# Pedagogía social en Dinamarca

## 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

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 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 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 nostrification (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 proposito', 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 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.

**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) |

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.

***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 ftomaban 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: 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 jóvenes 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.

***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 del problema social 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 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 (Heclo, 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 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, privatizaciones, 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; Olsson 2008: 262-71).

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

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 politizando 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, especialmente 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 causo 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 autogestion 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 pedagogía 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.

 **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 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, traducción libre).

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.).

**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 investigación 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.

**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 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.

**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 y 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 mejor' para un campo determinado. Además, pretende allanar el camino para las decisiones de los políticos o los profesionales con respecto al campo para su práctica.

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 y 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 y Krogstrup, 2015).

**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 la desempeñan las autoridades, que han definido el propósito, el tiempo y el uso de los resultados (por ejemplo, el derecho a difundir el informe).

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 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...

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 competidor 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 transición 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.

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.

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 éxtio. 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.

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.