabaja

Sin embargo, las últimas versiones de la estrategia de subsidios para desempleo antepone el trabajo a la formación. Se trataba de determinar el camino más rápido posible para conseguir un trabajo. Esto dio lugar a que las obligaciones se intensificaran. Se introdujeron y aplicaron una amplia variedad de sanciones. El 'Derecho y obligación' a la activación significó que la continuidad iba de la mano a la conversión del sistema a un enfoque más disciplinar (Goul Andersen, 2011: 131-2). Para los inmigrantes la situación era especial. Se aplicó la reducción del nivel de beneficios como parte de la política de activación excepto para los inmigrantes.

En términos generales, esta estrategia ha evitado la marginación y polarización en Dinamarca. Por lo tanto, no se puede hablar de marginación social y política generalizada. La obligación de ser 'activada' y una reciente reducción del período de desempleo invade elementos importantes del estado de bienestar, pero aún no ha invalidado el modelo universal. Sin embargo, se ha aumentado la presión sobre los desempleados, y especialmente los beneficiarios de ayudas se pueden sentir estigmatizados. Parte del discurso político recuerda a la clase trabajadora pobre de los modelos de bienestar residuales y corporativistas con su amenaza de poner en peligro los efectos positivos de esta estrategia ofensiva. Y se ha observado que puede aparecer la trampa de la pobreza (Torfing, 1999).

En resumen, la pedagogía social tuvo que afrontar nuevos retos. Cuando la política social se transforma grosso modo en política laboral, y cuando el propósito central de la educación y la pedagogía se reduce a preparar a los niños y jóvenes para ac-

agogy has to find a new balance between rights and obligations or between support and control (the classic mandate).

2. Theory building and research in social pedagogy

Theory building has had several forms. Right from the beginning of the borrowing process (import of German concepts and understandings) major works of German theorists were presented in Danish. Yet, the small audience of academics as well as practitioners were able to read German decreasing the need for translations. More often reports from study visits in Germany were published in pedagogical journals. A definition and broader presentation of social pedagogy did not exist in any Danish publication. The closest example is Sofus Bagger's equation of social pedagogy and popular education (Erlandsen, 2013, p. 21-22). In the 1930s a series of works were translated to Danish as parts of the "Social pedagogical Library" published by a commercial publishing house.

Anyway, it seems to be plausible to state that theoretical work regarding social pedagogy never really caught fire and that the principle discussion on social pedagogy was a rare exception (Erlandsen, 2013; Rosendal-Jensen, 2009).

The 1970s are known as the decade of theory, meaning that theoretical discussions and theoretical work got a foothold at universities (humanities and social science) and teacher and pedagogue colleges. The theoretical aspirations resulted in outlines and textbooks primarily inspired by the broad understanding of social pedagogy. Social inequalities, social injustice, and social change became important points of the political agenda which further fueled the new involvement in theoretical explanations of the practices of social pedagogy, particularly politicizing the conditions which made children or young people deviants, as well as the norms and standards of re-educating the so called deviants (Madsen, 1983). On a more general level, Harald Rasmussen introduced Anton Makarenko to a Danish pedagogical audience, especially targeting residential homes for young people (Rasmussen, 1974, 1984) while Stig Brostrøm made great efforts

ceder al mercado de trabajo, la pedagogía social debe encontrar un nuevo equilibrio entre derechos y obligaciones o entre apoyo y control (el clásico mandato).

2. Desarrollo de la teoría y la investigación en pedagogía social

El desarrollo de la teoría presenta varias formas. Desde el inicio del proceso de préstamo (importación de conceptos y conocimientos alemanes) se presentaron las principales obras de los teóricos alemanes en danés. Sin embargo, el pequeño grupo de académicos, así como los profesionales sabían leer alemán disminuyendo la necesidad de traducción. Muchas veces los informes sobre visitas de estudio a Alemania se publicaban en las publicaciones pedagógicas. No existía una definición y presentación más amplia de pedagogía social en ninguna publicación danesa. El ejemplo más cercano es la ecuación de pedagogía social y educación popular de Sofus Bagger (Erlandsen, 2013, p. 21-22). En la década de 1930 una serie de obras se tradujeron al danés como parte de la "Biblioteca Pedagógica Social" publicado por una editorial comercial.

De todos modos, parece plausible afirmar que el trabajo teórico sobre pedagogía social realmente nunca cogió fuerza y que el principio de debate sobre pedagogía social fue una excepción rara (Erlandsen, 2013; Rosendal-Jensen, 2009).

La década de los 70 se conoce como la década de la teoría, lo que significa que las discusiones teóricas y el trabajo teórico se hicieron un hueco en las universidades (humanidades y ciencias sociales) y profesores y pedagogos. Las aspiraciones teóricas dieron lugar a guiones y libros de texto inspirados principalmente en el amplio conocimiento de la pedagogía social. Las desigualdades sociales, injusticia social y cambio social se convirtieron en puntos importantes de la agenda política lo que alimentó aún más la nueva participación en explicaciones teóricas de las prácticas de pedagogía social, particularmente politicizando las condiciones que provocan la separación de niños o jóvenes, así como las normas y estándares para reeducar a los llamados desviados/apartados (Madsen, 1983). A nivel más general, Harald Rasmussen presentó a Anton Makarenko a la audiencia pedagógica danesa, especial-

to introduce and further develop the cultural-historical school (Vygotsky, Elkonin) to the staff in the kindergartens. Rasmussen and Brostrøm drew on a Marxist interpretation based on newer Soviet studies whilst Bent Madsen was originated in the German critical theory (Frankfurterschule). In practice, these discussions divided a common critique of the existing life conditions into two streams and meant that students of social pedagogy had to choose side. This seemed to cause a split up in theoretical work which did not bear fruit since the way of discussing the contradictions often looked like a pro et contra concerning the leading role of the pedagogue as the opposite of children's self-management and autonomy.

The successor of that left wing struggle was made by the concept of "the common third" aiming at overcoming the narrow and often emotional relation of child and adult by creating a mediation, e.g. a common field of interest and a common work process outside their personal relations (Husen, 1985; Holst, 1986). The next decade was heavily influenced by discussions and theorizations with respect to "the common third". As a part of these discussions, Bent Madsen emphasized that social pedagogy was neither a scientific discipline nor a profession in the classic sense. Social pedagogy in his understanding was a mere field of practice characterized by many grey zones and with no foundation in systematic theoretical and methodological reflections (Madsen, 1993). In addition, he points out a missing link, namely that of professional ethics resulting in an untenable situation: the individual social pedagogue had to judge how social pedagogy should be practised (Madsen, 1993, p 64). At least, as a lasting advantage the ethical questions conquered much more attention than before, and theoretically philosophy did experience a rebirth or renaissance.

The latest addition of the theoretical development is the fixation with the ethics and politics of recognition. The politics of recognition has been strongly included in the profession's literature as a new foundation for professionalism. In social pedagogy, recognition is equated with citizenship, rights, equality, and the relationship between majority and minority. The concept makes everyday practice meaningful and is understood as a further

mente dirigidas a los hogares residenciales para jóvenes (Rasmussen, 1974, 1984) mientras que Stig Brostrøm hizo grandes esfuerzos para introducir y posteriormente desarrollar la escuela histórico-cultural (Vigotsky, Elkonin) para el personal de jardín de infancia. Rasmussen y Brostrøm se centraron en una interpretación marxista basada en nuevos estudios soviéticos mientras que Bent Madsen partió de la teoría crítica alemana (Frankfurterschule). En la práctica, estas discusiones dividieron la crítica común de las condiciones de vida existentes en dos vertientes lo que significa que los estudiantes para ser pedagogos sociales tuvieron que elegir una. Parece que esto causó división hasta en el trabajo teórico que no fue capaz de dar fruto ya que la manera de debatir sobre las contradicciones a veces parecía un debate de pros y contras sobre el papel principal del pedagogo por oposición a la autogestión y autonomía de los niños.

El sucesor de esa lucha de izquierdas fue el concepto de "el tercero en discordia/común" con el objetivo de superar la relación estrecha y a menudo emocional de niños y adultos mediante la creación de una mediación, por ejemplo, un campo de interés y proceso de trabajo común fuera de sus relaciones personales (Husen, 1985; Holst, 1986). La década siguiente estuvo fuertemente influenciada por las discusiones y teorizaciones respecto a "el tercero en discordia". Como parte de estas discusiones, Bent Madsen hizo hincapié en que la pedagogía social no es una disciplina científica ni una profesión en el sentido clásico. Bajo su punto de vista, la pedagogía social era un mero campo de práctica caracterizado por muchas zonas grises y sin fundamento en las reflexiones teóricas y metodológicas sistemáticas (Madsen, 1993). Además, señala un eslabón perdido, es decir, que el resultado de la ética profesional es una situación insostenible: el pedagogo social de manera individual debe decidir cómo aplicar la pedagogía social (Madsen, 1993, p 64). Por lo menos, como una ventaja duradera las cuestiones éticas recibieron mucha más atención que antes, y teóricamente la filosofía experimentó un renacimiento o resurgimiento.

La última incorporación del desarrollo teórico es la fijación con la ética y la política del reconocimiento. La política de reconocimiento ha sido fuertemente incluida en la literatura de la profesión como un nuevo fundamento para el profesionalismo. En pe-

emphasis on the role of the child or user as co-creator, actor, and subject. At the same time recognition appears to be part of a political project in the form of inclusion and pedagogical practice related to international conventions like the Salamanca Declaration or UN-conventions. By interpreting the profession in this sense social pedagogues are underlining their significance and professionalism regarding a crucial societal agenda (Rosendal Jensen, in press)

As demonstrated in the figure the shift from welfare to competition (workfare) did not directly open new theoretical discussions in social pedagogy. It was noted, however, that the new political conditions led to research and evaluation showing that social policy had changed into labour market policy, and consequently that social pedagogy had become an instrument in labour market policy. In the next section on research the scope will be broadened.

3. Research

In the following section the intention is to present the forms of research within the social pedagogical field. Important topics have dealt with social disadvantage, risk factors, and children's placement in different institutions (residential homes or family care) and have further addressed the problems of quality in pedagogical settings. At a rather late stage research has emphasized the voices of clients/users and professionals.

Basic research is placed at universities and is based on academic standards and collegial intersubjectivity. The aim is to describe, explain and understand social pedagogy as a theoretical phenomenon. In Denmark, basic research in social pedagogy has been an exception.

Until date the former Danish University of Education (to-day Department of Education and Ped-

agogía social, el reconocimiento se compara con la ciudadanía, los derechos, la igualdad y la relación entre mayoría y minoría. El concepto crea la práctica diaria significativa y se entiende como un énfasis mayor en el papel del niño o usuario como co-creador, actor y sujeto. Al mismo tiempo, parece que el reconocimiento es parte de un proyecto político en la forma de inclusión y práctica pedagógica relacionadas con las convenciones internacionales como la declaración de Salamanca o convenciones de la ONU. Interpretando la profesión en este sentido los pedagogos sociales se están poniendo en valor destacando su importancia y profesionalismo con respecto a una agenda social importante (Rosendal Jensen, en prensa)

Como se muestra en la figura el cambio de bienestar a la competencia (prestación por desempleo) no abrió de manera directa nuevas discusiones teóricas en pedagogía social. Sin embargo, se observó que las nuevas condiciones políticas condujeron a la investigación y evaluación que demuestra que política social había cambiado en la política de mercado laboral, y en consecuencia esa pedagogía social se había convertido en un instrumento de política laboral. En la próxima sección de la investigación se ampliará el ámbito de aplicación.

3. Investigación

En el siguiente sección se pretenden presentar las formas de investigación dentro del campo pedagógico social. Los temas importantes han tratado la desventaja social, factores de riesgo y ubicación de los niños en diferentes instituciones (residencias o cuidado de la familia) y se han abordado los problemas de calidad en contextos pedagógicos. La investigación ha dado importancia en una etapa bastante tardía a las opiniones de los clientes/usuarios y profesionales.

La investigación básica se desarrolla en las universidades y se basa en estándares académicos y la intersubjetividad colegial. El objetivo es describir, explicar y entender la pedagogía social como un fenómeno teórico. En Dinamarca, la investigación básica en pedagogía social ha sido una excepción.

Hasta la fecha de la antigua Universidad de la Educación de Danesa (hoy Ministerio/Departamento de

agogy, Aarhus University) developed a research program in social pedagogy since 2001 (Rosendal Jensen, 2009, p. 194-198) which represented a broad approach to social pedagogy.

The overall aim of this approach refers to a social pedagogy as an established *academic discipline*: It is a *social science* because it has an eye for the social life or living conditions. It is a *reality science* because it is based on empirical research. It is an *action science* because it is oriented towards influence and change of both people and structures. It is an *interdisciplinary science* because it relates its own theories to the realizations of reference disciplines without binding to single sciences (paraphrased from Mühlum 2000, p. 99, my free translation).

The second one emphasizes *the particular characteristic* of social pedagogy: it is a special way of thinking, not a particular method or particular style of working. Therefore, social pedagogy integrates elements of science, education and work, given that as an academic discipline it includes both social pedagogy as a scientific system, an education system and a work system (Hämäläinen, 2003, p. 150).

The third one places the emphasis on social pedagogy being *pedagogy* (Rosendal Jensen, 2006, p. 228), but at the same differs from the individual and general pedagogy by maintaining a historical-societal reflection framework: Social pedagogy in its historical-societal development is regarded as societal reactions on the fact that children, adolescents and elderly have trouble mastering the challenges that are a result of social disintegration (Rosendal Jensen, 2006, p. 234-5).

Based on considerations like these the program succeeded in producing research-based textbooks aimed at a professional audience, publications on legislation, and a number of specialized research publications (special education in residential homes, pedagogy for young people with special needs, development of methods in social pedagogical work, etc.).

3.1. Applied research

This umbrella consists of research aimed towards being applicable to strategic goals. It is typically placed at national research institutes or centers

Educación y Pedagogía, Universidad de Aarhus) desarrolló un programa de investigación en pedagogía social desde el año 2001 (Rosendal Jensen, 2009, p. 194-198) que representó un amplio acercamiento a la pedagogía social.

El objetivo general de este enfoque se refiere a una pedagogía social como *disciplina académica* establecida: Es una *ciencia social* porque mira la vida social o las condiciones de vida. Es una *ciencia de la realidad* porque se basa en la investigación empírica. Es una *ciencia de la acción* porque se orienta hacia la influencia y el cambio tanto de las personas como de las estructuras. Es una *ciencia interdisciplinar* porque se basa en sus propias teorías para cumplir objetivos de las disciplinas de referencia sin atarse a una sola ciencia (parafraseado de Mühlum 2000, p. 99)

El segundo destaca la *característica particular* de la pedagogía social: es una forma especial de pensar, no un método o estilo particular de trabajo. Por lo tanto, la pedagogía social integra elementos de ciencia, educación y trabajo, dado que como una disciplina académica incluye tanto pedagogía social como un sistema científico, un sistema de educación y un sistema de trabajo (Hämäläinen, 2003, p. 150).

El tercero hace hincapié en la pedagogía social como *pedagogía* (Rosendal Jensen, 2006, p. 228), pero al mismo tiempo difiere de la pedagogía individual y general, manteniendo un marco de reflexión histórico social: Se considera a la pedagogía social en su desarrollo histórico social como las reacciones sociales en base a que niños, adolescentes y ancianos tienen problemas para dominar los retos que se les planean a consecuencia de la desintegración social (Rosendal Jensen, 2006, p. 234-5).

En base a este tipo de consideraciones, el programa tuvo éxito en la producción de libros de texto basados en la investigación, dirigidos a un público profesional, publicaciones sobre legislación, y a publicaciones de investigación especializadas (educación especial en hogares residenciales, pedagogía para jóvenes con necesidades especiales, desarrollo de métodos de trabajo pedagógico social, etc.).

3.1. Investigación aplicada

Este paraguas consiste en la investigación con el fin de que sea aplicable a los objetivos estratégicos. Normalmente se encuentra en los institutos de investi-

like the Danish National Centre for Social Research, research centers at university colleges, in private companies and at some universities which have developed research centers in fields like day care, problems of comprehensive schooling or adult education. Such centers are intending to create knowledge to be implemented immediately in designated fields or sectors. The topics as well as the problems which are investigated are in general pointed out and commissioned by a public authority (municipality, region or state) or commissioned and financed by a private foundation or by a union of professionals.

As an example the trade unions of pedagogues and social pedagogues launched did set up a fund to stimulate research in certain topics due to lack of public funding. The fund combined applied research and development projects.

3.2. Development projects

Already in the 1970s a broad range of action research, development research and development projects became common in social pedagogy, in particular supporting democratic intentions and bottom-up projects and assessing participation, involvement and mutual benefits of researchers and professionals (cf. (Holm and Perlt, 1990). This trend was partly a break with the ideals of the university research of non-involvement. However, to some extent many researchers had left the ideal in order to do research for the people and with the people. In particular, action research was closely linked to marginalized or disadvantaged social groups like disabled citizens or young unemployed people. By carrying out action research the aim was to improve the life conditions of these groups. Usually, professionals were partaking in such projects on an equal basis as co-researchers (Rosendal Jensen, Petersen & Wind, 2015).

As the welfare state began to change in the 1980s development projects won a new position and significance. The modernization of the public sector made a certain impact on development projects which became tools for increasing the quality of services and thereby create 'value for

gación nacionales o centros como el Centro Nacional Danés para la investigación Social, centros de investigación en universidades, en empresas privadas y en algunas universidades que han desarrollado centros de investigación en campos como la guardería, los problemas de la educación integral o la educación de adultos. Este tipo de centros pretende generar conocimientos que puedan aplicarse de manera inmediata en los sectores o campos establecidos. Generalmente, un organismo público (municipio, región o Estado), comisiones financiadas por fundaciones privadas o incluso una agrupación de profesionales suelen ser los encargados de determinar tanto los temas como los problemas a investigar.

Por ejemplo, los sindicatos de pedagogos y pedagogos sociales crearon un fondo para estimular la investigación en algunos temas debido a la falta de financiación pública. El fondo combina proyectos aplicados de investigación con proyectos de desarrollo.

3.2. Proyectos de desarrollo

Ya en la década de 1970 una amplia gama de la investigación-acción, investigación para el desarrollo y proyectos de desarrollo llegaron a ser comunes a la pedagogía social, en particular por el apoyo ofrecido con intenciones democráticas y proyectos de abajo a arriba y evaluación de los beneficios mutuos, la implicación y la participación de investigadores y profesionales (cf. (Holm y Perlt, 1990). Esta tendencia supuso una ruptura con los ideales de la investigación universitaria de no participación. Sin embargo, hasta cierto punto muchos investigadores abandonaron este camino ideal para realizar investigaciones para el pueblo y con el pueblo. En particular, la investigación-acción estaba estrechamente ligada a los grupos sociales marginados o desfavorecidos como los ciudadanos con discapacidad o los jóvenes desempleados. Se puso en práctica la investigación-acción con el objeto de mejorar las condiciones de vida de estos grupos. Generalmente, los profesionales fueron participando en estos proyectos en igualdad de condiciones en calidad de co-investigadores (Rosendal Jensen, Petersen & Wind, 2015).

Durante los años 80 a medida que el estado de bienestar comenzó a cambiar, los proyectos de desarrollo ocuparon una nueva posición con un nuevo

money'. The projects were embedded in the state planning as vehicles for developing new ways of solving the tasks. In addition, they had to be utilized in the process of implementing new policies adopted by Parliament. During the 1990s, development projects and perspectives on a continuous development of the public sector ('the continuous reform'. Pedersen, 2011) were directly incorporated as a steady, stable and permanent component in the way to work as a professional as well as a way for individuals to consider themselves (flexibility). The wave of New Public Management emphasized human resources, permanent change and development. Further, the projects intended to encourage professionals to reflect upon and develop the contents and methods of their work, working methods and professional perspectives.

Generally speaking, development projects are often used to collect data and experiences that shed light on social processes seen from the perspective of front-level workers or users - parents, students, children, disabled people, etc. This short presentation neither includes the great number of challenges of an ethical nature nor the implicit contradictions between professionals and users, between policy and profession, and so on.

3.3. Evidence-based or evidence-informed research

In health services, evidence-based research has been known for years. Within recent years it has spread to education and pedagogy. In education and pedagogy the primary objective is to generate knowledge which can guide decision makers and professionals. Elsewhere, the author of this chapter has considered the evidence-trend as linked to new public management (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015).

The concept relevance makes the crucial criterion within this kind of research and means that research is capable of pointing out a 'best practice' within a given field. Further, it intends to pave the

significado. La modernización del sector público causó un cierto impacto en el desarrollo de proyectos que se convirtieron en herramientas para aumentar la calidad de los servicios y crear una buena relación calidad precio. Los proyectos se implementaron en los planes estatales como conductores del desarrollo de nuevas formas de resolver las tareas. Además, los utilizaron en el proceso de implementación de las nuevas políticas aprobadas por el Parlamento. Durante la década de los 90, los proyectos de desarrollo y las perspectivas de un desarrollo continuo del sector público ('la reforma continua'. Pedersen, 2011) se incorporaron directamente como un componente constante, estable y permanente en la forma de trabajar del profesional así como una manera para los individuos de considerarse a ellos mismos (flexibilidad). La Nueva Gestión Pública hizo hincapié en los recursos humanos, el desarrollo y el cambio permanente. Además, los proyectos pretenden alentar a los profesionales a reflexionar y desarrollar sus contenidos y sus métodos de trabajo, las perspectivas profesionales y los métodos de trabajo.

En general, los proyectos de desarrollo se utilizan para recopilar datos y experiencias que esclarezcan los procesos sociales desde la perspectiva de los trabajadores de primera línea o los usuarios - padres, alumnos, niños, discapacitados, etc.. Esta breve presentación no incluye la gran cantidad de retos de carácter ético ni las contradicciones implícitas entre profesionales y usuarios, entre política y profesión y así sucesivamente.

3.3. Investigación basada en evidencia o en las pruebas

Hace muchos años que la investigación basada en la evidencia se utiliza en los servicios de salud. Dentro de estos últimos años se ha ido extendiendo hacia la educación y la pedagogía. El objetivo primordial en educación y pedagogía es generar conocimiento que pueda guiar a profesionales y encargados de tomar decisiones. En otros lugares, el autor de este capítulo considera la tendencia de la evidencia vinculada a la nueva gestión pública (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015).

El concepto relevancia es el criterio crucial dentro de este tipo de investigación y significa que la investigación es capaz de mostrar una 'práctica me-

way for decisions to be made by either politicians or practitioners with respect to the given area of practice.

Looking at Danish social pedagogy evidence-based research is scarce. Though important studies and documents are available they do not meet the criteria of the so called “golden standard” (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015). If such studies are not found appropriate for decision making then they are squeezed out. Additionally it should be noted that a great number of studies are context-sensitive which implies that they are left out of account. In social pedagogy, however, it is problematic to ignore the significance of the context. RCT-studies (Randomized Controlled Test) are not only expensive but also quite difficult to carry out in social pedagogical practice as a given intervention would not take place under conditions of non-intervention vis-a-vis a control group. Ethical matters are highly emphasized and controlled experiments are as a consequence not feasible (cf. Kildedal & Krogstrup, 2015).

3.4. Evaluation

Evaluation aims at controlling and assessing political reforms and to provide information to decision makers at central and de-central levels (state and municipality). Evaluation is a *mixtum compositum* or mixture of a grey zone between politics and research.

Evaluation is usually ascribed developmental purposes. Yet, it has been claimed that assessments are constitutive, e.g. they contribute to thinking (and afterwards acting) in certain ways (Dahler-Larsen, 1998). Evaluation work or research is primarily based on a political mandate. The major part of evaluation work is commissioned by authorities who have defined the purpose, the time frame, and the use of the outcomes (e.g. the right to disseminate the report).

4. Methodologies and techniques

Right from the beginning social pedagogy was oriented at groups, individuals and communities. The denomination today is to meet the client where she

is, for a determined field. Besides, it pretends to clear the way for the decisions of the politicians or the professionals with respect to the field for its practice.

Existen escasas investigaciones danesas en pedagogía social basadas en la evidencia. Aunque hay importantes estudios y documentos, no cumplen los criterios del llamado “estándar de oro” (Rosendal Jensen & Kjeldsen, 2015). En el caso de que dichos estudios no sean adecuados para la toma de decisiones son eliminados. Además cabe señalar que un gran número de estudios se ven influenciados por el contexto, lo que implica que no se tienen en cuenta. Sin embargo, en la pedagogía social ignorar la importancia del contexto es un error. Los estudios de PCA (prueba controlada al azar) no sólo son costosos sino también bastante difíciles de llevar a cabo en la práctica pedagógica social ya que una determinada intervención no se desarrollaría en condiciones de no intervención frente un grupo de control. Las cuestiones éticas son experimentos destacados y altamente controlados y en consecuencia no son factibles (cf. Kildedal & Krogstrup, 2015).

3.4. Evaluación

La evaluación tiene por objetivo controlar y evaluar las reformas políticas y proporcionar información a los encargados de tomar decisiones importantes y a nivel centralizado (estado y municipio). La evaluación es un *mixtum compositum* o una mezcla de una zona gris entre la política y la investigación.

Generalmente la evaluación se adscribe a propósitos de desarrollo. Sin embargo, se ha afirmado que las evaluaciones son constitutivas, por ejemplo, contribuyen a pensar (y luego actuar) de cierta manera (Dahler-Larsen, 1998). La labor de evaluación o de investigación se basa principalmente en un mandato político. La mayor parte del trabajo de evaluación lo desempeñan las autoridades, que han definido el propósito, el tiempo y el uso de los resultados (por ejemplo, el derecho a difundir el informe).

4. Metodologías y técnicas

Desde el principio la pedagogía social estuvo orientada a grupos, individuos y comunidades. La denominación hoy en día supone encontrar al cliente y

or he is and start there. This also means that developing a relationship of client and professional has been a constitutive effort. During the interaction the professional uses her or his professional judgment and develops a common platform with the client in order to reach mutual understanding of what has to be done. The idea of the 'common third' consequently is a means of establishing the platform.

In the toolbox of the professional a wide range of possible doings is available: advocacy, advice, various forms of support (emotional, social, cognitive) and responsibility towards the affected individual.

Mentoring has come to play a crucial role, and social pedagogues often are in charge of being role models..

5. Professionalization and field of practice

As mentioned above the forms of knowledge produced by different forms of research have become more important for pedagogical practice. "If one defines knowledge as a *capacity of action*, as the ability to set something in motion, then invention and innovation constitute the ability to generate novel capacities for action", note Adolf et al. (2013, p. 16). By means of this approach, Adolf et al. further suggest that the "phenomenon *knowledgeability*, or a bundle of social and cognitive competences, emerges as the main foundation for the potential of innovative thinking" (ibid., p. 13). This understanding of knowledge emphasizes the significance of research and makes a crucial element of a profession. Yet, this important issue is still under-theorized.

Knowledge is further linked to and enforced by education. For the upcoming pedagogical profession, a college education based on the ideas of Fröbel formally opened in 1904 (Schwede, 1997, p. 121 ff.). The Fröbel College soon had a competitor, the Fröbel Folk High School from 1906. The education took on year to complete, and from 1918 both colleges offered a two-year education for early childhood pedagogues. A further competitor turned up in the shape of the Montessori-classes, inaugurated by the psychologists Sigurd Næsgaard and Sofie Rifbjerg. The educations addressed two

empezar allí donde él o ella se encuentre. Lo que también significa que el desarrollo de una relación entre cliente y profesional ha sido un esfuerzo constitutivo. Durante la interacción, el profesional utiliza su criterio profesional y desarrolla una plataforma común con el cliente para alcanzar una comprensión mutua de lo que se tiene que hacer. La idea de 'el tercero en discordia' sirve de plataforma.

En la caja de herramientas del profesional hay una amplia gama de posibles acciones: promoción, asesoramiento, diversas formas de apoyo (emocional, social, cognitivo) y la responsabilidad hacia el individuo afectado.

La tutoría desempeña un papel crucial, y muy a menudo los pedagogos sociales encarnan modelos a seguir...

5. Profesionalización y campo de la práctica

Como se mencionó anteriormente las formas de conocimiento producidas por diferentes formas de investigación son más importantes para la práctica pedagógica. "Si uno define el conocimiento como una *capacidad de acción*, como la capacidad de poner algo en marcha, entonces invención y la innovación constituyen la capacidad de generar nuevas capacidades para la acción", cuenta Adolf et al. (2013, p. 16). Mediante este enfoque, Adolf et al. sugieren que las "*comparativas de fenómeno o un conjunto de competencias sociales y cognitivas*, emergen como la base principal para el potencial del pensamiento innovador" (ibid., p. 13). Esta comprensión del conocimiento destaca la importancia de la investigación y lo hace un elemento crucial de la profesión. Sin embargo, esta importante cuestión está todavía infra-teorizada.

El conocimiento está más ligado y reforzado por la educación. Para la profesión pedagógica futura, la educación universitaria basada en las ideas de Fröbel comenzó en 1904 (Schwede, 1997, p. 121 ff.). Al poco tiempo a la Universidad Fröbel le surgió un competidor, la escuela secundaria de Fröbel Folk de 1906. La formación tiene la duración de un año, y desde 1918 ambas escuelas ofrecen un curso de dos años para pedagogos infantiles. Las escuelas Montessori, inauguradas por los psicólogos Næsgaard de Sigurd y Sofie Rifbjerg irrumpieron como un com-

intertwined issues: “the women’s cause” and “the children’s cause” - though expressed in different ways. While the pioneers inspired by Fröbel leaned to pedagogical work as a calling, the Montessori-classes leaned to a distinct scientific approach (development psychology). The broader professionalization took place after WWII, especially in the 1960s when women left the kitchen and children behind to get a job in the public sector (day care, schools, health, etc.).

Professionalization is linked to certain characteristics: a theoretical knowledge base, an authority recognized by clients/users, a societal recognition in the form of authorization or license, an ethical codex related to colleagues and clients, a professional culture maintained by formal organization (Fauske, 2008). However, this definition is not covering the realities of the public sector today. Since the end of the 1980s the intention has been to design the public sector according to the principles of New Public Management.

To conclude on this part of the section Evetts may be hitting the nail by pointing out a new concept of profession. Whereas the traditional profession was characterized by professional judgments, and decision making in a contextual complexity (e.g. what Evetts labels “occupational professionalism”), the “organizational profession” is subject to a control discourse based on hierarchy, standardization, accountability, target-setting and performance. Though they are oppositions, they may mix or even merge in pedagogical practice, and pedagogues may continue maintain the old style within the frames of the new one (Evetts, 2006).

A peculiar feature regarding the professionalization is that we are to do with a gendered labour market. Divisions are identified as horizontal, vertical and gradual transitions. By horizontal is meant that males and females populate different branches, execute different functions, and are employed in different sectors; in the public sector 7 employed out of 10 are females. By vertical is meant that males are positioned as leaders of institutions while females are doing the face-to-face-work. Eventually, gradual transition means that females and males - despite of similar education and similar jobs (professional bachelor in pedagogy and job as a pedagogue) - have different tasks. The striking

petidor más. La educación abordó dos temas entrelazados: “la situación de las mujeres” y “la de los niños” - aunque expresado de diferentes maneras. Mientras que los pioneros inspirado por Fröbel se inclinaron al trabajo pedagógico propiamente dicho, las escuelas Montessori se inclinaron a un enfoque científico distinto (psicología del desarrollo). Tras la II Guerra Mundial se produjo un proceso de profesionalización más amplio, especialmente en la década de los 60 cuando las mujeres dejan atrás la cocina y los niños para buscar empleo en el sector público (guarderías, escuelas, salud, etc.).

La profesionalización está vinculada a ciertas características: una base de conocimiento teórica, una autoridad reconocida por los clientes/usuarios, un reconocimiento social en la forma de autorización o licencia, un código ético en relación a compañeros de profesión y clientes, una cultura profesional mantenida por la organización formal (Fauske, 2008). Sin embargo, esta definición no abarca la realidad del sector público actual. Desde finales de los 80 la intención ha sido diseñar el sector público según los principios de nueva gestión pública.

Para concluir con esta sección, tal vez Evetts de en el clavo al señalar un nuevo concepto de profesión. Mientras que la profesión tradicional se caracteriza por juicios profesionales y toma de decisiones en una contexto complejo (por ejemplo, lo que Evetts denomina “profesionalidad ocupacional”), la “profesión de la organización” está sujeta a un discurso de control basado en jerarquía, estandarización, responsabilidad, fijación de objetivos y rendimiento. Aunque opuestos, se pueden mezclar o incluso combinar en la práctica pedagógica y los pedagogos podrán seguir manteniendo el viejo estilo dentro del marcos de uno nuevo (Evetts, 2006).

Una característica peculiar en cuanto a la profesionalización es la relación con el mercado de trabajo influenciado por el género. Se identifican divisiones con transiciones horizontales, verticales y graduales. Por horizontal se entiende que tanto hombres como mujeres ocupan distintas ramas, ejecutan diferentes funciones y trabajan en diferentes sectores; en el sector público 7 de cada 10 empleados son mujeres. Por vertical se entiende que los hombres se sitúan como líderes de las instituciones mientras que las mujeres realizan el trabajo cara a cara con el cliente. Por último, entendemos por transi-

fact is that the great majority of employed in kindergartens are female under conditions of low wage and low status.

An additional challenge makes the still high number of unskilled females working in social pedagogical institutions.

The field of practice has been dependent related to the changing ideals and forms of action.

As the profession embraces human life from the cradle to the grave and continues to widen its scope, it seems more difficult to maintain a clear demarcation between the social pedagogues and other professions.

This interface of social pedagogy includes the forces of law and order (the police, the judicial system, and the prison service); philanthropic measures (like moral and child welfare); psychiatry, criminology and psychology (judges of normality); special education in schools (the selection of the schools); public health and modern bio-politics (linking health policy to social policy and welfare policy); policies of integration and inclusion plus prevention; modern psychiatry and research of the brain (diagnosis).

This wide range of interfaces causes an increasing specialization of the professionals. The ongoing specialization is materialized in the forms of measure used in social pedagogy - covering a broad range from traditional measures to new ones.

Among the older forms the list is exhaustive:

- Exclusion, confinement and imprisonment (workhouse, hospitals, re-education, etc.).
- Placement, segregation and treatment by isolating marginalized groups in special institutions.
- Moralization, criminalization, medicalization and psychiatrization.
- Punishment and rehabilitation - disciplining and preventing.
- Re-socialization and psycho-pathologization.
- Integration and normalization.
- Protection and compensation.
- Pedagogical therapeutic caring for development and learning.
- Mobilization and activation as capacity-building.

The list shows the variety of social pedagogical work, which on the one side means that this "market" and the needs are supposed to grow and

ción gradual que mujeres y hombres -a pesar de tener una educación parecida y empleos similares (profesional licenciado en pedagogía y trabajar como pedagogos) - desempeñan diferentes tareas. El hecho sorprendente es que la gran mayoría de trabajadores de guarderías son mujeres con salarios bajos y una condición social baja.

El alto número de mujeres no cualificadas trabajando en instituciones pedagógicas sociales supone un desafío adicional.

La práctica en este campo ha dependido de ideales y formas de acción cambiantes.

Como la profesión abarca la vida humana desde el nacimiento a la muerte y continúa ampliando su alcance, parece más difícil de mantener una demarcación clara entre los pedagogos sociales y otras profesiones.

Esta interfaz de pedagogía social incluye las fuerzas de ley y orden (la policía, el sistema judicial y el servicio penitenciario); medidas filantrópicas (como bienestar moral y del niño); psiquiatría, criminología y psicología (jueces de la normalidad); educación especial en las escuelas (la selección de las escuelas); salud pública y la biopolítica moderna (vinculación de la política sanitaria con política social y bienestar); políticas de integración e inclusión además de prevención; psiquiatría moderna y la investigación del cerebro (diagnóstico).

Esta amplia gama de interfaces genera una creciente especialización de los profesionales. La continua especialización se materializa en las medidas utilizadas en pedagogía social - que van desde la amplia gama de medidas tradicionales a las nuevas.

Entre las más antiguas tenemos:

- Exclusión, confinamiento y encarcelamiento (casas de trabajo, hospitales, reeducación, etc.).
- Ubicación, segregación y tratamiento para aislar a grupos marginados en instituciones especiales.
- Moralización, criminalización, medicalización y psiquiatrización.
- Castigo y rehabilitación - disciplinar y prevenir.
- Resocialización y psico-patologización.
- Integración y normalización.
- Protección e indemnización.
- Pedagogía terapéutica, cuidado para el desarrollo y el aprendizaje.
- Movilización y activación para el desarrollo de las capacidades.

never get saturated, and on the other side that many contradictions between professionals are embedded in this field.

6. Conclusion

This paper has attempted to show that social pedagogy still appears to be a valuable practice. The number of employed has been increasing, the education has expanded from 1 year in a class to 3,5 years at a university college. The attention of the politicians is tremendously increased, and legislation has recognized social pedagogues. Thus, measured by this yardstick, the professionalization has been implemented successfully.

The long haul from the very early pioneers until date has succeeded. Pedagogical and social pedagogical measures are universal and accepted as a common good for all.

The back side of the coin is the lack of research, in particular basic research and research regarding the users. Living in a knowledge society social pedagogy has to build on scientific knowledge, too. Science is not everything as conventional wisdom is very important in a professional context. But scientific knowledge is needed to develop the professionals' capabilities to act in the best possible way.

Social pedagogy, therefore, has to become an academic discipline.

The future of social pedagogy cannot be predicted according to the proverb: don't make predictions, particularly about the future. Without predicting some hot topics can be pointed out:

Poverty seems to be back after nearly disappearing in the golden decades of the welfare state. Immigration has come to stay, and refugees demand new solutions. It is of utmost importance to recognize that poverty has made a re-entry due to the fact that some professionals conceive and interpret poverty as a cultural challenge, not an economic one. However, cultural deprivation, poverty, and exclusion seem to strengthen each other. In that sense, social pedagogy has returned to its roots - the social question.

La lista muestra la variedad del trabajo pedagógico social, lo que por un lado significa que este "mercado" y las necesidades deben crecer y nunca se saturará, y por el otro lado que existen muchas contradicciones entre profesionales en este campo.

6. Conclusión

Este trabajo ha intentado demostrar que la pedagogía social todavía sigue siendo una práctica valiosa. El número de empleados ha sido creciente, la formación se ha ampliado de cursos de 1 año a 3,5 años en la universidad. Se ha producido un enorme incremento de atención por parte de políticos, y la legislación ha reconocido a los pedagogos sociales. Por lo tanto, en base a este criterio, la profesionalización se ha implementado con éxito.

El largo plazo desde los pioneros hasta la fecha ha sido un éxito. Las medidas pedagógicas y de pedagogía social son universales y aceptadas como un bien común para todos.

El reverso de la moneda es la falta de investigación, principalmente la investigación básica y la investigación en relación con los usuarios. Al vivir en la sociedad del conocimiento, la pedagogía social debe basarse también en conocimientos científicos. La ciencia no lo es todo así como la sabiduría popular es muy importante en el contexto profesional. Pero el conocimiento científico es necesario para desarrollar las capacidades de los profesionales para actuar de la mejor manera posible.

Por lo tanto, la pedagogía social ha de convertirse en una disciplina académica.

Según el proverbio, no podemos predecir el futuro de la pedagogía social: no hagas predicciones, especialmente sobre el futuro. Sin hacer predicciones podemos destacar:

La pobreza parece que casi ha desaparecido en las décadas de oro del estado de bienestar. La inmigración ha llegado para quedarse, y los refugiados exigen nuevas soluciones. Es de suma importancia reconocer que la pobreza ha reaparecido debido a que algunos profesionales conciben e interpretan la pobreza como un reto cultural, y no económico. Sin embargo, la exclusión, la pobreza y privación cultural parecen fortalecerse mutuamente. En ese sentido, la pedagogía social ha vuelto a sus raíces - la cuestión social.

In the 1960s and 1970s social pedagogues were very involved in politics. Now the time has come to bring the experiences back in. The politics of distribution have become individualized and partly means-tested. The only adequate answer must be political, emphasizing individual rights, empowerment, and democracy by means of an activist effort.

The overall framing of social pedagogy still deals with the relation of individual and society as a societal conflict and social pedagogy must contribute by analyzing the relations of conflict and developing concepts for coping with conflicts. Here the continuity of social pedagogy is once again stated. As shown above continuity nevertheless goes alongside breaks regarding societal aims, goals, settings and results.

En la década de 1960 y 1970, los pedagogos sociales estuvieron muy involucrados en política. Ahora ha llegado el momento de volver a ese punto. La política de distribución se han individualizado y en aplicado parcialmente. La única respuesta posible debe ser política, enfatizando los derechos individuales, el empoderamiento y la democracia por medio del esfuerzo de activistas.

La estructura general de la pedagogía social todavía se ocupa de la relación del individuo y la sociedad como un conflicto social y pedagogía social deben contribuir a analizar las relaciones de conflicto y los conceptos de desarrollo para hacer frente a los conflictos. Es aquí donde se reafirma la continuidad de la pedagogía social. Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, la continuidad avanza con rupturas de objetivos sociales, objetivos, valores y resultados.

REFERENCES / REFERENCIAS

- Adolf, M., Mast, J.L., & Stehr, N. (2013). The foundations of innovation in modern societies: the displacement of concepts and knowledgeability. *Mind Soc* (2013) 12: 11-22
- Bagger, S. (1903). *Folkeopdragelse: Et bidrag til praktisk socialpædagogik*. København: Martin Truelsens Forlag
- Bagger, H. (1891). Om Uddannelsen af Smaabørnslærerinder, *Vor Ungdom*
- Cutright, Ph. (1965) 'Political Structures, Economic Development, and the National Security Programs. *American Journal of Sociology*, Vol. LXX, No. 5, pp. 537-550
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksion: Om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Erlandsen, T. (2013). Socialpædagogikkens udvikling i Danmark, In T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S.Lan-gager & K. Elisa Petersen (Eds.). *Socialpædagogik: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 21-39
- Erlandsen, T., & Kornbeck, J. (2004). Die deutschstämmige Sozialpädagogik in Dänemark: Einbürgerung und Nostrifizierung (1901-1940). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 10. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 193-216
- Evetts, J. (2006). Short Note: The Sociology of Professional Groups: New Directions, *Current Sociology*, 54 (1), 133-143
- Goul Andersen, J. (2011). From the Edge of the Abyss to Bonanza - and beyond: Danish Economy and Economic Policies 1980-2011, *Comparative Social Research*, Vol. 28.
- Grue-Sørensen, K. (1978). *Opdragelsens Historie 3*. København: Gyldendals pædagogiske Bibliotek
- Heclø, H. (1974). *Modern Social Politics in Britain and Sweden*. New Haven: Yale University Press
- Hom, P., & Perlt, B. (eds) (1990). "*Fra forsøg til udvikling*". Socialpædagogiske tekster 5. København: Socialpædagogisk Højskole
- Holst, J. (1986). Pædagogisk teori og praksis: Bidrag til en socialpædagogisk identitet. *SLF Sænummer*, 87. p. 24-35

- Husen, T. (1985). *Socialpædagogik og arbejdsprocesser*. København: Socialpædagogerne's Faglige Organisation
- Hämäläinen, J. (2003) 'Developing Social Pedagogy as an Academic Discipline'. In Gustavsson, A., H. E. Hermansson and J. Hämäläinen (eds.). *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Göteborg: Daidalos, pp. 133-153
- Kerr, C., Dunlop, J., Harbison, F., & Myers, C. (1962). *Industrialism and Industrial Man*. London: Heinemann
- Kildedal, K., & Krogstrup, H.K. (2015) 'Evidensbaserede koncepters betydning', in Erlandsen, T. et al (eds). *Udsatte børn og unge: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 59-70
- Kolstrup, S. (2014). *Den danske velfærdsmodel 1891-2011 - sporskifter, motiver, drivkræfter*. Frederiksberg: Frydenlund
- Korpi, W. (1983). *The Democratic Class Struggle*. London: Routledge and Kegan Paul
- Korsgaard, O. (2004). *Kampen om folket: Et dannelseperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. København: Gyldendal.
- Madsen, B. (1983). Socialpædagogik og overskudsbefolkningen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 31 (8), pp. 346-351.
- Madsen, B. (1993). *Socialpædagogik og samfundsforvandling: En grundbog*. København: Munksgaard.
- Marshall, T.H. (1950 [1992]). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Verso.
- Mühlum, A. (2000). 'Sozialarbeitswissenschaft: Profil, Programm, Provokation'. In H. Pfaffenberger, A. Scherr & R. Sorg (eds.). *Von der Wissenschaft des Sozialwesens*. Rostock: Neuer Hochschulschriftenverlag, pp. 84-106.
- Nørgaard, E. (1977). *Lille barn - hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendals pædagogiske Bibliotek
- Olssen, M. (2008). Globalisation, the third way and education post-9/11. In M. Peters, A. Britton & H. Blee (eds.): *Global Citizenship Education*. Rotterdam: Sense Publications.
- Pedersen, O. (2013). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel Forlag
- Rasmussen, H. (1984). *Socialpædagogik: opdragelse på institution*. København: Munksgaard
- Rasmussen, H. (1974). *Socialpædagogik*. København: Munksgaard
- Rifbjerg, S. (1966). *Træk af den moderne opdragelses historie*. København: Gyldendal
- Rosendal Jensen, N. (2006). *Grundbog i socialpædagogik*. Viborg: PUC og CVU-Midtvest
- Rosendal Jensen, N. (2009). 'Will Social Pedagogy Become an Academic Discipline in Denmark?' In J. Kornbeck, & N. Rosendal Jensen. (Eds.). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH und Co. KG, pp. 189-210
- Rosendal Jensen, N. (in press) 'Anerkendelse. In N. Rosendal Jensen & H. Dorf (Eds.) (2015). *Studier i pædagogisk sociologi: en forskningsantologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag (forthcoming)
- Rosendal Jensen, N., & Kjeldsen, C.C. (2015) 'The Schism between Evidence-based Practice, Professional Ethics and Managerialism - Exemplified by Social Pedagogy', In K.B. Petersen, D. Reimer & A. Qvortrup. (Eds.). *Evidence and Evidence-based Education in Denmark*, CURSIV, No. 14. Copenhagen: Department of Education (DPU, Aarhus University, pp. 27-50
- Rosendal Jensen, N., Petersen, K.E., & Wind, A. (2015). *Daginstitutioner i udsatte boligområder: Pædagogisk udvikling i arbejdet med udsatte børn og familier - Et forsknings- og udviklingsprojekt*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Rothuizen, J. J. (2014) 'Social pedagogy between everyday life and professionalism'. In Hygum, E. and Pedersen, P.M. (Eds.). *Early Childhood Education: Values and Practices in Denmark*. Aarhus: VIASYSTIME, pp. 91-104
- Schwede, H. (1997). Den danske børnehavn. In Vejleskov, H. (red.) *Den danske Børnehavn. Studier af myter, meninger og muligheder*. Serie: Skrifter fra Center for Småbørnsforskning, no. 8. København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Sigsgaard, J. (1978). *Folkebørnehave og socialpædagogik: Træk af asyllets og børnehavens historie*. København: Forlaget Børn og Unge
- Skocpol, T. (1985) 'Analyses in Current Research', In P.B. Evans et al. (Eds.). *Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-37
- Topp, N.-H. (1987). *Udviklingen i de finanspolitiske ideer i Danmark 1930-1945*. Copenhagen: DJØF Forlag.
- Torring, J. (1999). 'Workfare with Welfare: Recent Reforms of the Danish Welfare State', *Journal of European Social Policy*, 9 (5).
- Weir, M., & Skocpol, T. (1985). 'State Structures and the Possibilities for Keynesian Responses to the Great Depression in Sweden, Britain and the United States,, pp. 107-163 in P.B. Evans et al. (eds.). *Current Research. Bringing the State Back in*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wilensky, H.L. (1975). *The Welfare State and Equality*. Berkeley: University of California Press
- Winther-Jensen, T. (2011). Educational Borrowing: A model and the Genesis of Danish Social Pedagogy, in Jacob Kornbeck and Niels Rosendal Jensen (eds.). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*, Vol. I. Series: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy, Vol. XV, pp. 52-65

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Rosendal Jensen, N. (2016). Social Pedagogy in Denmark. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 45-70. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.04

Fecha de recepción del artículo / received date: x.IX.2015

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 24.IX.2015

Fecha de aceptación final / accepted date: 22.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Niels Rosendal Jensen. DPU, Tuborgvej 164, 2400 Copenhagen NV. E-mail: nrj@dpu.dk

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Niels Rosendal Jensen. Associate Professor at Aarhus University 2001- Lecturing in social pedagogy, sociology of education, comparative education/pedagogy, supervision thesis and PhDs. Research in social pedagogy (day care, youth with special needs, disability, profession), national project leader of EU-funded research (FP 7 - WorkAble 2009-12; Society 2013-15). Commissioned by the Local Governments, the Regional Government and the Ministry of Social Affairs to conduct research concerning day care, youth, and residential homes.

