

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
REFLEXION REPORT

La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad

*Social pedagogy in front of
society's inequalities and
vulnerabilities*

Xavier Úcar

Como citar este artículo

Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69.

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
nº 29 julio-diciembre, 2018
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0005>



INTIMIDAD
ACRÍLICO SOBRE LIENZO, 2016
LAURA AMADOR

XAVIER ÚCAR

Doctor en Pedagogía. Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad Autónoma de Barcelona. Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
Xavier.ucar@uab.cat
Codigo ORCID : 0000-0003-3678-8277

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 DE MARZO DE 2016
FECHA DE ACEPTACIÓN: 15 DE MAYO DE 2018

zona próxima

<p>La pedagogía social ha sido definida como la búsqueda de soluciones pedagógicas para problemáticas sociales. Una pedagogía social actualizada actúa con sujetos que habitan contextos socioculturales de alta complejidad, sufran o no problemas derivados de aquella. A partir de estas premisas se plantea la pregunta ¿qué puede hacer la pedagogía social respecto a las personas que sufren problemáticas de desigualdad y vulnerabilidad? La hipótesis elaborada es que puede hacer menos de lo deseable. El objetivo de este texto es doble: generar argumentos que sustenten dicha hipótesis y ayuden, al mismo tiempo, a los profesionales de la intervención socioeducativa, a efectuar (1) una lectura más ajustada de las realidades en las que actúan y (2) a desarrollar acciones más eficaces, equitativas y sostenibles. Eso significa relacionar la pedagogía con la política y señalar las funciones y disfunciones que se producen entre ellas frente a las situaciones de desigualdad y vulnerabilidad. Significa también especificar el papel que desempeñan las personas participantes en las relaciones socioeducativas y las características que deberían tener las intervenciones socioeducativas que se producen en dichas situaciones.</p> <p>Palabras claves: Pedagogía-Social; desigualdad; vulnerabilidad; relación socioeducativa.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>Social pedagogy has been defined as the search for pedagogical solutions to social problems. A current social pedagogy acts with subjects who live in highly complex sociocultural contexts, whether or not they suffer from problems derived from it. From these premises, the question arises: what can social pedagogy do with people who suffer from problems of inequality and vulnerability? The hypothesis is that it can do less than desirable. The objective of this text is twofold: to generate arguments that sustain this hypothesis and help, at the same time, the professionals of the socio-educational intervention, to carry out (1) a more accurate reading of the realities in which they act, and (2) to develop more effective, equitable and sustainable actions. This means relating pedagogy with politics and pointing out the functions and dysfunctions that occur between them in situations of inequality and vulnerability. It also means specifying the role of participants in the socio-educational relationships and the characteristics that social and educational interventions that occur in such situations should have.</p> <p>Keywords: Social-pedagogy; inequality; vulnerability; Socio-educational relationship.</p>
---	----------------	---

INTRODUCCIÓN

Tanto las situaciones que generan vulnerabilidad como las personas y colectivos que están siendo mayoritariamente afectados por la diversidad de problemáticas que asolan nuestras sociedades actuales son bien conocidas por todos¹. Llevamos ya demasiados años instalados en las crisis que generan las sociedades neoliberales en las que vivimos como para no tener algún amigo, familiar o conocido al que, de una manera o de otra, con mayor o menor intensidad, no les estén afectando las consecuencias de dichas crisis. Y aunque los políticos insistan en que nuestras sociedades progresan, no parece que este sea un mensaje muy creíble en lo que respecta a los estratos más desfavorecidos de la sociedad.

Las situaciones de precariedad laboral o de paro, los desahucios, las situaciones de soledad, abandono o pobreza están contribuyendo a engrosar día a día las filas de los desheredados. Unas situaciones que, por otra parte, han empezados a agravarse y a hacerse más urgentes en estos últimos años, por efecto de la ingente llegada a Europa de refugiados que huyen de situaciones de guerra y de la inseguridad y pobreza derivadas de aquellas. Personas a la búsqueda comprensible y legítima de una calidad de vida equivalente a la que disfrutaban los privilegiados; aquellos que han tenido la fortuna de nacer en contextos socioculturales favorables.

Se hace difícil establecer jerarquías o rangos en lo que se refiere a las desigualdades sociales y a las situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentran las personas y las comunidades.

¹ Utilizamos el masculino como genérico entendiendo que se refiere a todas las personas independientemente de su sexo y sus orientaciones sexuales

Probablemente sean las familias desfavorecidas, las personas mayores, los niños y los jóvenes, los colectivos que están viéndose más afectados por las situaciones de precariedad generadas por la crisis económica europea y los recortes políticos asociados, sobre todo en el sur de Europa. Si, por ejemplo, nos hubieran dicho hace solamente 10 años que hoy estaríamos hablando en mi país, España, de pobreza infantil² (un 29% de los niños y niñas) y de altas cotas de emigración juvenil simplemente no lo hubiéramos creído. Me parece que muchos compartimos el rechazo a unas políticas sociales que no son capaces de responder a estas problemáticas. Desde mi punto de vista, nada justifica las políticas de austeridad y los recortes sociales y culturales si se alimentan con la pérdida de dignidad de las personas.

Ulrick Beck (1986/1998) hablaba, hace años, en su libro sobre la "sociedad del riesgo", del "*efecto ascensor*" para referirse a la mejora generalizada del nivel de vida en nuestras sociedades en la segunda mitad del siglo pasado. Decía que la sociedad en general había ascendido un peldaño en su calidad de vida y eso ponía en cuestión conceptos, claves en aquel momento como, por ejemplo, la "lucha de clases". Parece que desde la llegada de la crisis a los países europeos en el 2008 hay que hablar del efecto contrario, del "*efecto descensor*". En este caso, las problemáticas derivadas son mucho más crudas porque las personas ni siquiera tienen ya el respaldo de una clase social que, además de comprender y compartir su situación de vulnerabilidad, les

² El porcentaje de niños españoles en riesgo de pobreza antes de recibir las ayudas sociales alcanzaba en España a finales de 2016, según *Save the Children*, un 37.5% y después de las ayudas alcanza un 29.6%. Ver <http://goo.gl/4TV7Gw>.

acompañe en la lucha por construir o recuperar su calidad de vida y salvaguardar sus derechos.

En el caso de Europa es posible identificar, por una parte, los procesos de exclusión social que han venido a complementar, en unos casos, y a sustituir, en otros, a los procesos de explotación, que heredamos de las sociedades industriales. Y también, por otra, los procesos de *individualización institucional* (Honneth, 2011), que se están generalizando en las organizaciones en estos últimos años³, han quebrado el vínculo social y han relegado a muchas personas, familias y comunidades a situaciones de soledad, aislamiento e indigencia. El propio ascenso de las llamadas "*sociedades individualizadas*" (Bauman, 2001) está poniendo en cuestión dicho vínculo, contribuyendo de esta manera a romper la cohesión social y la solidaridad.

Como han señalado recientemente algunos de los más reputados intelectuales del mundo, vivimos a nivel planetario un *gran retroceso civilizatorio* (A.A.V.V., 2017). Geiselberger (2017) afirma que, posiblemente, dicho retroceso sea causado por la acción combinada de los riesgos de la globalización y del neoliberalismo. Son problemas "que se derivan de una falta de control político de la interdependencia global que afectan a las sociedades, que no están preparadas para hacerles frente ni institucional ni culturalmente" (p. 14). La tragedia de esta falta de control es que "el precio se paga con la moneda en que

3 Dichos procesos pretenden entorpecer o evitar la capacidad autoorganizativa de los grupos, promoviendo la acción individual y evitando que las personas y los grupos compartan sus experiencias particulares de injusticia. Desde el punto de vista de Honneth, dichos procesos "*paralizan la capacidad de articulación, que es la condición de una tematización de la conciencia social de injusticia que tenga consecuencias*" (2011, p. 64).

suele pagarse el precio de la mala política: el sufrimiento humano" (Bauman, 2002, p. 12).

Frente a estas situaciones, los teóricos y profesionales de nuestro campo se interrogan sobre lo que debe y puede hacer la pedagogía social para poner remedio a estas situaciones. Más en concreto se preguntan: ¿qué deben y pueden hacer los prácticos de la pedagogía social que están en el territorio junto a las personas que sufren en primera persona estas problemáticas?

Aunque parezca una evidencia, quiero resaltar que voy a elaborar las reflexiones de este texto en el marco de la pedagogía social. Eso significa que la respuesta que voy a intentar construir es pedagógica. En el ámbito europeo, todavía hoy es una cuestión abierta si la pedagogía social es trabajo social o viceversa (Janer & Úcar, 2016). Más allá de dicha polémica, me ubico junto a aquellos autores que afirman que la pedagogía social es, en primer lugar y, antes que nada, pedagogía (Kornbeck & Rosendal, 2009; Quintana, 1994).

Creo que las aspiraciones y deseos de los teóricos y profesionales de la pedagogía social son claros. Tienen la pretensión de contribuir, de alguna manera, a resolver las problemáticas socioculturales y, asimismo, a ayudar a las personas, grupos y comunidades a mejorar sus situaciones vitales. La realidad, sin embargo, es que unos y otros van a poder hacer poco o muy poco para remediar las situaciones de precariedad, desigualdad, conflicto o vulnerabilidad que viven las personas y las comunidades con las que actúan. Esta es la hipótesis de trabajo que, como respuesta a la pregunta de investigación planteada, vamos a intentar justificar a lo largo de este trabajo. El objetivo de este texto es el de generar argumentos que sustenten dicha hipótesis y ayuden, al mismo tiempo, a los profesionales de la intervención socioeducativa a efectuar (1) una lectura más

ajustada y actualizada de las realidades en las que actúan, y (2) a desarrollar acciones más eficaces, equitativas y sostenibles.

Eso nos va a llevar, en primer lugar, al análisis de las relaciones que se producen entre la política y la pedagogía en relación con problemáticas de desigualdad y vulnerabilidad y, en consecuencia, de las funciones y disfunciones que las caracterizan. En segundo lugar, voy a elaborar una reflexión sobre el papel que desempeñan en la actualidad las personas y las comunidades en lo que caracterizo como *"relaciones socioeducativas"*. A continuación, planteo las características que debería tener hoy la intervención socioeducativa. Por último, a modo de conclusión, concreto algunos de los retos actuales de los pedagogos y educadores sociales frente a la desigualdad y a las situaciones de vulnerabilidad de personas y comunidades.

1. RELACIONES ENTRE LA POLÍTICA Y LA PEDAGOGÍA: FUNCIONES Y DISFUNCIONES

Las situaciones a las que nos enfrentamos como resultado de las crisis socioeconómicas, de la pobreza, de las situaciones de guerra o posguerra y de las necesidades, los déficits y las problemáticas que sufren las personas y las comunidades son, en la mayoría de los casos, problemas políticos antes que problemas específica y exclusivamente pedagógicos o educativos. En otros términos, para dar respuesta o resolver dichas situaciones no va a ser suficiente generar escenarios de aprendizaje para las personas que se encuentran en aquellas tesituras ni, tampoco, acompañarlas o facilitarles aquellos aprendizajes. La resolución de esas problemáticas va a requerir, además, de otros medios y procesos.

Si se revisa la trayectoria de la pedagogía social desde su nacimiento, hace más de siglo y me-

dio, hay que decir que, durante la mayor parte de su historia, ha estado actuando en ámbitos socioculturales problemáticos, fuera por la existencia de déficits, de conflictos o de algún tipo de riesgo o vulnerabilidad. También, que en el campo de la educación, lo formal y lo reglado, es decir, la educación escolar, ha sido considerado históricamente "lo normal"; mientras que lo social se refería a todo lo que quedaba fuera de aquel marco normalizado. Ortega señala que a la educación social se la llamaba, "sospechosa, e ideológicamente sin duda, «educación informal», «educación no formal», «no reglada», es decir, se le aplicaban términos que expresaban conceptos negativos y, posiblemente, despectivos. La educación y la pedagogía auténticas eran las referidas al sistema escolar" (2005, p. 121). Lo social, en el campo de la pedagogía, ha acarreado, a lo largo de su historia, el estigma de lo diferente, de lo anormal; precisamente porque se ocupaba de los diferentes. Unas diferencias personales, sociales y culturales que podían dar cabida a situaciones muy plurales y diversas: pobreza, discapacidad, marginación, inadaptación, exclusión social y un muy largo etcétera.

Una pedagogía social focalizada en esta interpretación de lo social ha podido ser fácilmente entendida como una pedagogía que se ocupa, en exclusiva, de las personas necesitadas, de los déficits y de las problemáticas sociales. Una pedagogía social que, como apunta Lorenzova (2017), actúa desde un enfoque compensatorio o correctivo. Una pedagogía social, por último, que afirma que:

1. "Las actividades socioeducativas están basadas en la ayuda y asistencia a las personas en situaciones de necesidad." (Hallstedt & Högström, 2005, p. 14);

2. "Pretende prevenir y aliviar la exclusión social y otras privaciones" (Hämäläinen, 2003, p. 147)⁴; y
3. "El objetivo de la Pedagogía Social es disminuir la exclusión social, minimizar y resolver los problemas sociales a través de herramientas educativas, el desarrollo de la pedagogía social puede ser considerado como la realización del orden social." (Kraav, 2003, p.118)⁵.

Desde mediados del siglo XX esta concepción de lo pedagógico y lo social comienza a cambiar en Europa y la pedagogía social empieza gradualmente a ocuparse también de la promoción y el desarrollo sociocultural de las personas, los grupos y las comunidades⁶. Los procesos de animación sociocultural que se desarrollan en las comunidades y, en general, el trabajo sobre la cultura son un buen ejemplo. Desde esta perspectiva y en relación con las tres definiciones mostradas de la pedagogía social, parece claro que podemos estar de acuerdo con las dos primeras; pero, en ningún caso, con la tercera, que excede las posibilidades y los poderes de la pedagogía y lo pedagógico.

Abundando en este tema, señala Schugurensky (2015) que no es suficiente con asignar a la

4 Muestro solamente una parte de lo que en relación a la pedagogía social apunta Hämäläinen (2003), que, a diferencia de las otras dos definiciones, incluye también la dimensión de la participación e integración social; postura más acorde con lo que sostenemos en este trabajo.

5 Los destacados son míos en las tres definiciones.

6 A pesar de todo hay que señalar que esta doble caracterización de la pedagogía social, (a) orientada a resolver problemas sociales y (b) orientada a la democratización y a la vida social y cultural, ha estado presente desde sus inicios. Los dos autores que inician la Pedagogía Social, Karl Mager y Adolph Diesterweg, sostenían, respectivamente, estos dos planteamientos (Rothuizen & Harbo, 2017)

Pedagogía Social las tres funciones clásicas de *prevención, ayuda y reinserción/resocialización* ya que, siendo fundamentales en cualquier intervención socioeducativa, se refieren más a la adaptación que a la transformación del orden sociocultural vigente. Este mismo autor nos recuerda que, a todo lo largo de su historia, la pedagogía social se ha preocupado también por la solidaridad, el comunitarismo, la justicia social y la democracia. Todo ello desde un marco humanista y con una perspectiva educativa integral.

Lo que caracteriza, desde mi punto de vista, a la Pedagogía Social en la actualidad no es que trabaje con personas en situación de vulnerabilidad; aunque es un hecho que históricamente ha sido así (Lorenzova, 2017; Schugurensky, 2014). Lo que define su objeto es que actúa con sujetos, sean individuales o colectivos, que habitan en contextos socioculturales de alta complejidad, sufran o no problemas derivados de dicha complejidad. La pedagogía social actual es algo más que una pedagogía de la necesidad, de la vulnerabilidad, del riesgo o, incluso, de la cultura o del aprendizaje. Es una pedagogía de la vida y para la vida.

La respuesta a buena parte de las situaciones de vulnerabilidad, de riesgo o de conflicto que sufren las personas y comunidades no puede ser exclusivamente sociopedagógica. Tiene que ser, antes que nada, política. En una primera instancia son los gobiernos, a través de la política, quienes deben crear escenarios que ayuden a superar las situaciones de vulnerabilidad, de conflicto o de exclusión social de las personas, grupos y comunidades. Me parece que como pedagogos sociales debemos intentar escapar de lo que, en otro lugar he caracterizado como la *"trampa de la política"* (Úcar, 2014). Dicha trampa implica que se asignan a la pedagogía social –o que ella misma asume– funciones y tareas que es incapaz

de cumplir, porque no tiene ni las capacidades ni los medios para hacerlo y porque entran de lleno en el terreno de las funciones propias de la política y de los gobernantes.

La máxima clásica, por ejemplo, del “pan y circo” ha sido asociada a programas, acciones o actividades de animación sociocultural (Besnard, 1990). La confusión o equiparación de estos términos –pedagogía social igual a política- ha sido aprovechada, en más de una ocasión, para mostrar una pedagogía social ineficaz que no consigue lo que supuestamente se había propuesto.

Pero el problema no es, desde mi punto de vista, pedagógico sino político. Ni la pobreza ni la vulnerabilidad personal o comunitaria se solucionan ni en el corto ni, probablemente, en el mediano plazo sólo con educación; se solucionan con recursos y cambios estructurales, que solamente la política puede proveer. La pedagogía social ni puede ni debe dar respuestas por sí sola a problemas estructurales. Esa no es ni su misión ni su objetivo. Como acertadamente apunta Lauritsen, “la desintegración de la sociedad debe ser reconocida como problema político y cultural antes que científico o psicológico” (2003, p.98), o –añado- sociopedagógico.

Que la pedagogía tenga, como nos enseñó Freire (1985), una importante dimensión política no significa que sea solo política o que haya que confundirla con ella. Es más, para construir una pedagogía social sólida que resulte justa, equitativa, eficaz y útil para las personas, grupos y comunidades, a las que acompaña en sus procesos de construir unas vidas dignas de ser vividas, hay que distinguirla claramente de aquella.

Herman Nohl (citado en Hämäläinen, 2003, p. 143) decía que la pedagogía y la política son como la expiración y la inspiración. Pero que

estén contingentemente interconectadas no significa ni que sean lo mismo ni que cumplan unas mismas funciones. Tampoco que persigan los mismos objetivos ni que estén reguladas por los mismos tiempos. Es cierto que, en el mejor de los escenarios posibles –aquel en el que ambas trabajan conjunta y coordinadamente por el bien común y el de las personas participantes– aunque tengan una temporalidad diferente, los objetivos que persiguen deberían ser, si no coincidentes, al menos convergentes.

Toda política es pedagógica en el sentido que crea –prescribe– escenarios que promocionan y limitan –moral y jurídicamente– determinados comportamientos que afectan a personas, grupos, comunidades o sociedades. Se podría decir que se dirige, primero, a la regulación de los comportamientos e, indirectamente o de manera subsidiaria, al cambio de mentalidades. La pedagogía, por su parte, a pesar de tener una importante dimensión política, ni prescribe comportamientos ni posee poder normativo para judicializarlos. Se podría afirmar que, a diferencia de la primera, busca o se dirige, en primer lugar, a una configuración y un cambio de mentalidades que, subsidiariamente, puede conducir a cambios en los comportamientos. Si la primera actúa y logra resultados fundamentalmente en el corto y mediano plazo, los efectos de la segunda se suelen evidenciar, sobre todo, en el mediano y el largo plazo.

Ambas, pedagogía y política, se construyen a través de un complejo entramado de acciones que buscan configurar o cambiar a las personas, los grupos y las comunidades. Es el énfasis diferenciado en los tiempos y en los objetivos que configuran dichos entramados lo que hace que, siendo tan próximas, se operativicen y concreten de maneras tan diferentes. La primera actúa guiando, acompañando y ayudando a las perso-

nas en sus procesos de aprendizaje, desarrollo y crecimiento; la segunda, creando los espacios y los marcos que posibiliten y refuercen aquellos procesos que, desde mi punto de vista, van a ser procesos de creación, actualización y emergencia de capacidades.

Bauman (2002) explicita esta diferenciación de una manera tan clara como elegante con lo que él caracteriza como la *deconstrucción de la política*. Afirma que las elecciones individuales están restringidas por dos conjuntos de limitaciones. El primero es la *agenda de opciones*, que se refiere al espectro de posibilidades que se ofrecen a las personas frente a cualquier elección; un espectro sobre cuya configuración raramente se puede influir. El segundo es el que denomina el *código de elección*, que se refiere al conjunto de reglas que le indican a una persona por qué debe preferir una determinada opción por encima de las otras y, asimismo, le informa sobre si su elección ha sido acertada o desacertada. La interacción de ambos conjuntos de limitaciones dibuja el marco en el que opera la libertad de elección individual.

Durante la Modernidad, sigue diciendo este autor, el principal instrumento para establecer la agenda de elección fue la legislación, esto es, la concreción de la política. Mientras que, en lo que se refiere al código de elección, el principal instrumento para elaborarlo fue la educación⁷ a través, principalmente, de los currículos nacionales normalizados.

⁷ "La educación es el esfuerzo institucionalizado de instruir y entrenar a los individuos en el arte de usar su libertad de elección dentro de la agenda establecida por la legislación" (Bauman, 2002, p. 82). La tesis de Bauman es que, en nuestras sociedades actuales, la agenda de opción es establecida cada vez más por el mercado y menos por la política.

Como se puede observar en este planteamiento, la pedagogía social puede desempeñar un papel muy importante. Es obvio, por ejemplo, que la educación social puede ser uno de los recursos que los gobiernos, a través de sus políticas públicas, pueden proveer para atender a aquellas problemáticas. Pero, si no va acompañada de otros recursos que incidan en las causas estructurales de las mismas, lo que va a hacer es fracasar o, como se dice a menudo, "poner parches" que solo coyuntural o provisionalmente resuelven los problemas.

La intervención socioeducativa no puede, por sí sola, conseguir que las personas resuelvan o salgan de sus situaciones de vulnerabilidad. No somos ni políticos ni magos, somos pedagogos y educadores o mejor, profesionales que trabajan con las personas para acompañarlas y ayudarlas en sus procesos educativos y de aprendizaje. Reconocer nuestros límites y, sobre todo, defenderlos frente a determinadas propuestas de acción de los marcos políticos o administrativos, es algo fundamental para evitar frustraciones y fracasos y para, en definitiva, actuar de manera más honesta y mejor con las personas con quienes trabajamos y en las situaciones en que nos implicamos.

2. DE LA "INTERVENCIÓN" A LA "RELACIÓN" SOCIOEDUCATIVA

Una segunda razón por la que los pedagogos sociales pueden hacer menos de lo que les gustaría frente a las situaciones de desigualdad y de vulnerabilidad de las personas y comunidades con las que actúan es porque, como profesionales, no son ellos quienes tienen que sacar a las personas de dichas situaciones: son ellas mismas quienes tienen que hacerlo.

Los profesionales pueden acompañarlas, ayudarlas, facilitarles el acceso a los recursos que

les ayuden a superar las situaciones que están experimentando y viviendo, pero, finalmente, van a ser ellas mismas quienes decidan lo que quieren o pueden hacer con sus vidas, en el marco de sus particulares circunstancias. Y eso, a menudo, con independencia de todo lo que educadores y pedagogos sociales puedan decirles o proponerles. Claxton (1995) lo explica muy bien con su metáfora del caballo y la fuente: se puede llevar a un caballo a la fuente a beber, pero finalmente tiene que ser él quien decida y elija beber. Los pedagogos sociales ni pueden ni quieren obligarlo a beber. La pedagogía social no consiste en educar, consiste en conseguir que el otro elija y decida educarse.

Hasta no hace mucho tiempo, era una idea asumida e integrada que la ciencia la hacen los científicos; que sólo los técnicos se pueden ocupar de la técnica y que, quien no forma parte de estos colectivos, sólo puede ser *paciente, destinatario, informante, espectador, cliente, votante o usuario*. La ciencia y la técnica se hallaban rodeadas como de una aureola diferencial que las situaba por encima del común de los mortales. Para acceder a dichos mundos exclusivos, había que subir algunos escalones. Entre ellos, por ejemplo, el del lenguaje; el de los procedimientos; el del conocimiento; el del método; el de la formación; y el del oficio.

Todo esto ha sido así durante muchos años y todavía sigue siéndolo en la mayoría de los campos científicos, técnicos y profesionales de las sociedades desarrolladas. Pero, desde el último tercio del siglo pasado, algo ha empezado a cambiar —sobre todo, aunque no únicamente— en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Numerosas voces en el campo de la política, de la sociología, de la pedagogía y de la psicología, entre otras, han abogado por empezar a contar con “el otro” o “los otros” en cualquier planteamiento

técnico o científico. Abogan, también, por hacer algo más que escucharlo o consultarlo en la investigación; abogan por devolverle el protagonismo en la interpretación de las causas de lo que le pasa y, en general, de los problemas y situaciones que envuelven su propia vida; por reconocer, en definitiva, que tiene una voz propia y que es capaz de hablar por sí mismo; sin intérpretes ni mediadores.

Lo que resulta cierto es que cada vez hay más enfoques en las ciencias sociales que han comenzado a reclamar la implicación de las personas de las comunidades en la investigación y en la propia intervención. Desde su punto de vista, aquella implicación es requisito ineludible para poder dar respuestas científicas, técnicas y profesionales más ajustadas a las situaciones y problemáticas comunitarias. A lo largo del siglo pasado, hemos aprendido que las acciones exclusivamente científicas y técnicas son necesarias, pero parece que no son suficientes para actuar de una manera respetuosa, eficaz, equitativa y satisfactoria sobre las situaciones o problemáticas de las personas. No sólo por el hecho de que las personas que las configuran puedan participar en dichas acciones sino, principalmente, porque los resultados de las mismas van a ser más adecuados, más eficientes y, sobre todo, más asumidos y aceptados por el hecho de que han sido las mismas personas y comunidades participantes quienes han tenido un importante protagonismo en su elaboración.

La ciencia social o sociocultural no la hacen sólo los científicos y los técnicos. Es construida y configurada por todas las personas, grupos y comunidades que constituyen la *sociocultura*⁸. Nadie

8 Con el concepto de *sociocultura* me refiero a las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicult-

sabe mejor que cada uno de nosotros —por más formado que esté, desde el punto de vista científico o técnico— cómo se vive y se experimenta nuestra vida. Y difícilmente va a haber un técnico —sea médico, psicólogo, político, educador, economista o pedagogo— que pueda responder o solucionar nuestras situaciones o problemas sin contar con nosotros y con nuestra particular forma de ver y de experimentar el mundo.

Las personas ni sabemos ni nos contentamos ya con ser *destinatarios* o *grupo diana* en el mundo de la educación⁹. Si en otro tiempo tuvimos paciencia y resignación, ya no las tenemos ni deseamos recuperarlas: sabemos quiénes somos y dónde estamos, y tenemos una voz propia que es capaz de responder a los propios intereses, anhelos y posibilidades. Queremos ser lo que somos: esto es, protagonistas de nuestras vidas; algo que nadie puede ser por nosotros; algo en lo que nadie nos puede substituir. Queremos tomar nuestras propias decisiones y hacer nuestras propias elecciones en todo aquello que nos afecta. Como apunta Postman (1999), no hay expertos, no puede haberlos, en vivir la vida o en amar. La vida se vive viviéndola en primera persona y esa es una experiencia que sólo la puede sentir y comprender en su más pleno y profundo sentido quien la está experimentando.

Estas reflexiones sugieren que hay que cambiar el foco de la acción en el marco socioeducativo y pedagógico. El protagonista ya no es el técnico, el científico o el experto, ni tampoco, por otra parte, los participantes o la ciudadanía. El protagonismo lo tiene la relación, la interacción socioeducativa que nos interpela a los dos, al técnico/profesional

tural específico. Ver Úcar, 2016a, p. 16.

⁹ O con ser *pacientes* en el ámbito médico, por ejemplo.

y al ciudadano y nos pide que seamos capaces de dar lo mejor de nosotros mismos en búsqueda de lo común y de una mejora en la calidad de vida de las personas y las comunidades. La denominada “intervención socioeducativa” es el “*punto cero*” del profesional de la pedagogía social; la entrada en la relación socioeducativa. En otros términos, una intervención socioeducativa que no desemboque en una relación socioeducativa no va a tener ningún sentido y, con toda probabilidad, pocos o ningún resultado.

Antes de plantear cualquier proceso pedagógico social en las situaciones de vulnerabilidad o riesgo social, es necesario clarificar las funciones y roles que:

- van a jugar la política y la pedagogía social en dicho proceso; y
- van a desempeñar los diferentes participantes profesionales, técnicos, ciudadanía, etc. en la relación socioeducativa.

Ambos elementos se han de convertir en premisas, en puntos de partida para la acción socioeducativa. Esta es la manera más honesta de actuar para los pedagogos sociales: no engañarnos, ni a nosotros mismos ni a las personas con las que trabajamos, sobre las posibilidades reales de cambiar total o profundamente las cosas, al menos en el corto plazo.

3. LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA FRENTE A LA DESIGUALDAD Y LA VULNERABILIDAD SOCIAL

Lo primero que hay que enfatizar es que el hecho de que los pedagogos y educadores sociales puedan hacer poco para remediar las situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y conflicto de las personas con las que trabajan no significa que no

puedan hacer nada ni que las acciones que desarrollan no resulten significativas para las personas y comunidades con las que se actúa. Como se ha apuntado, nuestro papel como pedagogos sociales puede resultar clave para ayudar a las personas y las comunidades a construir sus maneras de ser y de estar en su propio contexto sociocultural.

Cuando se pregunta a los educadores sociales sobre los objetivos que guían sus acciones, suelen decir que el cambio y la transformación social. Pero estas son, en realidad, palabras demasiado grandes. Son subproductos que pueden derivarse o no de lo que son los objetivos o planteamientos de las actividades socioculturales y educativas del día a día: el trabajo con personas y comunidades concretas que tienen nombres concretos, viven en sitios concretos y se enfrentan diariamente a problemáticas concretas. Es aquí donde hay que focalizar y reformular la pregunta: ¿en qué puede ayudar a estas personas y comunidades el hecho de tener al lado un pedagogo o a un educador social?

Storø (2013) apunta dos ideas claves a la hora de plantear la respuesta a aquella pregunta. La primera es que la pedagogía social se construye sobre tres pilares: la teoría, la práctica y los valores. La acción de los educadores sociales está guiada por valores y fundamentada en teorías.

En la relación con el otro, con el sujeto individual o colectivo con el que trabajan, los pedagogos y educadores sociales encarnan, ilustran o proponen —a través de sus actuaciones y acciones cotidianas— los valores que pueden ayudarlo o incitarlo a:

1. Tomar conciencia de su situación;
2. Elegir actuar sobre sí mismo y su situación para mejorarla; y
3. Buscar los recursos que le permitan actuar y luchar para conseguir aquella mejora.

Como se puede ver, esto es Freire en estado puro: se trata de estimular en los otros procesos de concientización que les impulsen a transformar sus realidades vitales, personales y comunitarias.

Aunque no nos acabe de gustar oírlo, creo que hay que decirlo: el pedagogo social no puede cambiar las cosas ni, desde mi punto de vista, tiene porqué pretenderlo. Lo que sí puede hacer es ayudar y acompañar a las personas a mejorarse a sí mismas, porque tiene el convencimiento profundo —una vez más siguiendo a Freire— de que ésta es la manera de acabar transformando la realidad. Los pedagogos y educadores sociales trabajan con las personas, no directamente con las estructuras en las que ellas se hallan insertas, y lo hacen sin olvidar en ningún momento, a la hora de intervenir, que son las personas las que pueden cambiar las estructuras. Ese es el mensaje que tienen que transmitir todas las acciones profesionales.

Por otra parte, afirmar que lo que hacen los pedagogos y educadores sociales se fundamenta en teorías significa que sus acciones no son ni banales ni frívolas. No hacen cualquier cosa en cualquier situación. Al contrario, han de tener buenas razones, razones fundamentadas, para hacer lo que hacen en cada situación; sea, por ejemplo, cuando actúan con un chaval que se escapa del instituto; con un grupo de entidades de un barrio que pretenden conseguir más y mejores servicios comunitarios; con un grupo de personas desplazadas por una situación de guerra; o, por último, con dos grupos o comunidades enfrentadas por un conflicto. En todos esos casos, va a ser integridad de las acciones y valores defendidos por los educadores y la pertinencia y consistencia de los argumentos —teóricos, técnicos, experienciales y prácticos— utilizados los que van a posibilitar caminos y vías dialogadas hacia la mejora de la calidad de vida de personas y comunidades.

En otros términos, con sus acciones, los educadores pueden aportar al otro razones para actuar de una determinada manera antes que de otra. Pueden ampliar sus posibilidades de acción y acompañarlo en el proceso de elegir el curso de acción que más puede ayudarle a mejorar su situación y la de su comunidad.

La pedagogía social que proponemos busca ampliar las perspectivas y los universos vitales de las personas con las que actúa, porque es consciente de que ampliando aquellas perspectivas se amplían sus capacidades y posibilidades de acción. Es una pedagogía de la elección que busca acompañar a los sujetos individuales y colectivos en sus decisiones y elecciones sobre lo que puede ser mejor para ellos. Y digo, lo que puede ser y no lo que es o será, porque no hay que olvidar que una acción es siempre, de alguna manera, una apuesta hacia el futuro (Morin, 1994) y nunca es posible anticipar los resultados de la acción e intervención socioeducativa. La pedagogía de la elección busca ayudar, a las personas con las que actúa, a cuestionar y reescribir los *códigos de elección* aprendidos, a los que se refería Bauman.

La segunda idea de Storø (2013) que ayuda a responder la pregunta sobre qué puede aportar el pedagogo social, es que la pedagogía social tiene que ver más con construir que con reparar o compensar. Perspectiva, esta última, que liga la concepción de la pedagogía social con el enfoque reduccionista referenciado al principio de este trabajo; es decir, con una acción exclusivamente focalizada en personas en situación de déficit o vulnerabilidad.

Esta es una idea muy importante, aunque quizás matizaría que la pedagogía social tiene que ver no tanto con la construcción, que puede apelar a una acción individual o unidireccionalmente

planteada, cuanto con la co-construcción que implica, necesariamente relación, diálogo y, en general, algo compartido.

Creo que hay que cambiar nuestras maneras de mirar a los sujetos individuales y colectivos con los que trabajamos, sobre todo, a aquellos que están situaciones de riesgo o de vulnerabilidad. No se trata tanto de buscar lo que les falta, las necesidades que tienen o las problemáticas que padecen, como de buscar aquello en lo que son fuertes, aquello que valoran en sí mismos. Ese es el punto de partida para el crecimiento y la mejora de las personas. Eso es lo que tiene que guiar las metodologías de intervención socioeducativa y sostener y fundamentar cualquier tipo de relación socioeducativa.

En la relación socioeducativa, las necesidades ponen al sujeto de la intervención en una situación asimétrica respecto al pedagogo social; las potencialidades, por el contrario, lo sitúan en simetría y pueden convertirse en trampolines, en potentes factores de motivación, para el crecimiento y la autoconstrucción, sea personal, grupal o comunitaria. La relación asimétrica pone la responsabilidad sobre los resultados de la relación socioeducativa en el educador. Una relación socioeducativa simétrica, por el contrario, pone la responsabilidad en la relación, en los dos, en lo que la pedagogía social danesa ha caracterizado como *"tercero común"*. Este concepto recoge la idea de que la relación socioeducativa tiene que crear un nuevo espacio para la relación; un espacio que no es del profesional ni del participante. Un tercer espacio que es común; en el que ambos pueden permitirse ser auténticos y en el que están genuinamente interesados.

Las personas crecen y mejorarán no a partir de lo que les falta, sino precisamente, a partir de lo que tienen, de lo que valoran y es valorado

en ellos por los que les rodean. Lo que les falta, sus déficits, genera inseguridad y vulnerabilidad en las personas cuando es percibido o resaltado desde fuera; lo que tienen, aquello en lo que son buenos, proporciona seguridad y fuerza.

La mirada pedagógica o socioeducativa siempre ha buscado rellenar o corregir los huecos, las faltas, los déficits; lo que los participantes no tienen o no saben. Esa es una mirada que puede contribuir a empequeñecer al otro; enviándole el mensaje de que lo que estamos haciendo es intervenir desde nuestro espacio de profesional y no desde un espacio compartido y común (*tercero común*). Hay que procurar una mirada pedagógica y unas acciones socioeducativas que impulsen al otro a luchar por conseguir aquello que lo va a hacer mejor de lo que es y, en consecuencia, le va a ayudar a mejorar su forma de ser y estar en el mundo. Una mirada y unas acciones que acompañan, reconocen y valoran las decisiones y elecciones del otro y contribuyen a la emergencia y desarrollo de sus capacidades.

La pedagogía que me parece más apropiada para unas situaciones como las que nos toca vivir es aquella que busca la alianza estratégica con el sujeto (Storø, 2013). Es aquella que permite al educador presentarse ante el sujeto como un aliado confiable que puede ayudarle a ampliar y profundizar sus perspectivas sobre sí mismo, sobre su realidad y sobre sus maneras de ser, estar y actuar en el mundo y en la vida (Úcar, 2016b). Y es aquella pedagogía, por último, que le acompaña en sus elecciones y decisiones sobre sus cursos cotidianos de acción; no con el ánimo de controlar o dirigir sino con el firme propósito de, como ya apuntaba Pestalozzi, ayudarlo a ayudarse. Me parece que esa es la misión de cualquier pedagogía, sea social o individual.

4. PARA CONCLUIR: RETOS ACTUALES DEL PEDAGOGO SOCIAL FRENTE A LAS SITUACIONES DE DESIGUALDAD Y VULNERABILIDAD DE PERSONAS Y COMUNIDADES

El primer objetivo que se tiene que plantear el pedagogo social es el de que sea el propio sujeto, individual o colectivo, con el que actúa el que quiera implicarse en la relación socioeducativa; quien busque crear ese "*tercero común*". No hay cambio posible si él no quiere actuar y trabajar para cambiar.

Esa es la decisión que empieza a cambiar el mundo, la de cambiarme a mí mismo. No puede haber cambio social —ni cambio de las estructuras y los flujos de interacciones socioculturales— si primero no hay un cambio personal y por eso, precisamente, somos educadores y hablamos de pedagogía. Cuando cambio mi forma de ver o interpretar el mundo, estoy cambiando mi forma de estar y actuar en el mundo. Y, como consecuencia, estoy ayudando a los otros, a los que me rodean y forman parte de mi vida, a cambiar sus formas de verme y de relacionarnos. Este me parece el gran reto de los pedagogos sociales, un reto aparentemente simple y pequeño, pero que a mediano plazo puede ayudar a cambiar las cosas. Un reto, por otra parte, que todos y todas podemos asumir en nuestras prácticas diarias y cotidianas.

Lo que estoy planteando es algo muy simple, aunque a menudo muy difícil. Estoy hablando de unas relaciones socioeducativas basadas en la corresponsabilidad. Ese es el primer trabajo del educador o pedagogo social: conseguir que los otros quieran cambiar; que se vean a sí mismos no como simples *destinatarios* o *grupos diana* de la acción o intervención socioeducativa; no como personas que no saben; que no poseen recursos; o que no tienen capacidades, sino como participantes corresponsables, sean niños,

jóvenes, adultos, gente mayor o comunidades en cualquiera de las circunstancias en las que se hallen. Personas y comunidades con capacidad para actuar sobre sí mismos para mejorar aquello que son.

Sin esta confianza básica en sí mismos y en los frutos de la relación socioeducativa, parece difícil ayudar y acompañar a las personas en sus procesos de dotarse de recursos para combatir las situaciones de desigualdad y vulnerabilidad social que están sufriendo. Freire decía que hay que "educar la esperanza" porque "sin un mínimo de esperanza ni siquiera podemos empezar el embate". "Desesperanza y desesperación" —seguía diciendo Freire— son "consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo" (2005, p. 25). Esa ha de ser la primera pedagogía social frente a las situaciones de desigualdad y vulnerabilidad social: la pedagogía de la esperanza.

Tomar conciencia de nuestro papel como pedagogos sociales pasa por estar preparados para aceptar, de entrada, que el sujeto individual o colectivo con el que trabajamos actúe sin seguir lo que le proponemos e, incluso, de manera absolutamente opuesta a lo que consideramos que es mejor para él o ella. Aun sabiendo que se equivoca, aun estando seguros de que lo que ha elegido hacer será perjudicial para él o para ella, como pedagogos sociales no podemos hacer otra cosa que advertirle y esperar y desear que nuestro juicio inicial haya sido equivocado y que el sujeto con el que trabajamos haya tomado decisiones que —aun en contra de nuestra opinión o recomendación— le ayuden a mejorarse a sí mismo y a vivir mejor su vida.

Un principio metodológico que los educadores hemos de integrar de manera profunda en nuestras actuaciones es que el sujeto es absolutamente soberano para elegir y decidir

sus actuaciones más allá de nuestras acciones, propuestas, sugerencias o recomendaciones¹⁰. Eso es lo que implica y significa ser unos profesionales que actúan en la vida cotidiana de las personas y comunidades.

Esto significa, una vez más, que, si los pedagogos sociales quieren tener éxito en los procesos de intervención socioeducativa, necesariamente van a tener que plantearlos y diseñarlos conjuntamente con las personas implicadas, porque solamente esto va a garantizar su implicación a la hora de esforzarse o de luchar por conseguir los objetivos planteados. Significa también que hay que ser muy humildes a la hora de definirlos. Es preferible plantear un único objetivo y conseguirlo, que proponer cinco y lograr sólo tres. En el primer caso, se produce un refuerzo positivo en el proceso de aprendizaje que incide de manera clara en la autoestima de los participantes y en la sostenibilidad de dicho proceso. En el segundo, el resultado puede llevar al desánimo o al abandono del proyecto o de la relación. Una vez más hay que apuntar que solamente con la participación voluntaria e implicada del participante resulta posible transformar un proceso de intervención en una verdadera relación socioeducativa.

10 Se podría argumentar que esto es difícil en la intervención socioeducativa con niños y niñas pequeños o con personas, por ejemplo, con problemas de salud mental. Elster plantea que "el paternalismo es apropiado sólo cuando es probable que la libertad de elegir sea gravemente autodestructiva y en especial cuando también perjudica a los otros" (1990, p. 64). Nussbaum, por su parte ha señalado que, "en general, el trato paternalista es apropiado si la capacidad de elección y la autonomía del individuo están comprometidas" (2007, p. 369). Sunstein, por último, se refiere al "paternalismo libertario" entendido como una forma de acción que preserva la libertad de elección del participante mientras "conduce por la vía adecuada las decisiones de la gente (en los términos que ella misma las juzga)" (2017, p. 36).

En el punto anterior hemos hablado de valores. Ese es otro de los grandes retos actuales de los pedagogos y educadores sociales. Hay que reivindicar, asumir, mostrar y encarnar valores, actitudes y comportamientos que parecen pertenecer más al ámbito de lo privado que al de lo profesional. En tanto que educadores, hay que enfatizar que no podemos pedir el cambio en los otros si no somos capaces de ejemplificarlo en nosotros mismos.

Van a ser formas de trabajar con los sujetos individuales y colectivos que translucen valores como la generosidad, la honestidad, la autenticidad, la dedicación, la entrega y el compromiso las que van a incitar a las personas con las que trabajamos a vernos como aliados confiables. Son estas actitudes y comportamientos, proyectadas en la acción e intervención socioeducativa, las que, a través de mecanismos como el de la reciprocidad, pueden ayudar a los otros a responder a los educadores y a la propia vida con actitudes y comportamientos equivalentes.

Los pedagogos y educadoras sociales son profesionales de los Derechos Humanos. Ellos marcan los límites y las posibilidades de sus acciones e intervenciones. Ellos definen la ideología que los orienta y los mueve. Unos derechos humanos universales y desoccidentalizados, en la línea que plantea De Sousa Santos (2008).

La función del trabajo socio-pedagógico no es ni mantener ni buscar directamente el bienestar del otro, es ayudar a las personas a desarrollar estrategias y a adquirir recursos que les permitan aprender a buscar, a elegir y a construir por sí mismas su propia manera de ser, de estar y de actuar en y con el mundo.

Quiero enfatizar, para acabar, que el objetivo de la pedagogía social no es luchar contra la

desigualdad y las situaciones de vulnerabilidad, aunque es evidente que ese va a ser uno de los principales resultados de sus acciones si es que ha trabajado bien. El objetivo principal es el de ayudar y acompañar a las personas en sus procesos y en sus luchas por dotarse de todos aquellos recursos de aprendizaje que les permitan vivir de una manera digna. Me parece evidente, por último, que eso es algo que la pedagogía social no puede hacer por sí misma, de manera aislada, independiente o autosuficiente. Necesita, para poder desarrollar de manera adecuada sus funciones, de políticas socioculturales y educativas que apuesten por las personas y las comunidades y por crear escenarios que les ayuden a ser, estar y actuar de manera digna en el mundo. Bauman lo dice muy bien: "No llegaremos muy lejos sin hacer que regresen del exilio ideas como el bien público, la sociedad buena, la equidad, la justicia; esas ideas que no tienen sentido si no se las cultiva colectivamente" (2002, p. 16).

REFERENCIAS

- A.A.V.V. (2017). *El gran retroceso. Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia*. Barcelona: Seix Barral.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1986/1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Besnard, P. (1990) *L'animador sociocultural*. Barcelona: Pleniluni.
- Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza editorial.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Madrid. Sequitur.
- Elster, J. (1990). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Geiselberger, H. (2017). Prólogo. En A.A.V.V. *El gran retroceso. Un debate internacional sobre el reto urgente de reconducir el rumbo de la democracia* (pp. 7-17.) Barcelona: Seix Barral.
- Hallstedt, P. & Högstöm, M. (2005). *The recontextualisation of social pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland*. Disponible en <http://goo.gl/xe8oTe>
- Hämäläinen, J. (2003). Developing social pedagogy as an academic discipline. En A. Gustavsson, H. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 133-153). Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg P.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Janer, A. & Úcar, X. (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European journal of social work*. DOI: 10.1080/13691457.2016.1188782
- Kornbeck, J. & Rosendal, N. (Eds.). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH und Co. KG
- Kraav, I. (2003). Development perspectives of social pedagogy in Estonia. Pp. 117-133. En A. Gustavsson; H. Hermansson & J. Hämäläinen (Eds.) *Perspectives and theory in social pedagogy*. Bokförlaget Daidalos A.B. Goteborg.
- Lauritsen, J. (2003). How families and communities influence youth victimization. *OJJDP Juvenil Justice Bulletin*. Washington, D. C.: US Department of Justice
- Lorenzova, J. (2017). Childhood through the lens of social pedagogy. *International Journal of Social Sciences*, 6 (1), 53-70.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Quintana, J. M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Rothuizen, JJ. & Harbo, L.J. (2017). Social Pedagogy: an approach without fixed recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6 (1), 6-28.
- Schugurensky, D. (2014). A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy. *Postcolonial directions in education*, 3 (2), 360-395.
- Schugurensky, D. (2015). Pedagogía social y cambio social: proyectos, espacios e intervenciones. En K. Villaseñor, L. Pinto, M. Fernández & C. Guzmán (Eds.), *Pedagogía Social, Acción Social y Desarrollo* (pp. 24-42). Universidad Autónoma de Puebla/SIPS.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and Young people*. Bristol. The policy press.
- Sunstein, C.R. (2017). *Paternalismo libertario*. Barcelona: Herder.
- Úcar, X. (2014). Presentación: evaluación participativa y empoderamiento"/Presentation: Participatory evaluation and empowerment. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2014, (24) 13-19 http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/ SIPS. DOI: 10.7179/PSRI_2014.24.01
- Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona. UOC. Oberta Publishing.
- Úcar, X. (2016b). *Pedagogía de la elección*. Barcelona. UOC. Oberta Publishing.