

SOCIAL PEDAGOGY IN NORTH AMERICA: HISTORICAL BACKGROUND AND CURRENT DEVELOPMENTS

PEDAGOGÍA SOCIAL EN AMÉRICA DEL NORTE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DESARROLLO ACTUAL

A PEDAGOGIA SOCIAL NA AMÉRICA DO NORTE: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E O DESENVOLVIMENTO ATUAL

Daniel Schugurensky

ARIZONA STATE UNIVERSITY

ABSTRACT: In North America, the use of the term ‘social pedagogy’ is a relatively new phenomenon, but social pedagogical practices have been used for a long time. The recent interest in the field of social pedagogy can be explained in part by the publication of an unprecedented volume of books and articles in English language, the creation of a new international journal, the simultaneous development of graduate programs in social pedagogy in the UK and the USA, and the establishment of a social pedagogy association that brings together academics and practitioners. In North America, social pedagogy thinking is influenced by the history of the field, by current social pedagogy theory and practice in other parts of the world, and by several traditions that connect education with social change. The paper discusses ten of them: indigenous education, progressive education, social movement learning, community development, public pedagogy, popular education, participatory action research, social economy, participatory democracy, and critical theory.

KEYWORDS: Social pedagogy, North America, popular education, community development, participatory democracy, critical theory.

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 crea-

ción 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 activa, aprendizaje en movimientos sociales, 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.

RESUMO: Na América do Norte, o uso do termo “pedagogia social” é um fenômeno relativamente novo, mas as práticas sociais pedagógicas vêm sendo usadas faz um longo tempo. O recente interesse no campo da pedagogia social pode ser explicado em parte pela publicação de um volume sem precedentes de livros e artigos em Inglês, a criação de uma nova revista internacional, o desenvolvimento simultâneo de programas de pós-graduação em pedagogia social no Reino Unido e EUA, bem como o estabelecimento de uma associação de pedagogia social que reúne acadêmicos e profissionais. Na América do Norte, o pensamento da pedagogia social é influenciada pela história do campo, pela teoria pedagógica social atual e prática em outras partes do mundo, e por várias tradições que ligam a educação com a mudança social. O artigo discute dez deles: educação indígena, educação progressiva, a aprendizagem em movimento social, desenvolvimento comunitário, pedagogia pública, educação popular, pesquisa de ação participativa, economia social, a democracia participativa, e a teoria crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, América do Norte, educação popular, desenvolvimento da comunidade, democracia participativa, teoria crítica.

1. Introduction

Approximately a decade ago, Hämäläinen (2003:69) stated that “social pedagogy was a virtually unknown concept and practice within the Anglo-Saxon world”. Around the same time, Hare (2004:410) noted that North American social workers knew little about social pedagogy and associated professionals such as social or cultural animators. Today, this situation has not changed significantly, but some modest inroads have been made to disseminate the theory and practice of social pedagogy in the Anglo-Saxon world. Three concurrent developments that took place in recent years may help to explain this. First, in the last decade, and particularly in the last few years, a critical mass of books on social pedagogy has been published in the English language. This is a new phenomenon. For over a century, a significant number of publications on social pedagogy have been written in German and other languages (e.g. Danish, Dutch, Swedish, Portuguese, Span-

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, no se 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, español), pero muy po-

ish), but very few reached the English-speaking world. Suddenly, however, in the span of a few years, from 2009 to 2014, readers had access to over a dozen books in English (e.g. Kornbeck & Rosendal Jensen 2009, 2011 and 2012; Eriksson & Winman 2010; Jarosz, Juzl & Bargel, 2010; Surhone, Timpledon & Marseken 2010; Cameron & Moss 2011; Petrie 2011; Jackson 2011; Stephens 2013; Storo 2013; Hatton 2013; Kutnick & Blatchford 2014; Kornbeck 2014). Additionally, due to growing interest in the subjects, some older books were reprinted (e.g. Forbush 2015).

The second development is the proliferation of journal articles on social pedagogy in English language. A search in Google Scholar using the term "social pedagogy" (in quotes) shows that in the period 2001-2005 there were 791 journal articles published. In the period 2006-2010, the number of journal articles more than tripled, reaching 2,610 articles. In the period 2011-July 2015, so far there have been 4,480 journal articles published, and this number will likely increase during the second half of 2015. The academic interest in the field is also evident in the creation of the first journal of social pedagogy in English language, launched in 2012 in the United Kingdom and edited by Pat Petrie and Gabriel Eischsteller. This scholarly venue, the *International Journal of Social Pedagogy*, aims at reflecting cross-cultural perspectives of diverse social pedagogical traditions and at providing a platform for dialogue between theory and practice, and allows academics and practitioners in North America to become more familiar with this field. Moreover, in 2013, two academic journals dedicated special issues to social pedagogy. One of them, Vol. 12, No.2 of the *Scottish Journal of Residential Child Care*, was guest edited by Janine Bolger and included five articles. The other was Vol. 21, No. 35 of the *Education Policy Analysis Archives*, an open journal with headquarters at Arizona State University. To the best of our knowledge, this volume with 11 articles, edited by Daniel Schugurensky and Michael Silver, was the first special issue on social pedagogy published by a North American journal, and raised awareness about the field. Additionally, in the last decade a good number of book chapters and journal articles on social pedagogy have been published in English, giving more attention to the topic.

cos 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 & 2012; Eriksson & Winman, 2010; Jarosz, Juzl & Bargel, 2010; Surhone, Timpledon & Marseken, 2010; Cameron & Moss, 2011; Petrie, 2011; Jackson, 2011; Stephens, 2013; Storo, 2013; Hatton, 2013; Kutnick & 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, Nº 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.

A third development was the simultaneous creation of the first two graduate programs and one bachelor's program of social pedagogy in the Anglo-Saxon world. One of them is the Masters in Social Pedagogy at the Institute of Education of the University College London, a leading school of education that has been ranked number 1 in the world by the 2015 QS World University Rankings. In fact, the book on social pedagogy edited by Claire Cameron and Peter Moss in 2011 mentioned above was written to provide students of that program with an introductory text in English. Roughly at the same time, in 2011, the School of Social Transformation at Arizona State University (the largest public university in the United States) also launched a Masters in Social and Cultural Pedagogy, which is still the only program in social pedagogy in North America. It is an interesting coincidence that these two graduate programs in social pedagogy were established independently from each other and almost simultaneously without any prior communication among them. Perhaps it was an early sign that social pedagogy is an idea whose time has come for the Anglo-Saxon world. In both graduate programs, social pedagogy is understood as an approach that combines social and educational interventions and that is informed by a holistic understanding of education and by democratic values. Around the same time, Robert Gordon University (located in Aberdeen, Scotland) established a bachelor's degree in social pedagogy. This degree provides social work professional training and has been approved by the Scottish Social Services Council. In sum, these three recent developments suggest that the landscape has been incrementally changing since Hämäläinen and Hare made their assessments a decade ago. While it is true that there is still little awareness of social pedagogy in North America, these incipient developments show the existence of a growing interest in this field.

2. The North American context: Three traditions

If social pedagogy is conceptualized as an approach that combines social and educational interventions and perspectives to improve the hu-

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.

2. 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

man condition and change society for the better (Stephens, 2013), it is possible to state that in North America social pedagogy practices have existed for a long time, although the term 'social pedagogy' is of recent usage. To put this in a historical context, it is pertinent to recognize three North American historical traditions that provide the background for the development of social pedagogy in this region of the planet: indigenous education, progressive education, and social movement learning.

Indigenous education

According to census data, it is estimated that there are 6.6 million indigenous peoples in North America (5.2 million in the United States and 1.4 million in Canada). There are 562 federally recognized tribal governments in the U.S. and over 600 in Canada. Indigenous knowledge and indigenous education have a transformative potential for promoting empowerment and justice in indigenous communities (Semali & Kincheloe 1999), and can contribute to the development of social pedagogy thinking in North America. Unlike Western educational models that focus on instruction and tests, Indigenous educational traditions emphasize community life, cooperation, collaboration, and learning through direct experience and inclusion in group activities (Pewewardy, 2002). Individuals are motivated since early childhood to feel that they are vital members of the community, and encouraged to participate actively in a variety of communal activities. In Indigenous communities, children learn through different avenues, including interaction with other children and with nature, helping adults with work, and communal activities. They learn through direct experience, trial and error, observation of nature and human behavior, experimentation, and community sharing of information, stories, songs and rituals (Black, 2012).

In the traditional Indigenous education model, knowledge is circulated from one generation to the next through modeling, practice and animation. In this process of cultural preservation, local elders play a key role. Some of the components of indigenous knowledge systems are a focus on communities, cooperation and responsibility to

ser humano y cambiar la sociedad para mejor (Stephens, 2013), es posible afirmar que en las prácticas de pedagogía social en Norteamérica existen desde hace mucho, aunque el término "pedagogía social" sea de uso reciente. Para poder contextualizar el término, se han de reconocer las 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 en movimientos sociales.

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 & 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 conoci-

self and community, a strong connection to place, a holistic epistemology, a responsible use of power, and ecological awareness (Cajete, 1994,2001; Pewewardy, 2002; Battiste, 2002; Brayboy & Castagno, 2008; Brayboy, 2005; Barnhardt & Kawagley, 2005; McCarty & Lee, 2015). Teaching-learning processes in indigenous schools that incorporate these principles and indigenous ways of learning tend to utilize open-ended questions, student participation, inductive reasoning, and group work (Deyhle & Swisher 1997). Indigenous ways of knowing nurture a holistic understanding of humans in relation to the physical, spiritual, social, and natural worlds, and instead of emphasizing the measurement of knowledge acquisition they focus on relationships that enable people to understand and express meaningful roles in the community (Battiste & Henderson, 2009; Wotherspoon, 2015).

Indigenous education has informed the first graduate program in social pedagogy in North America. This program is based in the present state of Arizona, which has been inhabited by indigenous peoples for thousands of years and currently, with twenty tribes, has the second largest total indigenous population of any state. Reflecting the influence of Indigenous education in this program, students can take elective courses on the history of American Indian Education, research in Indigenous schools and communities, critical race theory, contemporary issues of American Indian and Alaska Natives, decolonizing research methodologies, concepts of power and Indigeneity, American Indian studies research methods, Indigenous language revitalization, and language /literacy in indigenous in Indigenous communities. Moreover, of the 12 full-time faculty members of the social and cultural pedagogy graduate program at Arizona State University, four are American Indian professors who regularly conduct research, publish and teach on indigenous education.

Progressive education

A second important tradition that is influencing the development of social pedagogy in North America is progressive education, particularly the

miento 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, 1994,2001; Pewewardy, 2002; Battiste, 2002; Brayboy & Castagno, 2008; Brayboy, 2005; Barnhardt & Kawagley, 2005; McCarty & 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 & 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 & Henderson, 2009; Wotherspoon, 2015).

La educación indígena ha derivado en el primer posgrado en pedagogía social en América del Norte. Este programa se desarrolla 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 indio 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 indio 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 indios 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 orienta-

philosophical and practical orientation that connects education, social work, critical thinking, democracy and community building. While it is possible to identify many scholars and educators in this tradition, I suggest that most of them have been inspired by the pioneering work of John Dewey (1859-1952) and Jane Addams (1860-1935). Both Dewey and Addams adhered to pragmatism, a philosophical school that began in the United States around 1870 with the work of thinkers like Charles Sanders Peirce and William James.

In his writings, Dewey criticized the main philosophical approaches of his time, particularly Hegelian idealism, Cartesian rationalism and Hume's empiricism. Pragmatism emphasizes the value of experience -including the connections and the meanings that emanate from the experience- and the relations of thought and action oriented towards solving problems. Additionally, Dewey made significant contributions to pragmatism in the areas of morality, education and democracy. Dewey proposed to put learners (and not the teacher) at the center of the pedagogical process, argued that the main role of teachers was to create educational experiences, and called for reforms oriented towards building a more egalitarian and democratic society. While others before him (most notably Rousseau) have made similar arguments, Dewey's original contribution was to establish a connection between these dynamics, emphasizing the social, cultural and political role that education should play in promoting social change. For him, the democratization of educational institutions was part and parcel of a larger project of societal democratization. In many of his books, from his early works like *My Pedagogic Creed*, *School and Society* and *The Child and the Curriculum* to later works like *Democracy and Education* and *The Public and its Problems*, Dewey contended that education could become a fundamental engine of social reform and societal democratization. He envisioned educational institutions as democratic communities that would nurture the seeds that eventually would contribute to democratize social and community life.

Jane Addams, a contemporary of Dewey and a fellow pragmatist, was a sociologist, a public philosopher, a community educator, a leader of

ción 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 pragmatista, fue socióloga, filósofa pú-

the women's suffrage movement and the peace movement (she received the Nobel Peace Prize in 1931), and a social worker. Indeed, she is considered a pioneer of the social work profession in the United States, and established settlement houses in Chicago for immigrants in late 1800s and early 1900s, most notably Hull House in 1889. Hull House was a multipurpose center that included several pursuits, which Addams summarized in three Rs of the settlement house movement: residence, research and reform. These three categories included a great variety of activities such as residential services, a scientific study of the causes of poverty and dependence, communication of the findings of these studies to the public, cooperation with neighbors, and advocacy for progressive legislative and social reform at the municipal, state and federal levels (Addams, 1990 [1910]; Johnson, 2004; Knight, 2005; Wade, 1967).

Hull House helped bridge the to bridge the gap between the middle and working class, the propertied and the poor, and the native born and the immigrants (Fook, 2002). It was a multipurpose and intercultural space that combined social service facilities with community arts centers, and its facilities and programs included a night school for adults, a public kitchen, a youth club, a gym, an art gallery, a drama group, a music school, a girl's club, a theater, an employment office, a lunchroom, and meeting rooms for discussion (Lundblad, 1995). These discussion rooms played an important role: they provided a safe space in which community groups with different constituencies and ideologies could discuss the issues of the day and seek agreements for collective action. Additionally, Hull House provided training opportunities for young social workers. In her work at Hull House, Jane Addams was able to combine educational programs with efforts to generate systemic changes, under the rationale that the improvement of individuals and families depends on the improvement of community and societal conditions. As she pointed out, "the good we secure for ourselves is precarious and uncertain until it is secured for all of us and incorporated into our common life" (Addams, 1910:113).

The innovative educational, artistic and social programs of Hull House rapidly spearheaded a

blico, 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 desarrollaban 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).

movement, and by 1920 there were almost 500 settlement houses in the country (Johnson, 2004; Bilton, 2006). Moreover, the legacy of Jane Addams and Hull House for the field of social pedagogy has been recognized by the international literature on the topic. For instance, Hämäläinen (2003:70) noted that...

“the tradition based on Jane Addams’ life work, the settlement movement, contains social pedagogical elements – or can even be said to be social pedagogical in nature. The much-esteemed Hull House settlement established by Addams in Chicago at the end of the 19th century must be seen as a manifestation of social pedagogical thinking, both in theory and in practice, although the concept of social pedagogy was not used in this context by her or by her colleagues.”

Along the same lines, Kornbeck (2014:267) argues that it is reasonable to treat Jane Addams as a quasi-social pedagogy author and that her work could be considered ‘implicit social pedagogy’. He also observed (p. 26) that the values, insights and methods of Jane Addams are more congruent with social pedagogy than with traditional social work. Summing up, the contributions of John Dewey and Jane Addams constitute key foundational blocks for the development of social pedagogy in North America. Both believed in the importance of promoting experiential forms of learning, in the potential of problem-solving pedagogies, and in nurturing relationships between progressive educational projects and the larger project of societal democratization.

Social movement learning

A third North American tradition that has influenced the current development of social pedagogy thinking in this region is social movement learning. Social movements are forms of political or cultural associations among individuals, groups, networks or organizations that connect with others with a common concern, develop a collective identity, and engage in actions to ignite social change. To do so, social movements engage in sustained and organized efforts to advance their collective claims using a variety of strategies and tactics (Diani, 1992; Melucci, 1996; Tilly & Wood,

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 progresivos y un proyecto más amplio de la democratización social.

Aprendizaje en movimientos sociales

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 &

2013; James *et al.*, 2014). According to Donatella Della Porta and Mario Diani (2009), social movements tend to share four main features: informal interaction networks, shared beliefs and solidarity, collective action focusing on conflict, and use of protest.

From a social pedagogy perspective, it is pertinent to pay attention to the knowledge generating capacities of social movements because, as Budd Hall (2006) contends, this accounts for much of the power that is built by these movements. The literature on the social movement learning identifies two dimensions of this phenomenon. The first is the internal dimension, which refers to the learning acquired by persons who are part of any social movement. The second is the external dimension, which refers to the learning acquired by persons outside of a social movement as a result of the actions taken or simply by the existence of social movements (Dykstra & Law 1994; Hall & Clover, 2005).

To these two dimensions, a third one, which could be called a horizontal dimension, could be added. The horizontal dimension refers to the learning acquired by members of social movement as a result of interactions with members of other social movements (Schugurensky, 2008).

In relation to the internal dimension, the learning acquired by people who are part of a social movement often takes place through interactions with others in the movement or through self-directed activities (e.g. seeking statistics on an issue, reading specific literature), but also through workshops that have a clear educational intentionality. Usually there is a high motivation to learn, because members of a social movement often seek data and arguments, including information on their opponents' arguments, in order to be more effective members of the movement. The external dimension, which refers to the learning by the larger public, is a powerful form of social movement learning but, as Hall (2005) observed, it is often ignored in the literature. The environmental movement, the women's movement and the human rights movement, for instance, have been very effective in educating society about key issues that otherwise would have been marginalized in public discourse.

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 movimiento 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.

The third dimension, the learning shared among members of different social movements, plays a very important role in the personal development of participants and in the effectiveness of social movements to achieve their goals but, like the external dimension, it is seldom noted in the literature on the topic. Spaces in which social movements congregate, from local meetings to national assemblies to the World Social Forum, are privileged spaces for mutual learning. The same can be said about specific meetings of two social movements facing similar challenges to draw lessons from the successes and failures of the other and seek collaboration, and about non-formal educational settings that provide learning opportunities to members of social movements. In the United States, an emblematic example of these non-formal educational settings is the Highlander Folk School, founded by Myles Horton in 1932 in Monteagle, Tennessee.

Horton envisioned the creation of an educational program for workers in the southern Appalachian region of the U.S., a region characterized by significant exploitation of laborers by coal and mining companies. Looking for models to transform his vision in reality, he visited Jane Addams' Hull House in Chicago and the Folk Schools in Denmark, which he found particularly inspirational, and read the work of Edward Lindeman (1926), who argued that adult education can contribute to progress if it connects its short-term goal of self development with a long-term strategy of changing society, and that successful adult education groups should be at the same time social action groups.

In its beginnings, Highlander established community education programs for local residents, with classes on psychology, geography and literature, combined with the study of current social and economic problems, and a few years later it focused on education programs aimed at social change in cooperation with the labor and civil rights movements (Adams, 1975; Glen, 1996; Evans, 2007). The pedagogical model of the Highlander Folk School (currently called Highlander Research and Education Center), was based on learning circles in which facilitators started from the lived experience of participants and encouraged them to

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

co-create knowledge by connecting those experiences, and by connecting local issues with broader issues and with an analysis of structural inequalities, all in an atmosphere of mutual trust, care and respect. Like Dewey, Horton believed that education was one of the avenues to bring about a more democratic and just society (Branch *et al.* 2013; Keefe, 2015).

According to Adams (1980:217) Horton's goals for Highlander were to help the poor to learn to act and speak for themselves and help them gain greater control over the decisions affecting their daily lives. Highlander also had a residential component, and Horton emphasized the importance of daily interpersonal relationships. He argued that by living together, cooking and cleaning together, writing songs and singing together, people would develop a sense of community and a sense of camaraderie, and would be more likely to find collective solutions to their problems. This emphasis on experiential learning and on living a more egalitarian social order before promoting it was particularly relevant during the civil rights struggles, when Highlander was one of the few institutions in the segregated south in which blacks and whites had the opportunity to live and work together. Indeed, Rosa Parks, the woman who ignited the Montgomery Bus boycott in 1955, attended a workshop at Highlander a few months before, and observed that this was the first time in her life where she experienced people from different races and backgrounds living and working together in harmony, and that taught her that people could co-exist well in a segregated society.

In sum, Horton's educational approach combined dialogue and relationship building with democratic participation and a social change orientation. Unlike the deficit-oriented approaches of that time, Horton argued that social change could only happen through the capacity of communities to mobilize their resources, and that learners should be active participants of their own educational process (Longo, 2013). The social impact of Highlander has been impressive, from the empowerment of disenfranchised people in local communities, to the strengthening of unions to political participation and racial integration, and its contributions to the successes of the civil rights strug-

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 mutuo. 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 contri-

gles of the 1950s have been particularly striking. In this context, Keefe (2105) observed that the result of Highlander's workshop are more well known than the programs of the school and the school itself, and Heaney (1992:52) claimed that the Highlander Folk School was the most remarkable adult education institution of the 20th century. It is not clear whether Horton was familiar or not with the social pedagogy literature at the time he created the Highlander Folk School, but its goals, educational approach and general orientation were very much aligned with social pedagogy principles.

To conclude this section, it is pertinent to note that around the same time as the Highlander Folk School emerged in the Southern region of the United States, a similar educational and social project arose in Nova Scotia, Canada. This project, led by Moses Coady and Jimmy Tompkins, started in 1928 as an extension program of St. Francis Xavier University in one of the poorest areas of Canada that was controlled by mining and fishing corporations. Originally conceived as a "People's School", this project very soon became a movement of significant proportions aimed at addressing exploitation and social inequalities and redistributing economic power through education and organizing. The Antigonish Movement, as it became to be known, has made an original contribution to current social pedagogy thinking in North America by combining in a very creative ways the principles and methodologies of progressive community education with the principles and strategies of cooperativism. In a few years, the Antigonish Movement, achieved remarkable economic, social and cultural changes among the poor in one of the most depressed regions of Canada and contributed significantly to the development of collective agency for community empowerment and social transformation (Dodaro & Pluta, 2012; Welton, 1998, Selman *et al.* 1998). Moses Coady quickly understood the powerful impact of community education in creating and running successfully co-operative economic institutions. For him, "when people's economic power and control increase, they can create instruments that will enable them to have a voice and to play a more effective part in building the new democratic society" (Coady, 1939:134).

bución 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 & 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).

3. Other influences

Current thinking about social pedagogy in North America, with an epicenter at Arizona State University, is influenced by the three local historical traditions discussed in the previous sections (indigenous education, progressive education, and social movement learning) but also by seven other traditions: community development, public pedagogy, popular education, participatory action research, social economy, participatory democracy, and critical theory.

Among the variety of approaches to community development, the one known as 'locality development' is particularly influential in North American social pedagogy. This model of community practice is premised on the principle that in order to make effective change, community groups should cooperate in prioritizing the issues that affect them and in taking action to address those issues. In this approach, local residents work together in problem solving and participate in all stages of the process, from planning to implementation and evaluation. This model of community development emphasizes democratic procedures, voluntary cooperation, self-help, development of local leadership capacity, and educational objectives (Rothman & Tropman, 1987; Zastrow, 2006; Schugurensky, 2014a).

A subset of the locality development model, Assets Based Community Development (ABCD) is a theoretical and practical approach developed in the 1980s by McKnight and Kretzmann as a response to traditional social work and top-down community development models in which professionals treat the poor as individual clients or recipients. In those models, the poor feel isolated from each and begin to perceive themselves as people with special needs that can only be addressed by experts and who are not capable of helping others. The ABCD process, instead, emphasizes local experiences, talent and resources, and the role of community associations in leveraging power and support networks. ABCD, then, is a strategy for sustainable community-driven development that focuses on identifying in mobilizing local assets and on connecting micro-processes with macro-dynamics. In its practice, Assets Based

3. 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 influyen: 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 & 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 co-

Community Development is guided by eight principles (Kretzmann, & McKnight 1993,1996): 1) everyone has gifts; 2) relationships build a community, and community building requires an intentional effort to build and nourish relationships; 3) citizens at the center, as actors of development, not as clients or recipients of services; 4) broad base of community action, with cooperation among leaders from different sectors of the community (grass-roots organizations, voluntary associations, congregations, neighborhoods, educational institutions, local business, etc.); 5) people care about something ('apathy' is a sign of bad listening; 6) motivation to act (people act on issues they feel strongly about, such as concerns that need to be addressed or dreams that need to be realized); 7) listening conversation (group conversations can invite participation, and surveys and asset maps can provide inputs for those conversations; and 8) ask (communities are often asked to follow the answers of external experts to solve their problems, but asking questions is more powerful and sustainable than giving solutions, as people find their own answers and are more willing to take action). These principles have much in common with social pedagogy approaches to community development.

Another tradition that informs social pedagogy is an intellectual field known as public pedagogy. This is a theoretical construct that is used in research that focuses on educational processes and sites beyond formal schooling, especially within popular cultural and social activist realms, with a particular focus on the cultural dynamics of social reproduction and social contestation. Since the mid-1990s, the term has been used by a significant number of critical theorists and feminist scholars. Research on public pedagogy examines hegemonic and counterhegemonic discourses in society using the lenses of critical sociology, cultural studies, curriculum theory, critical anthropology, critical media studies, arts education, arts based and aesthetic approaches, feminist poststructural frameworks, and discourse analysis among others (Giroux, 2003 & 2007; Ellsworth, 2005, Sandlin et al. 2010). Indeed, the educational role (both reproductive and emancipatory) of mediums like films, television programs, advertisements, news-

munidad 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 para 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 en-

papers and magazines, theater, music, or spaces like amusement parks or museums should not be underestimated. In a study on the research literature on public pedagogy, Sandlin et al. (2011) identified five main areas of inquiry: (a) citizenship within and beyond schools, (b) popular culture and everyday life, (c) informal institutions and public spaces, (d) dominant cultural discourses, and (e) public intellectualism and social activism.

Social pedagogy in North America is also inspired by popular education, a field of practice that originated in Latin America in the 1970s and in turn was strongly influenced by the work of Paulo Freire, a Brazilian educator who proposed a political-pedagogical project to nurture social justice, democracy and humanization. One of Freire's contributions was to combine different social theories to address the political dimensions of education (particularly the relationship between education and social change) and to connect these theoretical discussions to concrete pedagogical strategies. In doing so, Freire was able to recognize both structural constraints and the role of human agency in changing those structures, as well as the role of educational and cultural action in bringing about such transformation. In Freire's approach, education is understood as praxis: reflection and action upon the world in order to transform it. In this model, the process of transformation as praxis implies a dialectic movement in which reflection and action interact to produce a different consciousness and a different action upon the world (Freire 1970, 1994, 1997). It is pertinent to note that Freire's ideas on education and social change have many parallels with the ideas of Myles Horton, even though they developed them in different contexts. Eventually, both met in the mid-1990s at Highlander, and their conversations about their experiences have been published in an insightful book (Horton & Freire 1990).

Another tradition that informs social pedagogy in North America and has strong connections to Freire and to popular education is a methodological approach known as participatory action research (PAR). Its origins could be traced to the work of Kurt Lewin, a German-American psychologist associated with the Frankfurt School who migrated to the US escaping from Nazism in

foques basados en el arte y la estética, los marcos feministas post-estructurales y el análisis del discurso entre otros (Giroux, 2003 & 2007; Ellsworth 2005, Sandlin et al., 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 de 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 conciencia y una acción frente al mundo diferente (Freire 1970, 1994, 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 & Freire, 1990).

the early 1930s and conceptualized 'action research' as a spiral of steps that included planning, action, and fact-finding about the results of the action (Lewin, 1946). A few decades later, Colombian sociologist Orlando Fals Borda and his colleagues incorporated elements of community action and social justice to this framework and proposed the model of 'participatory action research' to democratize knowledge production and dissemination, and to include the 'researched' as full partners or co-researchers (Fals Borda & Rahman, 1991; Fals Borda, 1995). At the same time, a young Canadian scholar named Budd Hall and his colleagues of the International Council of Adult Education were proposing a similar approach, advocating that those being researched participate actively in the research projects, and arguing that PAR could make a significant contribution to adult education and to community development. In PAR, participants engage in a reflective cycle in order to determine the best course of action to address an issue that is relevant to the community, and for this reason it can have an empowering effect by helping people to gain control over their lives. In sum, the main purpose of PAR is to help communities to understand and transform the world through collective inquiry about their own reality (Brown & Tandon 1983, Minkler and Wallerstein 2003; Hall 2005, Baum et al. 2006, Chevalier & Buckles 2013, Cain 2014).

Participatory action research, along with the related practice of participatory evaluation, has been connected to social pedagogy in a number of studies (see, for instance, Úcar 2013; Chouinard et al. 2014, Bori & Mirosavljevi 2014).

In North America, social pedagogy is also inspired by the social economy. Indeed, social pedagogy and social economy are conceived as two related fields that can work together for the larger project of societal democratization. The social economy can be characterized as a space that includes different self-governing organizational forms that prioritize social objectives. Social economy organizations are based on principles of cooperation and solidarity rather than competition and inequality. Although there are a great variety of social economy organizations, they share the common feature of prioritizing their social objec-

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 & Rahman, 1991; Fals Borda, 1995). Al mismo tiempo, un joven estudiante 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 & Tandon, 1983; Minkler & Wallerstein, 2003; Hall, 2005; Baum et al. 2006, Chevalier & Buckles, 2013; Cain, 2014).

Podemos ver la conexión existente entre la investigación acción participativa con la práctica de evaluación participativa en numerosos estudios (véase, por ejemplo, Úcar, 2013; Chouinard et al. 2014; Bori & Mirosavljevi, 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 ca-

tives over their economic ones (Mook et al 2015). A particular type of social economy organization that inspires social pedagogy thinking in North America is the cooperative model. Cooperatives have a long tradition in many parts of the world and are guided by the main principles of the movement that were originally established by the Rochdale pioneers in 1844 and modified over time: 1) voluntary and open membership (open to all without any type of discrimination); 2) democratic member control (active participation of all members in decision-making and one member, one vote); 3) member economic participation (members contribute equitably to, and democratically control, the capital of their co-operative), 4) autonomy and independence (coops are autonomous, self-help organizations controlled by their members), 5) education and training (both for the members and for the general public), 6) cooperation among cooperatives (at the local, national, regional, and international level), and 7) concern for community (cooperatives must work for the sustainable development of their communities). Particularly relevant to social pedagogy is principle 5, for two reasons. The first has to do with the development of the dispositions and capacities that are needed in the transit to the social economy, like learning to combine individual autonomy with collective responsibility, and acquire a new mindset and a new way of understanding working relations. The second has to do with public education, because the official curriculum often ignores the social economy (Schugurensky, Mundel & Duguid, 2006; Schugurensky & McCollum, 2010, Schugurensky, 2010).

Another tradition that influences social pedagogy in North America is the associational space known as participatory democracy. Participatory democracy refers to inclusive and democratic processes of deliberation that are bound to real and substantive decisions.

These participatory processes of deliberation and decision-making can be present in schools, families, the workplace and a variety of organizations such as faith institutions, advocacy groups, neighborhood associations, political parties, housing cooperatives, or social and environmental movements. A particular form of participatory

racterizarse 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 & Duguid 2006; Schugurensky & McCollum, 2010; Schugurensky, 2010).

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

democracy refers to processes of shared decision-making and governance between government (usually at the local level) and civil society. Unlike other forms of civic engagement, in this one people and local governments work together to find solutions to issues of public concern, and translate those solutions into actions. In North America, like in other parts of the world, the current political system consists of a thin democracy (or, perhaps more accurately, an elite democracy) characterized by declining patterns of citizen participation, control of political decisions by economic and financial interests, low levels of transparency and accountability, and clientelism. Participatory democracy is conceived of as a modest tool to address some of these issues at the local level, and as an entry point to reignite civic engagement with municipal governance and eventually with other levels of government.

Participatory democracy, however, does not occur in a vacuum. It requires the presence of enabling organizational structures and processes that allow participants to engage in meaningful deliberation and to make decisions on issues that affect them. It also needs educational efforts to design these spaces and processes with a pedagogical logic, and to develop capacity building strategies to diminish power differentials and information asymmetries among participants, to improve the quality of the deliberation processes and the fairness of the decision-making process, to tap on the creative capacities of the collective (associative intelligence), and to empower marginalized groups to interact with other groups and with public officials. These educational efforts are part of the agenda of social pedagogy in North America. A specific form of participatory democracy that is currently growing in North America is participatory budgeting. First implemented in Brazil in 1989, now it is used in over 2,000 municipalities around the world. In the US, participatory budgeting started modestly in one district of Chicago in 2009, but by 2015 it is already being implemented in over 20 cities. In some of them, it is designed specifically to engage young people in their communities (youth participatory budgeting). Social pedagogy in North America has a strong interest in the edu-

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 gobernabilidad 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 interactúen 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 democracia participativa que actualmente está creciendo en América del

cational dimension of participatory democracy, both in terms of research and practice (Schugurensky, 2004).

Last but not least, social pedagogy in North America is also influenced by critical theory, in the Frankfurt School tradition that conceptualizes it as one that is oriented towards explaining, critiquing and changing society in order to liberate human beings from the circumstances that enslave them (Horkheimer, 1982; Habermas, 1985). Particular attention is paid to the connections between social pedagogy and critical social theory, in the tradition inaugurated by Klaus Mollenhauer and Hans Thiersch in the 1970s that proposed an anti-colonizing and lifeworld orientation to social pedagogy (Thiersch & Grunwald, 2009). In a recent interview (see Schugurensky, 2014b), Thiersch, speaking in the context of social work in the German Welfare State, argued that the role of the social pedagogue is to help people to critically reflect on the social causes of their problems, to find options for a successful everyday life, and to connect individual help with political action to promote of social justice and well-being. Moreover, critical theory helps social pedagogues to analyze and address interlocking dynamics of oppression (class, gender, race, sexual orientation, etc.) in a particular context.

4. Summary and conclusions

Social pedagogy in North America is a relatively new development, and there is no tradition of scholarship, teaching or practice associated with this concept, although approaches and practices combining social and pedagogical interventions have existed for a long time with other names. In the last few years, however, interest in social ped-

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 crítica 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 & 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.

4. 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 pe-

agogy has been slowly growing, partly due to the availability of English literature on social pedagogy, and partly to the creation of a graduate program at Arizona State University. Attention is also paid to the literature on social pedagogy and social education in Spanish that is produced by colleagues in Spain and Latin America. Currently, social pedagogy in North America is more visible in the academic realm, through publications and graduate education.

The graduate program in Social and Cultural Pedagogy at Arizona State University provides a conceptual framework for a variety of interventions in research and practice rather than specific training and a certification for a recognized profession. Such framework is in constant flux, and is influenced by a variety of local and international traditions, some of which have been briefly discussed in the previous pages. In the first part of the program, students become familiar with the historical and theoretical traditions of social pedagogy, as well as with social pedagogy research, and with practical interventions. They also become familiar with research methods, and with the literature on social transformation. In the second part of the program, students are encouraged to take elective courses in according to their interests, and to focus on innovative and creative approaches to social pedagogy, both in terms of research and practice. These electives are offered by other programs of the School of Social Transformation (e.g. women and gender studies, justice studies, African and African American studies, Asian Pacific American studies) but also by other collaborating programs like social work, education, public policy, the arts, psychology, community development and American Indian studies. In the last portion of their program, students complete a thesis or an applied project in collaboration with a community organization.

As an incipient field, social pedagogy in North America is inspired by the historical traditions and values developed over time in other contexts, but also by some local traditions discussed in this paper. It attempts to develop new and creative ways to combine social and educational perspectives and practices to contribute to the project of improving people's wellbeing, which is inextricably

dagogía 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 ofrecen en otros 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 educati-

linked to three larger educational projects: education for democracy, environmental education, and peace education. In doing so, social pedagogy in North America takes a holistic approach that considers the whole person, an integrated approach that takes into account the interplay of individual and social dynamics, an interdisciplinary approach that brings together different theoretical and professional fields, and an overall interest in addressing social problems –and fostering social change– through lifewide and lifelong educational and social interventions (Schugurensky & Silver 2013). In the foreseeable future, social pedagogy in North America is unlikely to become a coherent system with a unified theoretical framework and a set of practices regulated by a professional college. This may not even be a desirable goal if social pedagogy is conceived both as a multi-professional discipline (because it contributes to all occupations dealing with human development and aiming at advancing people’s wellbeing) and as a hybrid, dynamic and versatile subject relevant to changes in the social reality in which it operates (Úcar, 2014; Hamalainen, 2015). Having said that, the Arizona State University program in social pedagogy continues to produce graduates who are now working in different contexts, and have taken the lead in creating a professional association that is bringing together academics and practitioners interested in sharing experiences and exchanging knowledge about social pedagogy.

vas 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 tomaron la iniciativa en la creación de una asociación profesional que reúne a académicos y profesionales interesados en compartir experiencias e intercambiar conocimientos de pedagogía social.

Bibliografía /References

- Addams, J. (1990). *Twenty years at Hull-House with autobiographical notes*. Illinois: University of Illinois Press.
- Adams, F. (1980). Highlander folk school: social movements and social change in the American South. In R. Paulston (Ed.). *Other dreams, other schools: folk colleges in social and ethnic movements*. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Adams, F. (1975). *Unearthing seeds of fire: The idea of Highlander*. Winston-Salem, North Carolina: John F. Blair.
- Albert, M. (2004). *Parecon: Life after capitalism*. London: Verso.
- Barnhardt, R., & Kawagley, A. (2005). Indigenous knowledge system and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-194.
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*, 60(10), 854.
- Bilton, C. (2006). "Jane Addams Pragmatism and Cultural Policy". *International Journal of Cultural Policy* 12 (2): 135-150.
- Black, C. (2012). Occupy Your Brain: On Power, Knowledge, and the Re-occupation of Common Sense", [Blog post] Schooling the World Blog, January 13. Retrieved from <http://schoolingtheworld.org/blog/>.
- Brayboy, B., & Angelina E. C. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. Vol. 78, No. 4: pp. 941-993.
- Brayboy, B. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The urban Review*, 37(5), 425-446.
- Battiste, M., & Henderson, J. Y. (2009). Naturalizing indigenous knowledge in eurocentric education. *Canadian Journal of Native Education* 32(1): 5-18.
- Bori, I. J., & A. Miroslavljevi (2014). Participatory research in the field of social pedagogy in Croatia. In F. Rauch, A. Schuster, T. Stern, M. Pribila & A. Townsend (eds.). *Promoting Change through Action Research*. Sense Publishers, pp. 173-192.
- Branch, K., & Sachatello-Sawyer, B. (2013). Hopa Mountain and the Idea of Highlander: A Mission Driven by a Philosophy." *Journal of Adult Education* 42.2:14.
- Brown, L.D., & Tandon, R. (1983) "Ideology and Political Economy in Inquiry: Action Research and Participatory Research", *Journal of Applied Behavioral Science*, vol 1, no 2, pp. 277-294.
- Cain, T. (2014). The Sage handbook of action research: participative inquiry and practice. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(4), 461-462.
- Cajete, G. (2001). Indigenous education and ecology: Perspectives of an American Indian educator. In J. Grim (Ed.), *Indigenous traditions and ecology: The interbeing of cosmology and community*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 619-638.
- Cameron, C., & Moss P. (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. Jessica Kingsley Publishers.
- Chevalier, J.M. & Buckles, D.J. (2013) *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*, Routledge UK.
- Chouinard, J. A., Milley, P., & Cousins, J. B. (2014). Intersecciones entre evaluación participativa y pedagogía social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* 24, 137-162.
- Coady, M. (1939). *Masters of Their Own Destiny; The Story of The Antigonish Movement of Adult Education Through Economic Cooperation*. New York: Harper and Brothers.
- Della Porta, D., & Diani, M. (2009). *Social movements: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Diani, Mario (1992). The concept of social movement. *The Sociological Review* 40 (1): 1-25.

- Dodaro, S., & Pluta L. (2012). *Big Picture: The Antigonish Movement of Eastern Nova Scotia*. McGill-Queen's Press-MQUP, 2012.
- Deyhle, D., & K. Swisher (1997). "Research in American Indian and Alaska Native Education: From Assimilation to Self-Determination". *Review of Research in Education* 22: 113-194.
- Dykstra, C., & Law, M. (1994). Popular social movements as educative forces. In M. Hayes (Ed.). *Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference* (pp.121-126).
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Evans, A. (2007). Horton, Highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(3), 250.
- Eriksson, L., & Winman T. (2010). *Learning to fly: social pedagogy in a contemporary society*. Gothenburg: Daidalos.
- Fals Borda, O. & Rahman M. (1991) *Action and Knowledge*. Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland.
- Fals Borda, O. (1995) "Research for social justice: Some North-South convergences", Plenary Address at the Southern Sociological Society Meeting, Atlanta, April 8.
- Fook, J. (2002). *Social work: Critical theory and practice*. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Hahnel, R. (2013). *Economic justice and democracy: From competition to cooperation*. Routledge.
- Forbush, W. (2015/1902). *The boy problem: a study in social pedagogy*. Classic Reprints: Forgotten Books.
- Hall, B. (2005) In from the Cold: Reflections on Participatory Action Research From 1970-2005. *Convergence* Vol. 38, No. 1, pp. 5-24.
- Hämäläinen, J. (2015). Developing social pedagogy as an academic discipline and professional practice: learning from the Finnish experience. *British Journal of Social Work* 45 (3).
- Hämäläinen, J. (2003). "The concept of social pedagogy in the field of social work." *Journal of social work* 3 (1): 69-80.
- Hare, I. (2004). "Defining Social Work for the 21st Century The International Federation of Social Workers' Revised Definition of Social Work." *International Social Work* 47.3: 407-424.
- Heaney, T. (1992). When adult education stood for democracy. *Adult Education Quarterly*, 43 (1), 51-59.
- Giroux, H. A. (2007). Beyond neoliberal common sense: Cultural politics and public pedagogy in dark times. *JAC*. 27, 11-61.
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory* 35, 5-16.
- Glen, J. M. (1996). *Highlander: No ordinary school* (2nd ed.). Knoxville, TN: University of Tennessee Press.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (Vol. 2). Boston: Beacon press.
- Hall, B. (2006). "Social Movement Learning: Theorizing a Canadian Tradition". In T. Fenwick, T. Nesbit, & Bruce Spencer (Eds.). *Contexts of Adult Education. Canadian Perspectives*, pp. 230-238. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Hall, B., & Clover, D. (2005). Social Movement Learning. In L. English (Ed). *International Encyclopedia of Adult Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Hatton, K. (2013). *Social Pedagogy in the UK: Theory and Practice*. Lyme Regis: Russell House.
- Horkheimer, M. 1982. *Critical Theory Selected Essays*. New York: Continuum Pub.
- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.

- Jackson, R. (2011). *Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments*. Edinburgh: Floris Books.
- James, P., N. Soguk, P. v. S. & J. M. (Eds.) (2014). *Globalization and Politics*. London: SAGE.
- Jarosz, E., & Jůzl, M. (Eds.). (2010). *Contemporary Challenges In Social Pedagogy*. Brno: Institut Mezioborových Studií.
- Johnson, M. A. (2004). Hull House, In J. Grossman, A. Keating, & J. Reiff,(Eds.) *The Encyclopedia of Chicago*. Chicago Historical Society.
- Keefe, D. (2015). Andragogy in the Appalachians: Myles Horton, the Highlander Folk School, and Education for Social and Economic Justice. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*. vol. 6, no. 3, pp. 16-30.
- Knight, L. W. (2005). *Citizen: Jane Addams and the Struggle for Democracy*. Chicago: University of Chicago Press. pp. 32-33.
- Kornbeck, J.(2014). Alternatives to Convergence? Social work and social pedagogy in higher education (1989-2004) and the question of Europeanisation. EHV Academic Press. Salzwasser-Verlag im Europäischen Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Jensen N. R., (Eds.) (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Volume II*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Jensen N. R., (Eds.) (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan, Volume I*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J., & Jensen N. R., (Eds.) (2009). *The diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Kretzmann, J., & McKnight, J. P. (1996). Assets based community development. *National Civic Review*, 85(4), 23-29.
- Kretzmann, J., & McKnight, J. P. (1993). Assets based community development. *National Civic Review*, 85(4), 23-29. Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets. ACTA Publications.
- Kutnick, P., & Blatchford, P. (2014). *Effective Group Work in Primary School Classrooms*. London: Springer Netherlands.
- Lewin, K. (1946) "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, vol 2, no 4, pp. 34-46.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Longo, N. V. (2013). Deliberative pedagogy in the community: Connecting deliberative dialogue, community engagement, and democratic education.. *Journal of Public Deliberation* 9.2: 16.
- Lundblad, K. (1995). "Jane Addams and Social Reform: A Role Model for the 1990s". *Social Work* 40 (5).
- McCarty, T. L., & Lee, T. S. (2015). The Role of Schools in Native American Language and Culture Revitalization: A Vision of Linguistic and Educational Sovereignty. In Jacob, James, Jing Liu & Che-Wei-Lee (Eds.). *Indigenous Education : Language, culture and identity*. Springer, pp. 341-360.
- Melucci, A. (1996). *Challenging codes: Collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Minkler M, & Wallerstein, N. (Eds.) (2003). *Community based participatory research for health*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mook, L., Whitman, J., Quarter, J., & Armstrong, A. (2015). *Understanding the social economy of the United States*. Toronto: University of toronto press.
- Pewewardy, C. (2002). Learning styles of American Indian/Alaska Native students: a review of the literature and implications for practice. *Journal of American Indian Education* 41 (3).
- Petrie, P. (2011). *Communication skills for working with children and young people: Introducing social pedagogy*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Rothman, J., & Tropman, J. (1987). Models of community organization and macro practice perspectives: Their mixing and phasing. In Cox, F., Erlich, J., Rothman, J., & Tropman, E. (Eds.), *Strategies of community organization: Macro practice* (4th ed.) (pp. 3-26). Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers.
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D., & Burdick, J. (Eds.). (2010). *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York: Routledge.
- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., & Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship 1894-2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338-375.
- Santos, B. de S. (2003). *Produzir para viver: Os caminhos da produção não capitalista*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schugurensky, D. (2014a). 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), pp. 360-395.
- Schugurensky, D. (2014b). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 4-14.
- Schugurensky, D., & Silver M. (2013). Social pedagogy: historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*. 21 (35).
- Schugurensky, D. (2010). *The educational dimension of the social economy: four case studies*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Non-Profit and Social Economy Research (ANSER). Concordia University, Montreal, June 3-5.
- Schugurensky, D., & McCollum E. (2010). Notes in the margin: the social economy in Economics and Business textbooks. In Mook, L., J. Quarter & S. Ryan (Eds.). *Researching the Social Economy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Schugurensky, D. (2008) *The three dimensions of social movement learning*. Presentation at the panel "Alternative Pathways to Democracy and Equity in Education: A Social Movement Perspective." 52nd Annual Conference of the Comparative and International Education Society. New York City, March 17-21.
- Schugurensky, D., Mundel K., & Duguid, F. (2006). Learning from each other: housing cooperative members' acquisition of skills, knowledge, attitudes and values. *Cooperative Housing Journal*, Fall: 2-15.
- Schugurensky, D. (2004). The Tango of Citizenship Learning and Participatory Democracy. In K. Mundel & D. Schugurensky (Eds.) *Lifelong Citizenship Learning, Participatory Democracy and Social Change*. Transformative Learning Centre, Toronto : University of Toronto:326-334.
- Selman, G., Selman, M., Cooke, M., & Dampier, P. (1998). *The foundations of adult education in Canada*. Toronto: Thompson.
- Semali, L. M., & J. Kincheloe (1999). *What is Indigenous Knowledge?* New York: Falmer Press.
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Vol. 24. BoD-Books on Demand.
- Storo, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, Values and Tools for Working with Children and Young People*. Chicago: University of Chicago Press.
- Surhone, L., Timpledon, M., & Marseken, S. (2010). *Social Pedagogy*. VDM Publishing.
- Thiersch, H., & Grunwald, K. (2009). The Concept of the 'lifeworld orientation' for social work and social care. *Journal of Social Work Practice*, 23(2).
- Tilly, C., & Wood, L. J. (2013). *Social Movements, 1768-2012*. Paradigm Publishers.
- Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (24), 13-19.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy. *Education Policy Analysis Archives* 21 (36).
- Wade. L. C. (1967). The Heritage from Chicago's Early Settlement Houses. *Journal of the Illinois State Historical Society* 60 (4): 411-441, 414.

- Welton, M. (1998). The struggle of memory against forgetting. In S. Scott, B. Spencer & A. Thomas (Eds.), *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education*, 35-45.
- Wotherspoon, T. (2015). Formal and Informal Indigenous Education, In In J., James, J. Liu & Che-Wei-Lee, (Eds.) *Indigenous Education: Language, culture and identity*. New York: Springer, pp. 77-98.
- Zastrow, C. (2006). *Social Work with Groups: A Comprehensive Workbook*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Schugurensky, D. (2016). Social Pedagogy in North America: historical background and current developments. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 225-251. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.11

Fecha de recepción del artículo / received date: 10.IX.2015

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

Fecha de aceptación final / accepted date: 19.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Daniel Schugurensky. Arizona State University. 125 E. Concorda Dr., 85282 Tempe, Arizona, USA.
Dirección de correo/e-mail: dschugur@asu.edu

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Daniel Schugurensky. (Ph.D., University of Alberta, Canada) is the Coordinator of the M.A. program in Social and Cultural Pedagogy at Arizona State University, where he also coordinates the Participatory Governance Initiative at the School of Public Affairs and the Justice and Social Inquiry Program at the School of Social Transformation. Dr. Schugurensky has taught courses in many universities around the world, including the University of Toronto, the University of California at Los Angeles, the University of Paris, Leuven University, Universidad de Huelva, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Cordoba and University of Malta. Among his recent publications are "Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch" (2014), "A social worker, a community development worker and an adult educator walk into a bar: on strange bedfellows and social pedagogy" (2014), *Social pedagogy: historical traditions and transnational connections* (2013), and *Paulo Freire* (2011).

