# Pedagogía social en América del Norte: Antecedentes históricos y desarrollo actual

**RESUMEN**

A pesar de que en América del Norte, el uso de la “pedagogía social” sea un fenómeno relativamente nuevo, las prácticas pedagógicas sociales existen desde hace mucho. El reciente interés despertado por el campo de la pedagogía social podría explicarse en parte por la publicación de un volumen sin precedentes de libros y artículos en inglés, la creación de una nueva revista internacional, el desarrollo simultáneo de programas de postgrado en pedagogía social en Reino Unido y EE.UU, y la creación de una asociación de pedagogía social que aúna académicos y profesionales. En América del Norte, la pedagogía social está influenciada por la historia del campo, por la teoría y la práctica actual de la pedagogía social en otras partes del mundo y por varias tradiciones que relacionan la educación con el cambio social. En este artículo se analizan diez de ellas: educación indígena, educación progresiva, aprendizaje social, desarrollo comunitario, pedagogía pública, educación popular, investigación acción participativa (IAP), economía social, democracia participativa y teoría crítica.

Palabras clave: pedagogía social, América del Norte, educación popular, desarrollo comunitario, democracia participativa, teoría crítica.

1. Introducción

Hace aproximadamente una década, en palabras de Hämäläinen (2003:69) "la pedagogía social es un concepto y una práctica prácticamente desconocidos para el mundo anglosajón". En el mismo periodo, Hare (2004:410) señaló que los trabajadores sociales norteamericanos sabían muy poco acerca de pedagogía social y lo asociaban a animadores socio-culturales. Hoy en día, nose ha producido un cambio drástico al respecto pero se han logrado avances para difundir la teoría y la práctica de la pedagogía social en el mundo anglosajón. En los últimos años se han producido tres acontecimientos simultáneos que pueden ayudarnos a explicarlo. En primer lugar, en la última década y más concretamente en los últimos años, se ha publicado una ingente cantidad de libros sobre pedagogía social en inglés. Se trata de un fenómeno nuevo. Durante más de un siglo, se han escrito un importante número de publicaciones sobre pedagogía social en alemán y otros idiomas (danés, holandés, sueco, portugués, inglés), pero muy pocos llegaron al mundo de habla inglesa. Sin embargo, de repente, entre 2009 y 2014, los lectores tuvieron acceso a más de una docena de libros en inglés (Kornbeck y Rosendal Jensen 2009, 2011 y 2012; Eriksson y Winman, 2010; Jarosz, Juzl y Bargel,2010; Surhone, Timpledon y Marseken, 2010; Cameron y Moss, 2011; Petrie, 2011; Jackson, 2011; Stephens, 2013; Storo, 2013; Hatton, 2013; Kutnick y Blatchford, 2014; Kornbeck, 2014). Además, debido al creciente interés que despertaba la temática, se reeditaron algunos libros (como el de Forbush en 2015).

El segundo motivo de este desarrollo es la proliferación de artículos en revistas inglesas sobre pedagogía social. Si realizamos una búsqueda en Google Scholar con el término "pedagogía social" (entre comillas) muestra que en el periodo 2001-2005 se publicaron 791 artículos en revistas. En el período 2006-2010, esta cifra se ha más que triplicado, llegando a los 2.610 artículos. En el período comprendido entre 2011 y julio de 2015, se publicaron 4.480 artículos, una cifra que probablemente aumentará durante el segundo semestre del 2015. El interés académico en este campo se hace patente con la creación de la primera revista de pedagogía social en lengua inglesa, que desde 2012 se publica en Reino Unido editada por Pat Petrie y Gabriel Eischsteller. Como sede académica, la Revista Internacional de Pedagogía Social, intenta reflejar perspectivas transculturales de diversas tradiciones pedagógicas sociales y proporciona una plataforma para el diálogo entre teoría y práctica lo que permite a académicos y profesionales en América del Norte familiarizarse más con este campo. Así mismo, en 2013, dos revistas académicas dedicaron números especiales a la pedagogía social. Uno de ellos, Vol. 12, Nª 2 del Scottish Journal of Residential Child Care, editado por Janine Bolger que incluyó cinco artículos. El otro fue el Vol. 21, nº35 de Education Policy Analysis Archives, una revista abierta con sede en la Universidad Estatal de Arizona. Por lo que sabemos, este ejemplar con los 11 artículos, editado por Daniel Schugurensky y Michael Silver, fue el primer número especial sobre pedagogía social publicado por una revista norteamericana y le dio su importancia al campo. Además, en la última década se han publicado un buen número de capítulos de libros y artículos sobre pedagogía social en inglés, donde se ha prestado más atención a esta temática.

El tercer impulso al desarrollo fue la creación simultánea de los dos primeros programas de postgrado y el itinerario pedagógico de la licenciatura de pedagogía social en el mundo anglosajón. Uno de ellos es el Máster en Pedagogía Social del Instituto de Educación del University College London, una escuela líder en educación calificada como número 1 mundial por el QS World University Rankings en 2015. De hecho, el libro mencionado anteriormente sobre pedagogía social editado por Claire Cameron y Peter Moss en 2011, tenía como objetivo proporcionar a los estudiantes de ese programa un punto de partida en lengua inglesa. Casi al mismo tiempo, en 2011, la School of Social Transformation de la Universidad Estatal de Arizona (la universidad pública más grande de Estados Unidos) también puso en marcha un Máster en Pedagogía Social y Cultural, que sigue siendo el único programa en pedagogía social en América del Norte. Se puede considerar una coincidencia interesante que estos dos programas de postgrado en pedagogía social se crearan de manera independiente y casi al mismo tiempo. Tal vez fuera el primer indicio de que había llegado el momento de la pedagogía social en el mundo anglosajón. En ambos programas de postgrado, se entiende la pedagogía social como un enfoque que combina las intervenciones sociales y educativas basándose en una comprensión holística de la educación y los valores democráticos. En el mismo período, en la Robert Gordon University (Aberdeen, Escocia) se creó una licenciatura en pedagogía social. Este grado ofrece formación profesional en trabajo social y ha sido aprobado por el Scottish Social Services Council. En suma, los tres acontecimientos recientes mencionados sugieren que el paisaje ha ido cambiando progresivamente desde que Hämäläinen y Hare hicieron sus evaluaciones hace una década. Si bien es cierto que todavía hay poca conciencia de la pedagogía social en América del Norte, estos avances demuestran la existencia de un creciente interés en este campo.

1. El contexto de América del Norte: Tres tradiciones

Si la pedagogía social se conceptualiza como un enfoque que combina las intervenciones sociales y educativas y las perspectivas para mejorar el estado del ser humano y cambiar la sociedad para mejor (Stephens 2013), es posible afirmar que en las prácticas de pedagogía social en Norteamérica esiten desde hace mucho, aunque el término “pedagogía social” sea de uso reciente. Para poder contextualizar el término, se han de reconocer ls tres tradiciones históricas norteamericanas que proporcionan el entorno necesario para el desarrollo de la pedagogía social en esta parte del mundo: educación indígena, educación progresiva y el aprendizaje social.

***Educación indígena***

Según datos del censo, se estima que hay 6,6 millones de pueblos indígenas en América del Norte (5,2 millones en los Estados Unidos y 1,4 millones en Canadá). Hay 562 gobiernos tribales federales reconocidos en los Estados Unidos y más de 600 en Canadá. El conocimiento y la educación indígena tienen un potencial transformador para promover el empoderamiento y la justicia en sus comunidades (Semali y Kincheloe, 1999) y contribuyen al desarrollo de la pedagogía social en América del Norte. A diferencia de los modelos educativos occidentales centrados en la enseñanza y la evaluación, las tradiciones educativas indígenas ponen el énfasis en la vida comunitaria, la cooperación, colaboración y el aprendizaje basado en la experiencia directa y la participación en actividades de grupo (Pewewardy, 2002). Se motiva a los individuos desde la primera infancia para que se sientan miembros vitales de la comunidad y se les anima a participar activamente en una variedad de actividades comunitarias. En las comunidades indígenas, los niños aprenden por diferentes vías, incluyendo la interacción con otros niños y con la naturaleza, ayudar a los adultos con el trabajo y las actividades comunitarias. Aprenden a través de la experiencia directa, ensayo y error, observación de la naturaleza y conducta humana, experimentación, y en la comunidad con intercambio de información, historias, canciones y rituales (Black, 2012).

En el modelo tradicional de educación indígena, el conocimiento pasa de una generación a la siguiente a través de la representación, la animación y la práctica**.** En este proceso de preservación cultural, los ancianos desempeñan un papel fundamental. Algunos de los componentes de los sistemas de conocimiento indígenas se centran en las comunidades, la cooperación y la responsabilidad para con uno mismo y la comunidad, una conexión fuerte para producir una epistemología holística, un uso responsable de energía y conciencia ecológica (Cajete, 1994 y 2001; Pewewardy, 2002; Battiste 2002; Brayboy y Castagno 2008; Brayboy 2005; Barnhardt & Kawagley, 2005; McCarty y Lee, 2015). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas que incorporan estos principios y formas de aprendizaje, tienden a utilizar preguntas abiertas, la participación de los estudiantes, el razonamiento inductivo y el trabajo en grupo (Deyhle y Swisher, 1997). La manera indígena para fomentar holísticamente la relación del ser humano con el mundo físico, espiritual, social y natural se basa en relaciones que permiten comprender y expresar roles significativos en la comunidad en la cantidad de conocimientos adquiridos (Battiste y Henderson 2009, Wotherspoon, 2015).

La educación indígena ha derivado en el primer posgrado en pedagogía social en América del Norte. Este programa se desarroola en el actual estado de Arizona, que durante miles de años (y aún en la actualidad con veinte tribus) ha estado habitado por pueblos indígenas, y cuenta con la segunda mayor población indígena del país. La influencia de la educación indígena se refleja en el programa, donde los estudiantes pueden asistir a cursos sobre la historia de la educación del indio americano, sobre escuelas y comunidades indígenas, sobre la teoría crítica de la raza, sobre problemas contemporáneos del índio americano y los Nativos de Alaska, sobre las metodologías de investigación descolonizadora, sobre los conceptos de poder e indigenismo, sobre los métodos de estudios del índio americano, sobre la revitalización de la lengua y literatura indígena en comunidades indígenas. Por otra parte, de los 12 miembros de Facultad a tiempo completo del posgrado de pedagogía social y cultural en la Universidad Estatal de Arizona, cuatro son índios americanos que normalmente investigan, publican y enseñan educación indígena.

***Educación progresiva***

Una segunda tradición que influye en el desarrollo de la pedagogía social en América del Norte es la educación progresiva, particularmente la orientación filosófica y práctica que conecta educación, trabajo social, pensamiento crítico, democracia y construcción de la comunidad. Si bien es posible identificar a muchos eruditos y educadores en esta tradición, parece evidente que la mayoría de ellos se han inspirado en el trabajo pionero de John Dewey (1859-1952) y Jane Addams (1860-1935). Dewey y Addams se adhirieron al pragmatismo, una escuela filosófica que se desarrolló en Estados Unidos alrededor de 1870 junto con las obras de pensadores como Charles Sanders Peirce y William James.

En sus escritos, Dewey criticó las principales aproximaciones filosóficas de su tiempo, particularmente el idealismo hegeliano, racionalismo cartesiano y el empirismo de Hume. El pragmatismo hace hincapié en el valor de la experiencia - incluyendo las conexiones y los significados que emanan de la experiencia - y las relaciones del pensamiento y la acción orientados a la resolución de problemas. Además, Dewey contribuyó significativamente al desarrollo del pragmatismo en las áreas de la moralidad, educación y democracia. Dewey sitúa a los alumnos (y no el maestro) en el centro del proceso pedagógico, sosteniendo que el papel principal del docente es crear experiencias educativas y pidiendo reformas orientadas hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática. Mientras que otros antes que él (destacando a Rousseau) han propuesto argumentos similares, la contribución original de Dewey fue establecer una conexión entre estas dinámicas, destacando la función social, cultural y política que la educación debe jugar en la promoción del cambio social. Para él, la democratización de las instituciones educativas era parte integrante de un proyecto más amplio de democratización social. En muchos de sus libros, desde sus primeras obras como *My Pedagogic Creed, School and Society* y *The Child and the Curriculum* hasta sus últimos trabajos como *Democracy and Education* y *The Public and its Problems*, Dewey sostuvo que la educación podría convertirse en un motor fundamental para la reforma y democratización social. Imaginó las instituciones educativas como comunidades democráticas que nutren las semillas que terminarán contribuyendo a la democratización social y a la vida de la comunidad.

Jane Addams, una contemporánea de Dewey y compañera pragmático, fue socióloga, filósofa público, educadora de la comunidad, líder del movimiento por el sufragio de las mujeres y el movimiento por la paz (recibió el Premio Nobel de la Paz en 1931) y trabajadora social. De hecho, es considerada pionera en la profesión de trabajadora social en los Estados Unidos y en la creación de casas de acogida en Chicago para los inmigrantes a finales del siglo XIX y principios del XX, principalmente la Hull House en 1889. La Hull House fue un centro de usos múltiples donde se dearrollaban una gran cantidad de actividades, resumidas por Addams en los tres conceptos del movimiento de acogida: residencia, investigación y la reforma. Estas tres categorías incluyen una gran variedad de actividades como servicios residenciales, un estudio científico de las causas de la pobreza y la dependencia, la comunicación de los resultados de estos estudios al público, cooperación con los vecinos y la defensa de la reforma legislativa y social progresista a nivel municipal, estatal y federal (Addams, 1990 [1910]; Johnson, 2004; Knight, 2005; Wade, 1967).

La Hull House ayudó a acercar al pueblo para salvar la distancia entre la clase media y la obrera, los propietarios y los pobres, y nativos e inmigrantes (Fook 2002). Fue un espacio multiusos e intercultural combinando instalaciones de servicio social con centros de arte; sus programas y servicios incluían una escuela nocturna para adultos, una cocina pública, un club juvenil, un gimnasio, una galería de arte, un grupo de teatro, una escuela de música, un club de chicas, un teatro, una oficina de empleo, una cafetería y salas de reuniones para debatir (Lundblad, 1995). Estas salas de debate desempeñaron un papel importante: proporcionar un espacio seguro en que diferentes grupos de la comunidad con distintas ideologías podían tratar temas cotidianos y buscar acuerdos para la acción colectiva. Además, la Hull House proporcionaba oportunidades de formación para jóvenes trabajadores sociales. En su trabajo en la Hull House, Jane Addams fue capaz de combinar los programas educativos con la intención de generar cambios sistémicos, en base a que de la mejora del individuo y las familias depende de la mejora de la comunidad y las condiciones sociales. Como señaló, "el bien que conseguimos para nosotros mismos será precario e incierto hasta que lo demos por sentado para todos y nos sintamos seguros en nuestro día a día" (Addams, 1910:113).

Los programas educativos, artísticos y sociales innovadores de la Hull House se extendieron rápidamente, dando lugar a que en 1920 hubiera casi 500 casas de acogida en el país (Johnson, 2004; Bilton, 2006). Por otra parte, el legado de Jane Addams y la Hull House para el campo de la pedagogía social ha sido reconocido en la literatura internacional de este campo. Por ejemplo, Hämäläinen (2003:70) señaló...

"la tradición basada en los trabajos de Jane Addams, el movimiento de acogida, contiene elementos pedagógicos sociales – o incluso se puede decir que era socio pedagógico por naturaleza. La querida casa de acogida de Hull House creada por Addams en Chicago a finales del siglo XIX debe considerarse como una manifestación del pensamiento pedagógico social, tanto a nivel de teoría como de práctica, aunque ni ella ni sus colegas utilizaron el concepto de pedagogía social en este contexto."

En la misma línea, Kornbeck (2014:267) argumenta que es razonable calificar a Jane Addams como una autora de pedagogía cuasi-social y que su trabajo podría enmarcarse dentro de la “pedagogía social implícita”. También observó (p. 26) que los valores, ideas y métodos de Jane Addams concuerdan más con la pedagogía social que con el trabajo social tradicional. En resumen, las contribuciones de John Dewey y Jane Addams constituyen las bases para el desarrollo de la pedagogía social en América del Norte. Ambos creían en la importancia de promover el aprendizaje basado en la experiencia, en el potencial de las pedagogías de resolución de conflictos y en fomentar las relaciones entre proyectos educativos progresivas y un proyecto más amplio de la democratización social.

***Aprendizaje social***

La tercera tradición norteamericana que ha influido en el desarrollo de la pedagogía social actual en esta región es el aprendizaje social. Los movimientos sociales son formas de asociaciones políticas o culturales entre individuos, grupos, redes y organizaciones que conectan con otros con un interés común, desarrollan una identidad colectiva y participan en acciones para promover el cambio social. Para ello, los movimientos sociales se comprometen con esfuerzos sostenidos y organizados a impulsar sus demandas colectivas por medio de diferentes tácticas y estrategias (Diani,1992; Melucci, 1996; Tilly y Wood, 2013; James et al. 2014). Según Donatella Della Porta y Mario Diani (2009), los movimientos sociales tienden a compartir cuatro características principales: redes de interacción informales, creencias compartidas y solidaridad, acción colectiva, centrados en el conflicto y el uso de la protesta.

Desde la perspectiva de la pedagogía social, se debe prestar atención al conocimiento que capacita el movimientos social porque, como sostiene Budd Hall (2006), explica gran parte del poder que generan estos movimientos. Los documentos sobre el aprendizaje social identifican dos dimensiones de este fenómeno. La primera es la dimensión interna, que se refiere al aprendizaje adquirido por aquellas personas que forman parte de un movimiento social cualquiera. La segunda es la dimensión externa, que se refiere al aprendizaje adquirido por personas externas al movimiento social como resultado de las acciones desempeñadas o simplemente por la existencia de los propios movimientos sociales (Dykstra & Law, 1994; Hall & Clover, 2005).

A las dos dimensiones anteriores podríamos añadirle una tercera: dimensión horizontal. Esta, se refiere al aprendizaje adquirido por los miembros del movimiento social como resultado de interacciones con miembros de otros movimientos sociales (Schugurensky, 2008).

En lo relativo a la dimensión interna, el aprendizaje adquirido por personas que forman parte de un movimiento social se produce a menudo mediante interacciones con otras personas dentro del movimiento o en actividades autónomas (por ejemplo buscando estadísticas sobre un tema, leyendo literatura específica), e incluso en talleres con una clara intención educativa. Generalmente existe una gran motivación por aprender, porque los miembros de un movimiento social suelen buscar datos y argumentos, incluyendo información sobre los argumentos de sus oponentes, con el fin de ser más eficaces para su propio movimiento. La dimensión externa, que se refiere al aprendizaje del público en general, es una manera poderosa de desarrollar el aprendizaje social pero en muchas ocasiones no aparece en textos sobre la materia (Hall, 2005). Por otro lado, el movimiento ambiental, movimiento femenino y el movimiento de los derechos humanos, por ejemplo, han sido muy efectivos para educar a la sociedad sobre unos temas clave que, de lo contrario, habrían quedado al margen del discurso público.

La tercera dimensión (el aprendizaje compartido entre miembros de diferentes movimientos sociales) juega un papel muy importante en el desarrollo personal de los participantes y en la efectividad de los movimientos sociales para alcanzar sus objetivos, aunque por ser una dimensión externa no se haya escrito mucho sobre ella. Los espacios en los que se congregan los movimientos sociales (desde reuniones locales hasta asambleas nacionales del World Social Forum) son lugares privilegiados para el aprendizaje mutuo. Lo mismo puede decirse sobre las reuniones específicas entre dos movimientos sociales que se enfrentan a retos similares, donde se pueden extraer conclusiones de los éxitos y fracasos del otro y buscar colaboración y entornos educativos no-formales que proporcionan oportunidades de aprendizaje para los miembros de dichos movimientos. En Estados Unidos existe un ejemplo emblemático de estos contextos educativos no formales: la Highlander Folk School, fundada en 1932 por Myles Horton en Monteagle, Tennessee.

Horton fue capaz de prever la creación de un programa educativo para los trabajadores en la región Apalache meridional de Estados Unidos, una región caracterizada por la importante explotación de los obreros por empresas mineras y de carbón. En su búsqueda de modelos para transformar su visión de la realidad, visitó la Hull House de Jane Addams en Chicago y las Folk Schools en Dinamarca, que le parecieron particularmente inspiradoras, y leyó el trabajo de Edward Lindeman (1926), que explicaba que la enseñanza para adultos puede contribuir al progreso si se conecta su objetivo de desarrollo personal a corto plazo con el del cambio social a largo plazo, y que los grupos educación de adultos efectivos deben ser al mismo tiempo grupos de acción social.

En sus inicios, Highlander estableció programas de educación comunitaria para los residentes locales, con clases de psicología, geografía y literatura, combinándolos con el estudio de los problemas sociales y económicos actuales, y unos años más tarde se centró en programas de educación para el cambio social en cooperación con los movimientos para los derechos laborales y civiles (Adams, 1975; Glen, 1996; Evans, 2007). El modelo pedagógico de la Highlander Folk School (actualmente Highlander Research and Education Center), se basaba en el aprendizaje circular donde los facilitadores partiendo de la experiencia vivida de los participantes les animaban a crear conocimientos compartidos conectando esas experiencias y el ámbito local con temas más amplios, así como en un análisis de las desigualdades estructurales, en un ambiente de confianza, cuidado y respeto muto. Al igual que Dewey, Horton creyó que la educación era una de las vías para lograr una sociedad más democrática y justa (Branch et al. 2013; Keefe 2015).

Según Adams (1980:217) los objetivos de Horton para Highlander fueron ayudar a los pobres a que aprendieran a actuar y hablar por sí mismos y a tener un mayor control sobre las decisiones que afectan a su vida diaria. Highlander también tuvo un componente residencial, y Horton subrayó la importancia de las relaciones interpersonales cotidianas. Argumentó que la convivencia, cocinar y limpiar juntos, escribir canciones y cantar juntos, hacía que las personas desarrollasen un sentido de comunidad y camaradería y así sería más fácil encontrar soluciones colectivas a problemas heredados. Este énfasis en el aprendizaje experiencial y en vivir en un orden social más igualitario en vez de en predicarlo fue particularmente relevante a la hora para la luchar por los derechos civiles, cuando Highlander era una de las pocas instituciones en el sur segregado donde blancos y negros tuvieron la oportunidad de vivir y trabajar juntos. De hecho, Rosa Parks, la mujer que inició el boicoteo del autobús de Montgomery en 1955, asistió unos meses antes a un taller en Highlander y fue la primera vez en su vida en que pudo ver cómo personas de diferentes razas y procedencias vivían y trabajaban juntos en armonía, lo que le mostró que era posible una convivencia pacífica en una sociedad no segregada.

En resumen, el enfoque educativo de Horton combina el diálogo y las relaciones con la orientación de cambio social y la participación democrática. A diferencia de los enfoques escasamente orientados de la época, Horton sostuvo que el cambio social sólo se produciría en base a la capacidad de las comunidades de movilizar recursos, y de que los alumnos participasen activamente en su propio proceso educativo (Longo 2013). El impacto social de Highlander ha sido impresionante, pasando del empoderamiento de los que no tenían derecho al voto en las comunidades locales y el fortalecimiento de las asociaciones hasta la participación política y la integración racial, y con ello su sorprendente contribución a la obtención de los derechos civiles con las luchas de la década de los 50. En este contexto, Keefe (2105) observó que los resultados del taller de Highlander son más conocidos que los programas de la escuela e incluso la propia escuela, y Heaney (1992:52) afirmó que la Highlander Folk School ha sido la institución más importante en educación para adultos del siglo XX. No se tiene constancia de si Horton estaba o no familiarizado con la literatura de pedagogía social cuando creó la Highlander Folk School, pero sus objetivos, el enfoque educativo y su orientación general cumplían en gran medida con los principios de la pedagogía social.

Para finalizar con este apartado, es pertinente tener en cuenta que al mismo tiempo que la Highlander Folk School surgió en la región sur de los Estados Unidos, se presentó un proyecto educativo y social similar en Nueva Escocia, Canadá. Este proyecto, dirigido por Moses Coady y Jimmy Tompkins, se lanzó en 1928 como un programa de extensión de la St Francis Xavier University en una de las zonas más pobres de Canadá controlada por empresas de pesca y minería. Concebido en origen como "escuela popular", este proyecto se convirtió rápidamente en un gran movimiento destinado a luchar contra la explotación y las desigualdades sociales y a redistribuir el poder económico a través de la educación y la organización. El Antigonish, como se conocía a este movimiento, ha contribuido de manera original al pensamiento actual de la pedagogía social en América del Norte al combinar de una forma muy creativa los principios y metodologías de la educación comunitaria progresiva con los principios y estrategias del cooperativismo. En pocos años, el Antigonish, logró importantes cambios económicos, sociales y culturales entre los pobres en una de las regiones más deprimidas de Canadá contribuyendo significativamente al desarrollo de la entidad colectiva para el empoderamiento comunitario y la transformación social (Dodaro y Pluta, 2012; Welton, 1998; Selman et al. 1998). Moses Coady comprendió de inmediato el gran impacto de la educación comunitaria en la creación y ejecución con éxito de instituciones económicas cooperativas. Según él, "el aumento tanto del poder económico y como del control por parte del pueblo permite crear instrumentos que les ayudan a expresar su opinión y a desempeñar un papel más eficaz en la construcción de una nueva sociedad democrática" (Coady, 1939:134).

1. Otras influencias

Actualmente las teorías de la pedagogía social en América del Norte, cuyo epicentro se encuentra en la Universidad Estatal de Arizona, viene influido por las tres tradiciones históricas locales expuestas en las secciones anteriores (la educación indígena, la educación progresiva y el aprendizaje social). Existen además otras siete tradiciones que lo influencian: el desarrollo comunitario, la pedagogía pública, la educación popular, la investigación acción participativa, la economía social, la democracia participativa y la teoría crítica.

Entre los diferentes enfoques para el desarrollo de la comunidad, el llamado “desarrollo de la localidad” influye especialmente en la pedagogía social norteamericana. Este modelo de práctica comunitaria parte del principio en que para lograr cambios efectivos, los grupos comunitarios deben cooperar priorizando las cuestiones que les afectan y en la adopción de medidas para abordar esas cuestiones. Bajo este enfoque, los residentes locales trabajan de manera conjunta en la resolución de problemas y participan en todas las etapas del proceso, desde su planificación hasta su ejecución y evaluación. Este modelo de desarrollo comunitario pone énfasis en los procedimientos democráticos, la cooperación voluntaria, la auto-ayuda, el desarrollo de la capacidad de liderazgo local y los objetivos educativos (Rothman y Tropman, 1987; Zastrow, 2006; Schugurensky, 2014a).

Un subconjunto del modelo de desarrollo de localidad es el Desarrollo Comunitario Basado en Activos (ABCD) es un enfoque teórico-práctico desarrollado en la década de los 80 por McKnight y Kretzmann como respuesta al modelo tradicional de trabajo social top-down (de lo general a lo particular) para el desarrollo comunitario en el que los profesionales tratan a los pobres como clientes o destinatarios. En dichos modelos, los pobres se sienten aislados y comienzan a verse a sí mismos como personas con necesidades especiales que necesitan el tratamiento de los expertos y que no pueden ayudar a los demás. Sin embargo, el proceso de ABCD hace hincapié en las experiencias, talentos y recursos locales y el papel de las asociaciones comunitarias para aprovechar el poder y el apoyo de las redes. La ABCD es una estrategia de desarrollo sostenible de la comunidad que se centra en identificar y movilizar activos locales y en conectar micro procesos con macro dinámicas. En la práctica, el Desarrollo Comunitario Basado en Activos sigue ocho principios (Kretzmann y McKnight 1993,1996): 1) todo el mundo tiene dones; 2) las relaciones crean comunidad y construir una comunidad requiere de un esfuerzo para construir y alimentar relaciones; 3) los ciudadanos están en el centro, como actores de desarrollo, no como clientes o destinatarios de los servicios; 4) una amplia base de la acción comunitaria es la cooperación entre líderes de diferentes sectores de la comunidad (organizaciones de base, asociaciones de voluntarios, congregaciones, barrios, instituciones educativas, negocios locales, etc.); 5) las personas se preocupan por algo (la “apatía” es un signo de no saber escuchar); 6) motivación para actuar (las personas actúan cuando se siente comprometidas, cuando tienen inquietudes por abordar o sueños por cumplir); 7) conversaciones de escucha (las conversaciones de grupo pueden invitar a la participación, y las investigaciones y mapas de activos pueden proporcionar temas fomentar esas conversaciones; y 8) preguntar (a menudo a las comunidades se les pide seguir las indicaciones de expertos externos para solucionar sus problemas, pero hacer preguntas es más potente y sostenible que dar soluciones, ya que así obtienen sus propias respuestas y son más proclives a pasar a la acción). Todos estos principios tienen mucho en común con los enfoques de pedagogía social para el desarrollo de la comunidad.

Otra tradición que categoriza la pedagogía social como un campo intelectual es el conocido como pedagogía pública. Se trata de un constructo teórico que se utiliza en la investigación centrada en procesos y lugares educativos más allá de la educación formal, es un fenómeno que podemos encontrar especialmente en zonas con tradición de cultura popular y activismo social, especialmente centradas en la dinámica cultural de la reproducción y contestación social. Este término ha sido utilizado desde mediados de los 90 por un importante número de críticos teóricos y eruditos feministas. La investigación en pedagogía pública analiza los discursos hegemónicos y contrahegemónicos en la sociedad a la luz de la sociología crítica, los estudios culturales, la teoría curricular, la antropología crítica, los estudios de crítica de medios, la educación artística, los enfoques basados en el arte y la estética, los marcos feministas post-estructurales y el análisis del discurso entre otros (Giroux, 2003 y 2007; Ellsworth 2005, Sandlin et al. de 2010). De hecho, no se debe subestimar el papel educativo (reproductivo y emancipador) de medios como películas, programas de televisión, anuncios, periódicos y revistas, teatro, música o espacios de ocio como parques de atracciones o museos. En un estudio sobre la literatura de investigación en pedagogía pública, Sandlin et al. (2011) identificaron cinco áreas principales de investigación: (a) ciudadanía dentro y fuera de escuelas, (b) cultura popular y vida cotidiana, (c) instituciones informales y espacios públicos, (d) discursos culturales dominantes e (e) intelectualismo público y activismo social.

La pedagogía social en América del Norte se inspira también en la educación popular, un campo práctico originado en América Latina en la década los 70 y a su vez fue fuertemente influenciado por la obra de Paulo Freire, un pedagogo brasileño que propuso un proyecto político pedagógico para fomentar la justicia social, la democracia y la humanización. Una de las contribuciones de Freire fue combinar diversas teorías sociales para abordar las dimensiones políticas de la educación (principalmente la relación entre educación y cambio social) y conectar estas discusiones teóricas con estrategias pedagógicas concretas. De esta forma, Freire fue capaz de reconocer las limitaciones estructurales y el papel del ser humano en el cambio de esas estructuras, así como el papel de la acción educativa y cultural para lograr dicha transformación. En el enfoque de Freire, la educación se entiende como praxis: reflexionar y actuar frente al mundo para cambiarlo. En este modelo, el proceso de transformación como praxis implica un movimiento dialéctico en el que la reflexión y la acción interactúan para producir una toma de consciencia y una acción frente al mundo diferente (Freire 1970, 1994 y 1997). Es pertinente tener en cuenta que las ideas de Freire sobre educación y cambio social presentan grandes paralelismos con las ideas de Myles Horton, a pesar de haberlas desarrollado en contextos diferentes. Finalmente, ambos se conocieron a mediados de los 90 en Highlander, y las conversaciones que mantuvieron acerca de sus experiencias llegaron a publicarse en un libro muy revelador (Horton y Freire, 1990).

Otra tradición que modela la pedagogía social en América del Norte, y tiene fuertes conexiones con Freire y la educación popular, es el enfoque metodológico conocido como investigación acción participativa (IAP). Sus orígenes se remontan al trabajo de Kurt Lewin, un psicólogo germano-americano relacionado con la escuela de Francfort que emigró a Estados Unidos huyendo del nazismo a comienzo de la década de los 30 y que conceptualiza la “investigación acción” como un espiral de pasos donde se incluye la planificación, acción y búsqueda de resultados de dicha acción (Lewin 1946). Unas décadas más tarde, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y sus colegas incorporaron elementos de acción comunitaria y justicia social a este marco y propusieron el modelo de “investigación acción participativa” para democratizar la producción de conocimiento y su difusión e incluir lo “investigado” como socios o investigadores (Fals Borda y Rahman 1991, Fals Borda 1995). Al mismo tiempo, un joven estudioso canadiense llamado Budd Hall y sus colegas del International Council of Adult Education propusieron un enfoque similar, abogando por la participación activa de los objetos de estudio en los proyectos de investigación, argumentando que la IAP podría contribuir significativamente en la educación de adultos y el desarrollo comunitario. En el IAP, los participantes se adentran en un ciclo reflexivo para determinar mediante qué acción se podría abordar mejor un tema relevante para la comunidad y que por ende puede tener un efecto de empoderamiento haciendo que los ciudadanos tengan más control sobre sus vidas. En resumen, el propósito principal de la IAP es ayudar a las comunidades a entender y transformar el mundo mediante la consulta colectiva de su propia realidad (Brown y Tandon, 1983; Minkler y Wallerstein, 2003; Hall, 2005; Baum et al. 2006, Chevalier y Buckles, 2013; Cain, 2014).

Podemos ver la conexión existente entre la investigación acción participativa con con la práctica de evaluación participativa en numerosos estudios (véase, por ejemplo, Úcar, 2013; Chouinard et al. 2014; Borić y Mirosavljević, 2014).

En América del Norte, la pedagogía social se inspira también en la economía social. De hecho, la pedagogía social y la economía social se conciben como dos campos que pueden trabajar juntos en beneficio de la democratización social. La economía social puede caracterizarse como un espacio que incluye diferentes formas de organización autónomas dando prioridad a los objetivos sociales. Las organizaciones de economía social se basan en los principios de cooperación y solidaridad en lugar de en la competencia y la desigualdad. Aunque hay una gran variedad de organizaciones de economía social, todas tienen en común que priorizan sus objetivos sociales sobre los económicos (Mook et al 2015). El modelo cooperativo es una organización de economía social especial que inspira el pensamiento de la pedagogía social en América del Norte. Las cooperativas tienen una larga tradición en muchas partes del mundo y se basan en los principios fundamentales del movimiento originalmente creados por los pioneros de Rochdale en 1844 y modificados con el tiempo: 1) membresía voluntaria y abierta (abierto a todos sin ningún tipo de discriminación); 2) control democrático de sus miembros (participación activa de todos los miembros en la toma de decisiones: un miembro, un voto); 3) participación económica del miembro (los miembros contribuyen equitativamente y controlan democráticamente el capital de la cooperativa), 4) autonomía e independencia (las cooperativas son autónomas, organizaciones auto-abastecidas controladas por sus miembros), 5) educación y formación (tanto para los miembros como para el público en general), 6) cooperación entre cooperativas (a nivel local, nacional, regional e internacional) y 7) preocupación por la comunidad (las cooperativas deben trabajar para el desarrollo sostenible de sus comunidades). El quinto principio es particularmente relevante para la pedagogía social por dos razones. La primera tiene que ver con el desarrollo de las disposiciones y capacidades necesarias en la transición a la economía social, como son aprender a combinar la autonomía individual con responsabilidad colectiva y adquirir una nueva mentalidad y forma de entender las relaciones laborales. La segunda se relaciona con la educación pública, ya que en muchas ocasiones el temario oficial no presta atención a la economía social (Schugurensky, Mundel y Duguid 2006; Schugurensky y McCollum, 2010; Schugurensky, 2010).

Existe una sexta tradición que influye en la pedagogía social de América del Norte; el espacio asociativo denominado democracia participativa. La democracia participativa se refiere a procesos de deliberación inclusivos y democráticos vinculados a decisiones reales y sustanciales.

Estos procesos participativos de deliberación y toma de decisiones pueden estar presentes en las escuelas, las familias, el lugar de trabajo y una variedad de organizaciones tales como organizaciones religiosas, grupos de apoyo, asociaciones de vecinos, partidos políticos, cooperativas de vivienda o movimientos sociales y ambientales. Una forma particular de democracia participativa se centra en los procesos de toma de decisiones compartidos y la gubernabilidad entre el gobierno (generalmente a nivel local) y la sociedad civil. A diferencia de otras formas de participación ciudadana, aquí el pueblo y los gobiernos locales trabajan juntos para encontrar soluciones a problemas de interés público y a convertir esas soluciones en acciones. En América del Norte, como en otras partes del mundo, el sistema político actual consiste en una sutil democracia (o, quizás más exactamente, una democracia de élite) caracterizada por la disminución de la participación ciudadana, el control de las decisiones políticas por parte de intereses económicos y financieros, unos bajos niveles de transparencia y rendición de cuentas, y el clientelismo. La democracia participativa se entiende como una herramienta modesta para abordar algunos de estos temas a nivel local y como punto de partida para impulsar la participación ciudadana con el gobierno municipal y por extensión con otros niveles de gobierno.

Sin embargo, la democracia participativa no surge de la nada. Requiere la presencia de estructuras organizativas y procesos capacitadores que permiten a los participantes comprometerse en una deliberación significativa y tomar decisiones sobre cuestiones que les afectan. También necesita esfuerzos educativos para diseñar estos espacios y procesos con lógica pedagógica, y para desarrollar estrategias de capacitación para disminuir los diferenciales de poder y las asimetrías de información entre los participantes, mejorar la calidad de los procesos de deliberación y la equidad de la toma de decisiones, aprovechar las capacidades creativas del colectivo (inteligencia asociativa) y empoderar a los grupos marginados para que interactuen con otros grupos y funcionarios públicos. Estos esfuerzos educativos son parte del objetivo de la pedagogía social en América del Norte. El presupuesto participativo, es una forma específica de democrática participativa que actualmente está creciendo en América del Norte. Se implementó por primera vez en Brasil en 1989, y ahora lo utilizan más de 2.000 municipios en todo el mundo. En Estados Unidos, el presupuesto participativo comenzó de manera modesta en un barrio de Chicago en 2009 y en 2015 ya se había implementando en más de 20 ciudades. Algunos de ellos, están específicamente diseñados para involucrar a los jóvenes en sus comunidades (presupuesto participativo de la juventud). La pedagogía social en América del Norte tiene un gran interés por la dimensión educativa de la democracia participativa, tanto en términos de investigación como de práctica (Schugurensky, 2004).

Por último pero no menos importante, la pedagogía social en América del Norte también viene influenciada por la teoría crítica, una tradición de la Frankfurt School que la conceptualiza como aquella orientada a explicar, criticar y cambiar la sociedad para liberar al ser humano de aquello que lo esclaviza (Horkheimer 1982, Habermas 1985). Se presta especial atención a las conexiones entre la pedagogía social y la teoría de critica social**,** en la tradición que comenzasen por Klaus Mollenhauer y Hans Thiersch en la década de los 70 en la que proponían una anti-colonización y una vida orientada a la pedagogía social (Thiersch y Grunwald, 2009). En una entrevista reciente (ver Schugurensky 2014b), Thiersch, hablando sobre el contexto del trabajo social en el estado de bienestar alemán, sostuvo que el papel de pedagogo social es ayudar a las personas a reflexionar críticamente sobre las causas sociales de sus problemas, encontrar opciones para un día a día exitoso y vincular la ayuda individual con la acción política para promover la justicia social y bienestar. Además, la teoría crítica ayuda a pedagogos sociales a analizar y abordar las dinámicas interconectadas con la opresión (clase, género, raza, orientación sexual, etc.) en un contexto particular.

1. Resumen y conclusiones

La pedagogía social en América del Norte se ha desarrollado hace relativamente poco, no existe tradición de becas, enseñanza o práctica asociada a este concepto, aunque durante mucho tiempo han existido enfoques que combinaban intervenciones sociales y pedagógicas con distintos nombres. Sin embargo, en los últimos años el interés por la pedagogía social ha ido creciendo, debido por una parte a la existencia de literatura inglesa en el campo de la pedagogía social, y por otra a la creación de un programa de postgrado en la Universidad Estatal de Arizona. También se tienen en cuenta los escritos sobre pedagogía social y educación social en español publicados por colegas de España y América Latina. Actualmente, la pedagogía social en América del Norte presenta más visibilidad en el ámbito académico, con publicaciones y posgrados.

El posgrado en Pedagogía Social y Cultural de la Universidad Estatal de Arizona sirve de marco conceptual a una variedad intervenciones basadas en investigación y práctica, en vez de en formación y certificación específica para dar reconocimiento a la profesión. Este marco está en constante movimiento y le influyen una variedad de tradiciones locales e internacionales, algunos de los cuales se han expuesto brevemente en este artículo. En la primera parte del programa, los estudiantes se familiarizan con las tradiciones históricas y teóricas de la pedagogía social, así como con la investigación de la pedagogía social y las intervenciones prácticas, junto con los métodos de investigación y con la literatura sobre la transformación social. En la segunda parte del programa, se anima a los estudiantes a asistir a cursos según sus intereses, y a centrarse en enfoques innovadores y creativos, tanto en términos de investigación como de práctica. Estas clases opcionales se proponen en diferentes programas de la Escuela de Transformación Social (por ejemplo, mujeres y estudios de género, estudios de justicia, estudios africanos y afroamericanos, estudios americanos, y estudios americanos del pacífico asiático) además de otros programas de colaboración como trabajo social, educación, política pública, artes, psicología, desarrollo de la comunidad y estudios del indio americano. En la parte final del programa, los estudiantes deben presentar una tesis o un proyecto aplicado en colaboración con una organización comunitaria.

Al ser un campo incipiente, la pedagogía social en América del Norte se inspira en tradiciones históricas y valores desarrollados en otros contextos a lo largo del tiempo, así como en algunas de las tradiciones locales reflejadas en este documento. Es por ello, que intentan desarrollar maneras de combinar perspectivas y prácticas sociales y educativas que sean nuevas y creativas para contribuir al proyecto de mejora del bienestar del pueblo, indisolublemente ligado a los tres grandes proyectos educativos: educación para la democracia, educación ambiental y educación para la paz. De esta manera, la pedagogía social en América del Norte presenta un enfoque holístico que considera a la persona en su conjunto, un enfoque integrado que tiene en cuenta la interacción del individuo y las dinámicas sociales, un enfoque interdisciplinar que reúne a diferentes campos teóricos y profesionales, y el interés general en afrontar de problemas sociales – y fomentar el cambio social- durante la vida y las intervenciones educativas y sociales (Schugurensky y Silver 2013). Parece poco probable que en el corto plazo la pedagogía social en América del Norte se convierta en un sistema coherente con un marco teórico unificado y un conjunto de prácticas reguladas por un colegio profesional. Quizás ni siquiera sea uno de los objetivos que deberían plantearse ya que concebimos la pedagogía social como una disciplina de multiprofesional (porque aporta a todas las profesiones relacionadas con el desarrollo humano y que pretenden promover el bienestar de las personas) y la concebimos como algo híbrido, versátil y dinámico relativo a cambios en la realidad social en que opera (Úcar, 2014; Hamalainen, 2015). Dicho esto, el programa de pedagogía social de la Universidad Estatal de Arizona sigue formando a graduados que trabajan en diferentes contextos y toman la iniciativa en la creación de relaciones que aúnen a académicos y profesionales interesados en compartir experiencias e intercambiar conocimientos de pedagogía social.