

SOCIAL PEDAGOGY IN THE UK TODAY: FINDINGS FROM EVALUATIONS OF TRAINING AND DEVELOPMENT INITIATIVES

PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL REINO UNIDO HOY: RESULTADOS DE ANÁLISIS DE FORMACIÓN E INICIATIVAS DE DESARROLLO

PEDAGOGIA SOCIAL NO REINO UNIDO HOJE: ACHADOS DESDE AVALIAÇÕES DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE INICIATIVAS

Claire Cameron

UCL INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY COLLEGE LONDON

ABSTRACT: Since 2007, workplace based social pedagogic intervention has been taking place in the UK. Until that point, social pedagogy was largely unknown within children's services practice or training. This paper synthesises findings from 10 evaluation studies that examined social pedagogic intervention in the form of training and development activity in children's residential care, foster care and related services. The findings are presented in relation to four types of impact: on the 'trainees'; on the learning organisation; on children; and on the wider context. Findings are positive across all four types of impact, but especially so in relation to 'trainees' and children. Social pedagogy appears to validate and reframe practice as reflective, relational and enjoyable which helps children to thrive in public care settings. One key factor in the positive impact of social pedagogy training may be the experiential learning style adopted by trainers.

KEYWORDS: Social Pedagogy, children's services, evaluation, UK.

RESUMEN: En el Reino Unido, las intervenciones de la pedagogía social aplicadas al lugar de trabajo se han venido desarrollando desde 2007, pero hasta entonces, la pedagogía social ha sido en general desconocida en cuanto a la formación o el entrenamiento en los servicios orientados a la asistencia infantil. Este artículo sintetiza los resultados de diez estudios de evaluación que examinaron intervenciones de pedagogía social en materia de formación y actividades de desarrollo en el cuidado residencial de niños, acogida y otros servicios relacionados. Los descubrimientos se presentan en relación a cuatro tipos de efectos: en la formación de los profesionales, en la organización del aprendizaje, en los niños y en un contexto más amplio. Los resultados son positivos en los cuatro tipos, pero aún de manera más especial en cuanto a los trabajadores y a los niños. La pedagogía social parece validar y redefinir la práctica como reflexiva, relacional

y divertida, lo que ayuda a los niños a madurar en centros de atención pública. Un factor clave en el impacto positivo de la formación de la pedagogía social puede ser el estilo de aprendizaje experimental adoptado por los formadores.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social, servicios para niños, evaluación, Reino Unido.

RESUMO: Desde 2007, ambientes de trabalho baseados na intervenção sócio-pedagógica vêm ocorrendo no Reino Unido. Até aquele ponto, a Pedagogia Social era praticamente desconhecida na formação e nas práticas de serviços junto às crianças. Este artigo sintetiza os resultados de 10 estudos avaliativos que examinaram intervenções sócio-pedagógicas correspondentes à formação e ao desenvolvimento de atividades em lares para crianças, assistência social e serviços relacionados. Os resultados são apresentados em relação a quatro tipos de impacto: nos formadores; sobre a organização da aprendizagem; sobre as crianças; e ao contexto mais amplo. Resultados são positivos em todos os quatro tipos de impacto, mas especialmente em relação aos formadores e crianças. A Pedagogia Social emerge para validar e reformular a prática como reflexiva, relacional e agradável que ajuda as crianças a prosperarem em instituições de assistência pública. Um fator-chave para o impacto positivo da formação em Pedagogia Social pode ser o estilo de aprendizagem experiencial adotado por formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Social, serviços para a infância, avaliação, Reino Unido.

1. Introduction

In the UK, social pedagogy is not yet an established profession or body of theory and practice. Since the late 1990s there has been a sustained growth in interest in the contribution that social pedagogy could make to the quality of professional practice with children and young people, particularly children who are looked after by the state in care placements. Training for such 'childcare' work has historically been limited in the UK. It is conceptually within the umbrella of social work, but required qualifications for entry to childcare work in residential care or as foster carers remain low or non-existent. By comparison with other European countries, social work itself has been defined rather narrowly, and in relation to children and families is highly focused on risk averse practices, although there have been some attempts to 'reclaim' social work in recent years (Boddy and Statham 2009; Ferguson, 2008; Cross et al. 2010). These features of social work and particularly 'childcare' work opened up a space for exploration of the contribution of social pedagogy and, since 2007, children's services employers in the UK have commissioned workplace based social pedagogy training. The aim of this paper is to synthesise findings of evaluations of commissioned training as

1. Introducción

En el Reino Unido, la pedagogía social no es aún una profesión establecida o un corpus de teoría y práctica. Desde finales de los años noventa, ha habido un crecimiento prolongado en el interés en la contribución que la pedagogía social puede hacer a la calidad de la práctica profesional con niños y jóvenes, particularmente niños de los que se encarga el estado en residencias de acogida. La formación para este trabajo de atención a niños ha estado limitada históricamente en el Reino Unido. Se encuentra conceptualmente bajo el paraguas del trabajo social, pero las cualificaciones requeridas para ejercer el trabajo de asistencia infantil en residencias de acogida o como cuidador de acogida son aún pocas o inexistentes. Por comparación con otros países europeos, el trabajo social en sí mismo ha estado definido de manera rigurosa, y en relación a niños y familias está extremadamente especializado en prácticas reacias al riesgo, aunque ha habido algunos intentos de recuperar el trabajo social en los últimos años (Boddy y Statham 2009; Ferguson, 2008; Cross et al. 2010). Estas características del trabajo social y en concreto del trabajo de asistencia infantil han facilitado un espacio para la exploración de la contribución de la pedagogía social y, desde 2007, los empleados en

a contribution to the development of a 'UK social pedagogy'.

Why is there no established tradition of social pedagogy in the UK when it is prevalent in continental Europe? And why has interest emerged now? Petrie (2013:4) notes a resistance to '[mainland European] philosophical and educational developments' at key points in time when the organisation of social welfare was developing. Today, social pedagogy, although diverse (Kornbeck and Jensen 2009) or even 'widely misunderstood' (Lorenz 2008: 625) in European countries, does not map easily onto 'Anglophone understandings of social work or child welfare' (Cameron and Moss 2011: 13). One pivotal difference is the extent to which individualised or social, community based, solutions are sought for children and families. According to Smith and Whyte (2008: 22), in the English tradition, 'responses to social problems tend to be located at the level of the individual, detached from the social and wider community context'. The concern for social cohesion, and solidarity, that characterised the German origins of social pedagogy, is less apparent in the UK tradition of social work and child welfare.

The recent, discernible, turn towards social pedagogy in the UK was led by Haydn Davies Jones who drew attention to the occupational model of pedagogue or *educateur* in relation to residential child care (Davies Jones 1994) and by Peter Moss and Pat Petrie in relation to early childhood education and care and out of school care respectively (European Commission Childcare Network 1996; Meijvogel and Petrie 1996). But the current escalation of activity can be traced to government interest in the quality of life and outcomes for children 'looked after' in the late 1990s¹. A social work trained civil servant, Helen Jones, commissioned a programme of work at Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, (now) University College London (Petrie et al. 2006; Boddy et al. 2008). These studies explored the theory and practice of social pedagogy, including its variants, in a number of European countries, and led to the establishment of international networks with academics across Europe. The work also led to pilot and feasibility projects, to explore whether, and how, social pedagogy and social pedagogues, might be introduced into the UK (Cameron 2007; Cameron & Petrie 2007; Cameron et al. 2011).

servicios infantiles en el Reino Unido han trabajado en la formación de pedagogía social aplicada al lugar de trabajo. El objetivo de este artículo es sintetizar los descubrimientos de evaluaciones de este tipo de formación en lugares en los que ha sido suministrada como una contribución al desarrollo de la pedagogía social en el Reino Unido.

¿Por qué no existe una tradición de pedagogía social bien establecida en el Reino Unido cuando es predominante en la Europa continental? Y ¿por qué ha surgido el interés ahora? Petrie (2013: 4) señala una resistencia a 'desarrollos educativos y filosóficos (procedentes de la Europa continental)' en ciertos momentos en los que la organización de la asistencia social se estaba desarrollando. Hoy, la pedagogía social, aunque distinta (Kornbeck y Jensen, 2009) o incluso 'bastante incomprendida' (Lorenz 2008: 625) en países europeos, no se corresponde con facilidad con la 'comprensión anglófona de la labor social o del bienestar infantil' (Cameron y Moss 2011: 13). Una diferencia fundamental es la manera en la que se abordan las soluciones individuales o sociales en ámbito comunitario en cuanto a niños y familias. Según Smith y Whyte (2008: 22), en la tradición inglesa, 'las respuestas a los problemas sociales tienden a localizarse a nivel individual, desvinculándolas del amplio contexto de la comunidad social'. La preocupación por la cohesión social y la solidaridad que caracterizaron los orígenes alemanes de la pedagogía social es menos obvia en la tradición del trabajo social y el bienestar infantil del Reino Unido.

El reciente y perceptible cambio hacia la pedagogía social en el Reino Unido tuvo varios protagonistas. Por una parte, Haydn Davies Jones, quien puso de manifiesto la importancia del modelo ocupacional del pedagogo o *educateur* en relación a la asistencia residencial infantil (Davies Jones, 1994) y por otro, Peter Moss y Pat Petrie, que destacaron la educación preescolar infantil y la asistencia dentro y fuera del colegio respectivamente (European Commission Childcare Network, 1996; Meijvogel y Petrie, 1996). Pero el actual aumento de actividad puede tener su origen en el interés del gobierno en mejorar la calidad de vida de los niños atendidos¹ a finales de la década de los noventa. Una funcionaria del trabajo social, Helen Jones, encargó un programa de trabajo en el instituto de educación Thomas Coram Research Unit, que actualmente es el University College de Londres

In 2007, a policy paper, *Care Matters*, indicated government thinking about how to resolve long-standing problems for children in residential care. It suggested that social pedagogy might be a good fit as it offered a

‘theoretical and practical framework for understanding children’s upbringing. It has a particular focus on building relationships through practical engagement with children and young people using skills such as art and music or outdoor activities. ... It brings a particular expertise in working with groups and using the group as a support’ (DfES 2007:58).

The policy-led focus narrowed the remit of UK social pedagogy onto residential institutions, whilst recognising that most ‘looked after’ children are not in residential care and that social pedagogy in other countries is a broad framework for policy, practice and theory, and not solely aimed at residential care.

2. Evaluation and social pedagogy

At its most basic, evaluation aims to provide empirically driven feedback that helps decision-makers form views on whether and what choices to make. Evaluation for programme effectiveness is a major concern of governments and employers, tied to a ‘what works’ agenda (Shaw & Bryderup 2008). Often, certain research designs are privileged (Roberts 2000), which prioritise the evaluation of outcomes over process. A focus on ‘programme’ and ‘intervention’ can lead to evaluation designs that are narrowly focused, on the measurable ‘inputs’ and ‘outputs’, and fail to take account of wider, often complex, con-

(Petrie et al., 2006; Boddy et al., 2008). Estos estudios exploraban la teoría y la práctica de la pedagogía social, incluyendo sus variantes, en un número de países europeos, y ello provocó el establecimiento de redes internacionales con profesionales de toda Europa. El trabajo supuso proyectos piloto y de viabilidad, para explorar si la pedagogía social y los pedagogos sociales podrían implantarse en el Reino Unido, y cómo (Cameron, 2007; Cameron & Petrie, 2007; Cameron et al. 2011).

En 2007, un documento político, *Care Matters* (asuntos relativos a la asistencia), recomendaba al gobierno pensar en cómo resolver los problemas que existían en cuanto al cuidado asistencial de niños. Sugirió que la pedagogía social podría ser una solución ya que ofrecía un

‘marco teórico y práctico para la comprensión de la educación de los niños. Se centra de manera particular en construir relaciones a través de la interacción con niños y jóvenes utilizando destrezas como el arte y las actividades musicales o al aire libre... Otorga una experiencia profesional particular a la hora de trabajar con grupos y de utilizar el grupo como apoyo’ (DfES 2007: 58).

El enfoque en esta política redujo el área de la pedagogía social en el Reino Unido a las instituciones residenciales, aunque se reconocía que la mayoría de los niños a los que se atendía no figuraban en residencias y que la pedagogía social en otros países es un marco amplio para las políticas, para la práctica y para la teoría, que no se centra únicamente en el ámbito del cuidado residencial.

2. Análisis y pedagogía social

En su esencia, el análisis busca proporcionar respuestas obtenidas empíricamente que ayude en la toma de decisiones. El análisis de la eficacia de los programas es una grave preocupación de los gobiernos y empresarios, quienes están atados a los programas que realmente funcionen (Shaw & Bryderup, 2008). A menudo, ciertos diseños de investigación son más favorecidos (Roberts, 2000), lo que prioriza la evaluación de los resultados sobre el proceso. Concentrarse en ‘programa’ e ‘intervención’ puede llevar a diseños de evaluación exclusivamente centrados en los conceptos medibles de ‘resultados’ y ‘aportaciones’, y no tienen en cuenta contextos más

texts (Goldstein & Woodhouse 2000; Cameron 2011).

Social pedagogy is not a comfortable fit with these evaluation models. It is not a discrete intervention, per se, but a discipline, or a philosophy of practice. In countries where social pedagogy is well developed, disciplinary thinking is embedded in legislation. In Germany, for example, the social pedagogic concept of 'lifeworld orientation' is part of the 1990 Child and Youth Welfare Act. Furthermore, the occupational model of social pedagogy is supported by further and higher educational qualifications, doctoral studies and research. In these countries, the framework of social pedagogy extends well beyond practice aimed at children in care to include early childhood and family support, out of school or leisure time services, support workers, and, in some countries, such as Denmark, occupations supporting adults with addictions or dementia.

Evaluating social pedagogy is further complicated by its evolution, over time, and in different cultural and value contexts (Petrie 2013), meaning that it can be difficult to define. Social pedagogy is highly context-specific. It is concerned with the integration of individuals into society and the fulfilment of human potential. Eichsteller and Holthoff (2011) conceptualise social pedagogy as having four cornerstones: promoting wellbeing, empowerment through exercising rights, authentic relationships and holistic learning. All of these aims are dependent on the values brought to the pedagogic-relational encounter. Beyond this focus on the individual or group, the achievement of social pedagogic aims is highly dependent on the professional context in which it is situated. Indeed, some social pedagogy training in the UK has explicitly attempted to change systems for practice as well as educational and care practice itself.

These characteristics of social pedagogy mean that what can be evaluated in an era of effectiveness driven child welfare is narrowly limited to defining social pedagogic training and development as an 'intervention' with inevitable boundaries on which occupations have exposure to it, in which service contexts, and with what scope.

amplios y a menudo más complejos (Goldstein & Woodhouse, 2000; Cameron, 2011).

La pedagogía social no encaja bien con estos modelos de evaluación. No es una intervención distinta per se, sino una filosofía de trabajo. En países donde la pedagogía social está bien desarrollada, el pensamiento disciplinario está inserto en la legislación. En Alemania, por ejemplo, el concepto pedagógico-social del contexto personal de cada uno es parte de la Ley de Bienestar Infantil y Juvenil de 1990. Es más, el modelo profesional de pedagogo social cuenta con el apoyo de formación académica superior, estudios de doctorado e investigación. En estos países, el contexto de la pedagogía social se extiende mucho más allá de la práctica dirigida a niños tutelados, incluyendo apoyo en la primera infancia y en la familia, servicios extraescolares o de tiempo libre, trabajadores de apoyo y, en algunos países como Dinamarca, empleos de apoyo a adultos que sufren adicciones o demencia.

Evaluar la pedagogía social es aún más complicado si tenemos en cuenta su evolución en el tiempo y los diferentes contextos culturales y de valores (Petrie, 2013), por lo que nos puede resultar difícil de definir. La pedagogía social depende mucho de cada contexto. Se preocupa de la integración de los individuos en la sociedad y de la plenitud del potencial humano. Eichsteller y Holthoff (2011) definen el concepto de pedagogía social basándose en cuatro pilares fundamentales: promover el bienestar y fortalecerlo a través del ejercicio de los derechos, de las relaciones y del aprendizaje holístico. Todos estos objetivos dependen de los valores del encuentro relacional-pedagógico. Más que de centrarse en el individuo o en el grupo, la realización de los objetivos de la pedagogía social depende mucho del contexto profesional en el que se sitúe. En efecto, mucha de la educación de la pedagogía social en el Reino Unido ha intentado de manera explícita cambiar los sistemas de práctica, además de la práctica educacional y asistencial en sí misma.

Estas características de la pedagogía social significan que lo que puede ser evaluado en una era en la que sólo prima la efectividad en la asistencia infantil se limita únicamente a definir la educación y el desarrollo de la pedagogía social como una 'intervención' con límites muy ajustados en cuanto a qué ocupaciones se encargan de ello, en qué contextos y con qué objetivos.

3. Method

Social pedagogic 'interventions' and evaluations themselves differ; they change over time, with evolving perspectives of trainers, researchers and commissioners. Specifically continental-European inspired social pedagogy workplace training was initially established in the UK by Eichsteller and Holthoff (2007)². Social pedagogues themselves, they developed a training programme based on the tripartite Pestalozzi principles of 'head', 'heart' and 'hands', represented by theoretical understanding (head), an awareness of self in relation to others through experiential learning, dialogue and reflection (heart), and practical skills, building team work and having fun together (hands). They wanted to model what they considered good pedagogical practice in the way the theoretical and practical material was taught: pairs of trainers; activity based; and experiential. The training was aimed at residential care practitioners and structured into two day sequences interspersed with time to complete set tasks. This basic model has evolved, as indicated in Table 1.

Since 2007, professionals from a wide selection of service settings have gradually been included; attempts have been made to engage larger proportions of any one workforce at the level of familiarity and awareness; 'champions' and 'change agents' have been introduced as programmes have grown more ambitious. In some cases, social pedagogy has been compared with other 'therapeutic' models (other countries would not recognise social pedagogy as a specifically therapeutic model). In others, the evaluation was not specifically of 'training' but employed broader learning methods of modelling, exchange and working alongside social pedagogues.

For the purposes of this paper, evaluations were included where the strategy was to document the perspectives and experiences of trainees, those working alongside social pedagogues, social pedagogues themselves, their managers or other key stakeholders. The included evaluations took place between 2007 and 2015 in Scotland, Northern Ireland and England. Some social pedagogy reports were excluded from the review; these were more general explorations in relation to youth work (Paget, Eagle & Citarella, 2007), to a particular therapeutic model (Stevens 2010) and of an implementation pro-

3. Método

Las intervenciones de pedagogía social y las evaluaciones difieren: cambian con el tiempo mediante las perspectivas en desarrollo de los formadores, investigadores y encargados. La formación orientada al entorno laboral en pedagogía social específicamente inspirada en la Europa continental fue establecida inicialmente en el Reino Unido por Eichsteller y Holthoff (2007)². Los pedagogos sociales desarrollaron un programa de formación basado en los principios ideados por Pestalozzi: cabeza, corazón y manos, representados por la comprensión teórica (cabeza), la conciencia de sí mismo en relación a otros a través del aprendizaje experiencial, el diálogo y la reflexión (corazón) y las habilidades prácticas para trabajar en equipo y divertirse juntos (manos). Buscaban diseñar lo que consideraban una buena práctica pedagógica en la manera de enseñar teoría y práctica: parejas de formadores; basado en actividades; y experiencial. La formación estaba dirigida a profesionales de la asistencia residencial y estructurada en secuencias de dos días intercalados con tiempo para completar tareas establecidas. Este modelo básico ha evolucionado, como se indica en la Tabla 1.

Desde 2007, profesionales de una amplia gama de servicios han sido incluidos gradualmente; se ha procurado además involucrar distintos profesionales en el campo de la sensibilización y el trato familiar; 'motores' y 'agentes del cambio' han sido introducidos mientras los programas han crecido en ambición. En algunos casos, la pedagogía social ha sido comparada con otros modelos 'terapéuticos' (otros países no reconocieron la pedagogía social como modelo específicamente terapéutico). En otros, el análisis no fue específicamente de formación sino que empleó métodos más generales de intercambio y trabajo junto a pedagogos sociales.

Para el propósito de este artículo, se analizó aquellos lugares en donde se había implantado la estrategia para documentar las perspectivas y experiencias de los empleados a los que formaron, que trabajaron junto a los pedagogos sociales, y a los pedagogos mismos, sus directores u otros trabajadores clave. Las evaluaciones incluidas se realizaron del 2007 al 2015 en Escocia, Irlanda de Norte e Inglaterra. Algunos informes de pedagogía social fueron excluidos del estudio; abordaban de manera más ge-

gramme (Cameron et al. 2011). A retrospective testimonial, although rich in evaluative detail, was also excluded (Eichsteller and Holthoff 2012).

One further point to make about the evaluations is that of organisational readiness. Not all the institutions, workforces and individuals were at the same point of receptiveness for the challenge to learning that social pedagogy represented. This might be expected in the case of individuals, but where organisations, workforces or institutions were already undergoing substantial, possibly unrelated, but often anxiety provoking change, the impact of any

Table 1. Target group, description of intervention and evaluation tools used

| | Target group (s) | Description of intervention | Evaluation tools |
|---|--|---|---|
| SET/NCER CC Pilot programme (Bengtsson et al. 2007) | Residential care staff | 3 x 2 day training with research tasks | Trainees' reflective feedback documented after each day's training. One day reflective evaluation three months later |
| Sycamore (Milligan 2009) | 16 staff including two foster carers, a senior teacher, a classroom assistant, a family support manager a family support worker, and 9 residential care workers including two managers and one domestic. | 3 x 3-days blocks of training plus follow-up day to review learning. Training was preceded by 4 x half-day introductory sessions for large proportion of staff. | Baseline questionnaire prior to course starting. 15 questionnaires completed on last day of the training programme. Group interviews in week after delivery of each phase of the training programme. 13 of the 16 participants took part in group interviews. |

neral el trabajo con jóvenes (Paget, Eagle & Citarella, 2007), el modelo terapéutico (Stevens, 2010) y el programa de implementación (Cameron et al. 2011). Una retrospectiva, aunque rica en detalles evaluativos, fue también excluida (Eichsteller y Holthoff, 2012).

Otro punto para destacar sobre las evaluaciones es su disposición organizativa. No todas las instituciones, personal e individuos se encontraban en el mismo punto de receptividad para el desafío de aprender lo que la pedagogía social representaba. Esto podía esperarse en el caso de los individuos, pero en el caso de las organizaciones, plantillas o ins-

Tabla 1. Grupo objetivo, descripción de la intervención y herramientas para la evaluación utilizadas

| | Grupo (s) objetivo | Descripción de la intervención | Herramientas de evaluación |
|---|--|--|---|
| Programa piloto SET/NCER CC (Bengtsson et al. 2007) | Plantilla de asistencia residencial | 3x2 días de formación con tareas de investigación | Las propias impresiones de los estudiantes, documentadas tras cada día de formación. Análisis reflexivo durante un día, tres meses después |
| Sycamore (Milligan 2009) | 16 miembros de la plantilla incluyendo dos cuidadores infantiles, un catedrático, un asistente de clase, un gerente de apoyo familiar, un trabajador de apoyo familiar y nueve trabajadores de asistencia social incluyendo dos gerentes y un empleado | 3x3 bloques de días de formación más un día de seguimiento para el análisis del aprendizaje. La formación estuvo precedida de 4 x medio día de sesiones introductorias para buena parte del personal | Cuestionarios de referencia previos al comienzo del curso. 15 cuestionarios completados en el último día del programa de formación. Entrevistas grupales en la semana de entrega de cada fase del programa de formación. 13 de los 16 estudiantes participaron en entrevistas grupales. |

| | Target group (s) | Description of intervention | Evaluation tools |
|---|---|---|---|
| Raising the bar? (Berridge et al. 2011) | Practitioners and managers in residential care in 30 children's homes | Social pedagogues trained overseas employed to work in residential children's homes with aim of modelling, explaining and introducing social pedagogy to staff team. Additional support from implementation team, practitioner network. | 12/30 intensive study children's homes. 16 telephone interviews with senior local authority managers. 30 postal questionnaires with home managers to compare the intake, staffing, structure, size, purpose and ethos. Questionnaires to social pedagogues (n=35) and residential staff (n= 104). Exit interviews with social pedagogues (n=5). Two-three day observation visits to Intensive Sample. Recorded using Residential Homes Observation Tool. 9 interviews with heads of homes; 15 interviews with social pedagogues; 9 focus groups with staff; ten focus groups with young people; group interviews with 27 social workers. Outcome data was sourced from follow-up survey of 114 young people, 4.7 - 9.4 months after initial contact. Analysis of administrative data pre; six months post; and six months subsequent to employment of social pedagogues. No pre-intervention baseline data. |

| | Grupo (s) objetivo | Descripción de la intervención | Herramientas de evaluación |
|---|---|--|---|
| Elevando el nivel? (Berridge et al. 2011) | Estudiantes y gerentes de asistencia residencial en 30 hogares de niños | Pedagogos sociales entrenados en el extranjero empleados en trabajar en hogares residenciales para niños con el objetivo de presentar, explicar la pedagogía social al equipo de personal. Apoyo adicional para la red de profesionales del equipo de ejecución. | 12/30 estudios intensivos en hogares residenciales para niños. 16 entrevistas telefónicas con altos directivos de las autoridades locales. 30 cuestionarios por correo ordinario con gerentes de hogares para comparar el cupo, la dotación de personal, la estructura, el tamaño, los objetivos y los valores. Cuestionarios a pedagogos sociales (n=35) y a personal residencial (n=104). Entrevistas de salida con pedagogos sociales (n=5). Dos-tres días de visitas de observación para tomar muestras de manera intensiva. Herramienta de grabación utilizando la observación en hogares residenciales. 9 entrevistas con directores de los hogares; 15 entrevistas con pedagogos sociales; 9 grupos de debate con personal; 10 grupos de debate con jóvenes; entrevistas de grupo con 27 trabajadores sociales. Los resultados se consiguieron a través de encuestas de seguimiento de 114 jóvenes, 4.7-9.4 meses después del primer contacto. Análisis de los datos administrativos previo; seis meses después; y seis meses siguientes a la ocupación de pedagogos sociales. Ningún dato previo a la intervención de referencia. |

| | Target group (s) | Description of intervention | Evaluation tools |
|--|--|--|---|
| Therapeutic approaches to social-work in residential child care settings (Macdonald et al. 2012) | Comparison of five models introduced in different areas of Northern Ireland; one model was social pedagogy. All staff from four children's homes. | Eight days over four months plus team meetings and manual | Interviews with 18 home managers and 38 residential child care workers in 18 homes. Interviews with 29 young people from a sample of the same homes about their perceptions of the approaches. Online survey of 205 residential practitioners to identify perceptions of impact of training on practice. Analysis of administrative data held on 'untoward events'. |
| Scoping report following period of training and development (Moore et al. 2013) | Social workers, nurses, education psychologists, CAMHS staff, education welfare staff, designated teachers. 40 residential care staff and some foster carers trained within their setting. Offered accredited training to smaller group. | Initial training was 6 days for 2 staff per children's home and contract care teams, one of whom a manager or deputy manager, and the other a RCW. Included educational psychologists to support development of reflective practice. | Desk based review of literature, face to face, telephone and group interviews (n=46), and an online survey (n=163). In total 209 managers, practitioners and foster carers. |

| | Grupo (s) objetivo | Descripción de la intervención | Herramientas de evaluación |
|---|--|--|--|
| Enfoques terapéuticos al trabajo social en las residencias de cuidado infantil (Macdonald et al., 2012) | Comparación de cinco modelos introducidos en diferentes áreas de Irlanda del Norte; uno fue la pedagogía social. La plantilla al completo de cuatro hogares infantiles. | Ocho días durante cuatro meses además de reuniones de equipo | Entrevistas con 18 directores de hogares y 38 trabajadores de asistencia residencial infantil en 18 hogares. Entrevistas con 29 jóvenes de una muestra de los mismos hogares sobre sus impresiones sobre los planteamientos. Encuesta online de 205 profesionales del trabajo asistencial en hogares para identificar las apreciaciones del impacto de la formación mediante la práctica. Análisis de los datos administrativos sacados de 'sucesos inapropiados'. |
| Informe de alcance después de un periodo de formación y desarrollo (Moore et al. 2013) | Trabajadores sociales, enfermeros, psicólogos educativos, plantilla de CAMHS (Child and Adolescent Mental Health Services), asistentes sociales de la educación, profesores determinados. 40 profesionales de la asistencia residencial y otros cuidadores capacitados. Formación acreditada se ofreció a un grupo más pequeño | Formación inicial durante 6 días para 2 trabajadores por hogar infantil y contrato de equipos de atención, uno de los cuales era un gerente o ayudante del gerente y otro un RCW. Se incluyeron psicólogos de la educación para apoyar el desarrollo de la práctica reflexiva. | Examen de documentos y entrevistas grupales, telefónicas y cara a cara (n=46), y una encuesta online. En total 209 gerentes, cuidadores y otros profesionales. |

| | Target group (s) | Description of intervention | Evaluation tools |
|--|--|---|--|
| Orkney Council (Vrouwenfelder 2013) | 18 staff including representatives from social work, residential childcare, through care and aftercare services, community education, peripatetic early years' support teaching and fostering and adoption services, plus primary head teachers, deputy head teachers and a number of guidance and principal teachers. | Ten day training delivered in blocks of three days plus one strategy development day. | Baseline questionnaire prior to course. Focus groups and individual interviews held six weeks after the course; and repeated six months after the course. |
| Suffolk County Council (Sinker and Smith 2013) | 32 staff from a Children's Centre and a residential care home | 2 x six day course | Two groups of staff, of between 15 and 17 people, one from Children's Centres and one from residential care. No baseline data. i) reaction sheets completed by participants at the end of the training events. ii) interviews with trainees, managers and children living in children's home to identify learning and changed practice or behaviour, iii) interviews with parents at the two children's centres. |

| | Grupo (s) objetivo | Descripción de la intervención | Herramientas de evaluación |
|---|---|--|--|
| Orkney Council (Vrouwenfelder, 2013) | 18 miembros de la plantilla incluyendo representantes de trabajo social, asistencia residencial infantil, a través de servicios de atención y post-tratamiento, educación comunitaria, apoyo la docencia itinerante en los primeros años y a los servicios de acogida y adopción, además de directores de primaria, ayudantes de directores y orientadores. | Formación de diez días distribuida en tres días más un día para el desarrollo de la estrategia | Cuestionario de referencia previo al curso. Grupos de debate y entrevistas individuales realizadas seis semanas después del curso; y repetidas seis semanas después del curso |
| Suffolk County Council (Sinker y Smith, 2013) | 32 miembros de Children's Centers y un hogar de ayuda asistencial | Curso de 2 x 6 días | Dos grupos de trabajadores, entre 15 y 17 personas, una de Children's Centers y otra de asistencial residencial. Sin datos de referencia. i) hojas de respuesta completadas por los participantes al final de la formación ii) entrevistas con estudiantes, directores y niños que viven en hogares infantiles para identificar el aprendizaje y prácticas o comportamientos modificados, iii) entrevistas con padres en los dos Children's Centers. |

| | Target group (s) | Description of intervention | Evaluation tools |
|--|---|--|---|
| Loud and Clear Foster Family Learning Early Years Evaluation (Young and Mooney 2013) | Young children and foster carers | Youth Music funding to deliver Early Years foster and adoptive family learning. Used 'artist pedagogue' approach and evaluated against this. | Reflective diaries kept by project musicians and participating foster carers, questionnaires & focus groups and interviews with foster carers, focus groups with participating partner organisations, interviews with musicians and participant observations in music sessions. |
| Glen-craig (Skinner and Smith 2015) | Learning disabled adults and young people | Nine day course, plus reflection day | Action research, three time periods, at time of major change and formation of new teams |
| Head, Heart, Hands (McDermid, Trivedi and Holmes with Boddy (interim report), 2014) | Foster carers, social workers | In each of six sites, 'Taster' day, a two day 'Orientation' course and an 8 day 'Core' Course. Employment of social pedagogues in each site to support delivery. Accompanying review of policies in each site. | Baseline: online survey (n = 98), interviews (26) with foster carers; interviews with children and young people (9). |

| | Grupo (s) objetivo | Descripción de la intervención | Herramientas de evaluación |
|--|--|--|--|
| Análisis de los primeros años del Aprendizaje de Familias de Acogida Loud and Clear (Young y Mooney, 2013) | Niños pequeños y cuidadores | Fundación de Youth Music para ofrecer enseñanza de los primeros años en familias adoptivas y de acogida. Utilizado el enfoque del 'artista pedagogo' y evaluación a partir del mismo. | Diarios reflexivos hechos por los músicos del proyecto y cuidadores de acogida, cuestionarios y grupos de debate y entrevistas con cuidadores, grupos de debate con las organizaciones colaboradoras, entrevistas con músicos y observación participante en las sesiones musicales |
| Glen-craig (Skinner y Smith, 2015) | Adultos con problemas de aprendizaje y jóvenes | Curso de nueve días más un día de reflexión | Investigación de acción, en tres periodos de tiempos, en el momento de mayor cambio y formación de nuevos equipos. |
| Cabeza, Corazón y Manos (McDermid, Trivedi y Holmes con Boddy (informe preliminar), 2014) | Cuidadores de acogida, trabajadores sociales | En cada uno de los seis sitios, jornada de prueba, curso de orientación de dos días y un curso de ocho días con los contenidos principales. Empleo de pedagogos sociales en cada lugar para apoyar el aprendizaje. Se acompañan revisiones de políticas en cada lugar. | Punto de referencia: encuesta online (n=98), entrevistas (26) con cuidadores; entrevistas con niños y jóvenes (9). |

training, whether social pedagogy or otherwise, might well be limited.

Ten evaluations are included in this paper (see Table 1). Differences in the reporting style of each evaluation led to differences in the level of detail available. However, repeat readings of the evaluations showed that certain themes recurred. On the basis of this, four kinds of impact were more systematically searched for: i) reported and self-reported impact on the training participants; ii) impact on the learning organisation; iii) impact on the wider context; and iv) impact on children. In this paper, for reasons of space, we focus on the impact on trainees, and summarise findings in relation to the other three areas. Table 1 summarises the target groups, the intervention, and the tools used for evaluation.

4. Reported and self-reported impact on the training participants

Areas of impact on trainees were: i) acquisition of theoretical knowledge; ii) a sense of mutuality or common language generated through learning together; iii) organisational dynamics and appreciation of teams and team work; iv) learning new skills or re-evaluating existent skills; v) understanding critical reflection; vi) practical and creative activities; vii) risk, safeguarding and everyday life.

Acquisition of theory

Most studies note the importance given to learning social pedagogic theories in the training. Such theories could concern how children learn, group dynamics, reflection and communication or the relationship between doing practical things and learning. A foster carer in McDermid et al.'s (2014: 41) study reflected that 'the training [helps you] to think quite consciously about what you are doing when you are doing an activity. ... Before we might have cooked something together and just got on with it, whereas now I might think what can the chil-

tituciones que estaban ya sufriendo un sustancial cambio que incitase a la ansiedad, el impacto de la formación, pedagógica social o cualquier otra, podría haber estado limitada.

Diez evaluaciones se incluyen en este artículo (ver tabla 1). Diferencias en el estilo de los reportajes de cada evaluación llevan a diferencias en el nivel de detalle disponible. Sin embargo, repetidas lecturas de estos análisis mostraron la recurrencia de ciertos temas. Basándonos en esto, se identificaron cuatro tipos de impacto: i) impactos en los participantes de los programas de formación, notificados y declarados por ellos mismos, ii) impacto en la organización del aprendizaje, iii) impacto en un contexto más amplio y iv) impacto en los niños. En este texto, por razones de espacio, nos centramos en el primer impacto, centrado en los aprendices, y resumimos los resultados en relación a las otras tres áreas. La tabla 1 resume los grupos objetivo, la intervención y las herramientas utilizadas para la evaluación.

4. Impactos documentados sobre los participantes del programa de formación y otros impactos notificados por los mismos

Las áreas de impacto sobre los participantes fueron: i) adquisición del conocimiento teórico, ii) un sentido de lenguaje generado mutuamente a través del aprendizaje conjunto, iii) dinámica de la organización y valoración de los equipos y del trabajo en equipo, iv) aprendizaje de nuevas habilidades o reconsideración de las actuales, v) comprensión de la reflexión crítica, vi) actividades prácticas y creativas y vii) riesgo, seguridad y vida diaria.

Adquisición de la teoría

La mayoría de estudios señalan la importancia dada a las teorías de aprendizaje pedagógico social en la formación. Tales teorías podrían preocuparse en cómo los niños aprenden en dinámicas de grupo, en reflexión, comunicación y en la relación existente entre practicar y aprender. Un cuidador en un estudio de McDermid et al. (2014:41) reflejaba que 'el aprendizaje (te ayuda) a ser consciente de qué haces cuando realizas una actividad... Antes podíamos estar cocinando algo y estar simplemente haciéndolo, mientras que ahora puedo llegar a pensar en qué pue-

dren learn from this experience'. Berridge et al.'s (2011) study noted that the place of theory in continental European social pedagogic practice was one of the chief differences from English residential care.

A common language

Social pedagogic services in continental Europe are often characterised by a relatively flat hierarchy, encouraging democratic participation in decision making, a sense of equal value among staff, and a common language and purpose to the work. This in turn encourages young people to feel valued and as having a sense of belonging in the institution. Responses to evaluations indicated that social pedagogy training and development work in the UK helped participants to achieve a sense of common purpose or togetherness. However, some evaluations noted that where not all the staff were involved in training and development activity, there was likely to be resistance to change (e.g., Bengtsson et al. 2007).

Organisational dynamics

Most of the training and development activity was commissioned by one employer. Evaluations highlighted the empowering effect of training as a group that also worked together, through both better theoretical understanding of how groups work and practical team work that arose as a result of the knowledge and encouragement in the training: comments such as 'teamwork in action' and a 'renewed sense of purpose' were voiced, and enabled staff who were 'stuck in their ways to take the decision to move on'.

Learning new skills

Social pedagogic training helped practitioners gain confidence in their relational and communicative practice (e.g., McDermid et al. 2014). With theoretical knowledge, and experiential learning, participants were encouraged to develop more authentic relationships, to be more open in discussions, and

den aprender los niños de esta experiencia'. El estudio de Berridge et al. (2011) señaló que el lugar de la teoría en la práctica de la pedagogía social de la Europa continental era una de las diferencias clave con la asistencia residencial inglesa.

Un idioma común

Los servicios pedagógico-sociales en la Europa continental se caracterizan a menudo por una jerarquía relativamente plana, que estimula la participación democrática en la toma de decisiones, un sentido de igualdad entre el personal, un lenguaje y un propósito comunes hacia el trabajo. En respuesta esto alienta a los jóvenes a sentirse valorados y a tener un sentido de pertenencia a la institución. Los resultados de las evaluaciones indicaron que la formación en pedagogía social y su labor de desarrollo en el Reino Unido ayudaron a los participantes a conseguir un sentido de propósito común o compañerismo. Sin embargo, muchas de las evaluaciones apuntaron que en los casos en los que no todo el personal estuvo involucrado en las actividades de formación, encontraban con cierta probabilidad una resistencia al cambio (por ejemplo Bengtsson et al., 2007).

Dinámicas de organización

La mayoría de la formación y las actividades de desarrollo estuvieron dirigidas por un único empleado. Los resultados destacaron el poderoso efecto del trabajo en grupo a través de una mejor comprensión teórica de cómo se trabaja en grupo y del trabajo de grupo práctico que surgió como resultado del conocimiento y la motivación en el aprendizaje: se oyeron comentarios del tipo 'trabajo de equipo en acción' y un 'renovado sentido de la determinación', y ello permitió al personal a una mejor toma de decisiones.

Aprendiendo nuevas habilidades

La formación en pedagogía social ayudó a los profesionales a ganar confianza en sus prácticas relacionales y comunicativas (McDermid et al., 2014). Con el conocimiento teórico y el aprendizaje experiential, los estudiantes estuvieron motivados a desarrollar relaciones, a ser más abiertos en las discu-

more confident about being themselves - the 'personal' self, in their interactions with young people. The Berridge et al. (2011) evaluation quoted a manager who observed social pedagogues as having 'emotional resilience' who 'didn't immediately turn around like headless chickens, they used all their skills, they negotiated, they tried to keep things calm' (Berridge et al. 2011: 71). According to senior managers, social pedagogues demonstrated to staff how to be 'proactive ... to think laterally and think about the unachievable and trying to achieve that, rather than just sort of sitting back and letting other professionals make the decisions' (Berridge et al. 2011:81)

One impact of exposure to social pedagogues was that the keyworker role became more dynamic: [keyworkers now] 'are involved in working with, discussing with that young person what outcomes they need, what piece of work they need to do, what areas of their life they need to work on. So it might be around managing budgets and finances, it might be getting a job, it might be ensuring they're secured in some sort of health provision, it might be a bit of everything, but ... in a way more intense relationship and that keyworker is responsible for ensuring we actually all do our bit in making that happen. So the principle that actually it's the person, the staff in the home who can take the lead over and above the social worker in a way' (Berridge et al. 2011: 81).

Vrouwenfelder (2013: 51) found that training gave participants 'a clearer purpose for building and maintaining relationships with children and young people'. ... [gave it] a method and theory of work. In the words of participants: 'training justified and legitimised relationship building' and gave 'meaning to the process rather than just going for the right outcome'. Early evidence from McDermid et al. (2014:35) suggests that improved confidence helped foster carers to 'try new things with their children and work more closely with other members of the team around the child'.

Reflection

Taking the time to 'stand back' and be 'thoughtful' about a situation helped staff to both make sense and respond in different, often calmer or more constructive ways. Reflection, whether in formal settings

siones y más seguros de sí mismos -a ser más ellos mismos en sus interacciones con los jóvenes-. La evaluación Berridge et al. (2011) citó a un director que observó a pedagogos sociales con 'resistencia emocional' que no se aislaron sino que usaron sus habilidades, negociaron y trataron de calmar las cosas (Berridge et al., 2011:71). Según los altos directivos, los pedagogos sociales demostraron al personal cómo ser 'dinámico..., a pensar de manera lateral, a pensar en lo imposible y en tratar de conseguirlo, mejor que echarse a un lado y dejar que otros profesionales tomen las riendas' (Berridge et al., 2011:81).

Uno de los impactos de la exposición a los pedagogos sociales fue que el papel del keyworker (un empleado del sector público que se considera que ofrece un servicio esencial) se hizo más dinámico: 'se involucran en trabajar y discutir junto a ese joven acerca de qué necesita, qué trabajo ha de hacer, en qué áreas de su vida necesita trabajar. Puede tratarse de gestionar presupuestos, de encontrar un trabajo, de asegurarse de que dispongan de asistencia sanitaria... puede tratarse de cualquier cosa, pero manteniendo una relación mucho más intensa en la que este trabajador es responsable de garantizar que en efecto todos nosotros aportemos nuestro grano de arena en que realmente ocurra. De modo que son los miembros del personal de los hogares quienes pueden tomar la iniciativa respecto al trabajador social en cierto modo' (Berridge et al., 2011:81).

Vrouwenfelder (2013:51) constató que los participantes en la formación tenían un 'propósito más claro para construir y mantener relaciones con niños y jóvenes'... (la formación les dio) un método y una teoría de trabajo. En palabras de uno de los participantes: 'lo justificó y lo legitimó', dándole 'significado a todo el proceso en lugar de buscar sólo los resultados deseados'. Otras pruebas previas de McDermid et al. (2014:35) sugieren que la confianza mejorada ayudó a los cuidadores de acogida a 'intentar cosas nuevas con los niños y trabajar codo con codo con otros miembros del equipo en torno al niño'.

Reflexión

Tomarnos el tiempo para mantenerse alejados de la situación y meditar sobre ella ayudó al personal a actuar y saber responder ante situaciones de manera más diferente, a menudo más calmada y más cons-

such as staff meetings, or more informally, such as during late night shifts, helped staff to revisit situations, understand the young person's point of view, and, in one comment, 'snap at' the children less. The introduction of the 3Ps model of the 'professional', 'personal' and 'private' self often guided practitioners to reflect on the ways in which a particular event or situation had an impact on them as practitioners. A foster carer noted that reflection had helped change her practice:

'Rather than trying to get [my foster child] to do more things, I think I would be more creative and understanding about myself. When I come up with ideas [I ask] is this about me, or is it about her? [...] What social pedagogy has brought is more reflection about myself and a better understanding of myself, [and] therefore, changes how I approach care' (McDermid et al. 2014: 30).

Activities

Social pedagogy emphasises the fun, challenge and communicative potential of 'doing things' together. Such 'doing' is often given expression as 'the common third', where a practical or creative activity constitutes a shared, mutually important, 'third' thing in a relationship between two parties. Examples of a common third might be music making, rope swinging or doing the washing up together. The focus on the 'third' encourages joint exploration and experience, so creating reference points and shared memories for the pair, or group, to look back on. Social pedagogy training helped practitioners to reframe, give new purpose and meaning to the activities they do with young people, it gave 'having fun' together a new validity, and extended young people's cultural education.

Employing the 'common third' helped workers to think of their own curiosity as a starting point for doing things with a child rather than expertise, so developing in-house confidence in doing activities and, in turn, building in opportunities to develop relationships with young people. One residential worker in the Berridge et al. (2011: 146) study said:

'before we used to look for somebody who was good at something, so we'd think 'Ah, they're good at that, so we could get them to come in and they could do that with

tructiva. La reflexión, ya sea formal como en reuniones de personal o informal como en los cambios de turnos de noche, ayudó al personal a reconsiderar situaciones, a comprender el punto de vista de los jóvenes y, en una palabra, 'regañar' menos al niño. La introducción del modelo 3Ps de una actitud profesional guiada de manera personal y privada condujo a menudo a los profesionales a reflexionar sobre las maneras en las que un suceso o una situación particular tenía repercusiones sobre ellos como tales. Una cuidadora señaló que la reflexión la había ayudado a modificar su manera de trabajar:

'más que intentar (que la niña) hiciera más cosas, decidí ser más creativa y comprensiva conmigo misma. Cuando se me ocurrían ideas... me preguntaba ¿se trata de mí o se trata de ella? (...) Lo que la pedagogía social me ha brindado es más reflexión y comprensión sobre mí misma y, en consecuencia, sobre los cambios con los que ahora abordo mi trabajo (McDermid et al. 2014:30).

Actividades

La pedagogía social da importancia a la diversión, el desafío y el potencial comunicativo de 'hacer cosas' juntos. Ese 'hacer' a menudo se define como el 'tercero común', ('the common third', concepto que describe el uso de actividades para desarrollar relaciones positivas con los niños), donde una actividad constituye esa tercera cosa, compartida e importante para ambos, dentro de una relación entre dos partes. Ejemplos de ese tercero común puede ser la composición de música, columpiarse con una cuerda o fregar los platos juntos. El centrarse en ese 'tercero' anima a la exploración y la experiencia conjuntas, de modo que se crean puntos de referencia o memorias compartidas para que la pareja, o el grupo, mire de manera retrospectiva. La formación en pedagogía social ayudó a estos profesionales a reformular, dar un nuevo propósito y significado a las actividades que hacen con los jóvenes, le otorgó al 'divertirse' juntos una nueva validez, y amplió la formación cultural de los jóvenes.

Emplear ese 'tercero común' ayudó a los trabajadores a pensar en su propia curiosidad como un punto de inicio para hacer cosas con los niños más que en su experiencia, desarrollando así confianza dentro del hogar para hacer actividades y construir oportunidades para desarrollar las relaciones con los

that [young] person'. And now we do that completely different and it's like: 'They don't know how to do it, but they're interested in doing it. I haven't got a clue how to do it. So if I do it with them [young person] ... then they're going to engage in it' because they're not going to feel a failure or they can't do it or whatever, they're going to be given the confidence to try'.

Skinner and Smith (2013:28) noted that the most popular activities were not those that required money but, as one practitioner said 'it tends to be the little things that we do that they enjoy the most – snow-ball fight or building an igloo. It took hours longer than the arranged activities that are so expensive. They create memories for the future'.

Risk

Most evaluations noted that English social care practice was highly risk averse, in ways that inhibited young people's learning, obstructed doing things together and, often, restricted young people's independence. McDermid et al. (2014) found that foster carers wanted to care for fostered children as if they were their own, but the wider system obstructed this. However, in some cases, being risk averse was engrained in the practice culture and it was difficult for training participants, alone, to shift this; it necessitated attention to a much wider infrastructure, such as a requirement for written, detailed and highly bureaucratic risk assessments for everyday activities.

5. Impact on the learning organisation

Studies reported that social pedagogy training reaffirmed and reframed the known (e.g., Bengtsson et al. 2008:23). While the title, 'social pedagogy' was unfamiliar, the content was appealing as it could be integrated into and also challenge the organisation's way of thinking. Berridge et al. (2011: 145) quoted a residential worker who said:

jóvenes. Un trabajador residencial en el estudio de Berridge et al. (2011:146) dijo:

'antes solíamos buscar a alguien que fuera bueno en algo, y pensábamos 'como es bueno en eso, podemos traerlo y que lo haga con el niño'. Ahora hacemos algo completamente distinto y es así: 'no saben hacerlo pero están interesados en ello. Yo no tengo ni idea de cómo hacerlo, pero si lo hacemos juntos (con los niños)... ellos se van a involucrar' porque no van a sentirse fracasados, como si no pudieran conseguirlo... porque se les dará la confianza para que lo intenten'.

Skinner y Smith (2013:28) señalaron que las actividades más populares no eran las que costaban dinero sino, como dijo un trabajador 'lo que más los divierte son esas pequeñas cosas – una pelea de bolas de nieve o construir un iglú. Nos lleva muchas más horas que una cara actividad planificada, pero crea recuerdos para el futuro'.

Riesgo

La mayoría de las evaluaciones señalaron que la práctica de la asistencia social inglesa presentaba una alta aversión al riesgo, hasta el punto de cohibir el aprendizaje de los jóvenes, impedir el hacer cosas juntos y, a menudo, restringir la independencia de los jóvenes. McDermid et al. (2014) averiguaron que los asistentes de acogida querían cuidar de los niños como si fueran los suyos propios, pero el sistema se lo impedía. Sin embargo, en algunos casos, ser reacio al riesgo era algo inculcado en la cultura de la práctica y era difícil para los participantes en la formación, en solitario, modificarlo; se necesitaba prestar atención a una infraestructura mucho más amplia, por ejemplo en cuanto a requerimientos para evaluaciones de riesgos escritas, detalladas y altamente burocráticas para las actividades diarias.

5. Impacto en la organización del aprendizaje

Estudios han informado de que la formación en pedagogía social reaffirmó y redefinió las prácticas ya conocidas (por ejemplo, Bengtsson et al., 2008:23). Mientras que el nombre 'pedagogía social' no nos era familiar, el contenido era interesante ya que podía desafiar la manera de pensar de la organización. Berridge et al., (2011:145) citó a un trabajador residencial que dijo:

‘A lot of things that [Social Pedagogues] tried to introduce or emphasise that we were ... doing ... I’m thinking of things like debriefing after a shift - it’s not completely alien to us ... but [Social Pedagogues] emphasised it ... made a point of how important it could be. So the ideas that [Social Pedagogues] brought weren’t that alien ... but perhaps they just made us think about it a bit more’.

On the other hand, studies consistently found that the training offered the opportunity for the workplace to see itself as a ‘learning organisation’ where practitioners were more considered about their reflection, gave more emphasis to both their own and the young people’s learning, supported young people to come to their own decisions, recorded practice in a more purposeful way, introduced more activities and were stimulated to critically appraise policies that guide practice.

A few foster carers and residential care homes were sceptical about social pedagogy or believed no changes to practice were necessary (McDermid et al. 2014; Berridge et al. 2011) and, in one evaluation, the training had no impact as it was ‘delivered too soon’ and participants thought the training incompatible with their client group (Skinner and Smith forthcoming). However, this latter evaluation noted that ‘while there is little evidence of any direct impact of social pedagogy training in the way that staff talk about their work, some of its key principles ... are nevertheless well rooted within the [organisation’s] approach’ (Skinner and Smith forthcoming).

It was clear from the evaluations that the role of leaders in the organisation was crucial, in order to create and sustain the vision, and to encourage and model learning about social pedagogy: without such leadership demoralisation and derailing occurs during the development phase of work (Skinner & Smith 2013).

6. Impact on the wider organisational context

Workplace based training in social pedagogy opens up the ways in which the workplace is connected to the wider organisational context. It is impossible, for example, to change the way risk assessments are done, or change who is admitted to a service, without addressing the role of senior managers, policies and resource allocation. As one respondent in the

‘Muchas cosas que los pedagogos sociales intentaron presentar o enfatizar de las que hacíamos... Estoy pensando en cosas como dar parte tras un turno - no son cosas que no hiciéramos, pero ellos destacaron lo importante que podía ser. No eran ideas que nos resultaran ajenas, pero quizás sí que nos hicieron pensar en ellas un poco más’.

Por otra parte, estudios probaron repetidamente que la formación ofrecía la oportunidad para el lugar de trabajo de verse a sí mismo como una institución de aprendizaje donde los profesionales eran más considerados acerca de sus reflexiones, le daban más énfasis tanto a su propio aprendizaje como al de los niños, apoyaban a los jóvenes a tomar sus propias decisiones, registraban la práctica de una manera más orientada a un propósito concreto, proponían más actividades y eran animados a valorar críticamente políticas que guiaban la práctica.

Algunos cuidadores de acogida y hogares de acogida residencial eran escépticos en cuanto a la pedagogía social o creían que la práctica no necesitaba someterse a ningún cambio (McDermid et al., 2014; Berridge et al., 2011) y, en una evaluación, la formación no tuvo impacto ya que fue ‘prestada demasiado rápido’ y los participantes la consideraron incompatible con su grupo (Skinner y Smith). Sin embargo, esta última evaluación señaló que ‘mientras exista evidencia por pequeña que sea de cualquier impacto directo de la pedagogía social sobre la manera de trabajar de una plantilla, algunos de sus principios básicos... están bien enraizados dentro del enfoque (de la organización)’ (Skinner y Smith).

Quedó claro en las evaluaciones que el papel de los líderes en la organización fue crucial, para crear y mantener la visión y para animar y modelar el aprendizaje de la pedagogía social: sin tal liderazgo la desmoralización y el descarrilamiento ocurren durante la fase de desarrollo del trabajo (Skinner & Smith 2013).

6. Impacto en el contexto organizativo más amplio.

La formación aplicada al lugar de trabajo en pedagogía social facilita las maneras en las que el lugar de trabajo se conecta con el contexto organizativo más amplio. Es imposible, por ejemplo, cambiar el modo en el que el análisis de riesgos se hace, o cambiar quién es admitido para un servicio, sin dirigirse

Suffolk study said: “However much we try to manage the home we’re part of a wider organisation that takes management decisions that highly affect what we do e.g. around placement decisions” (Skinner & Smith 2013: 30).

Where the wider organisational context was in flux during the period of evaluation studies, it had a bearing on study outcomes. In one local authority, ‘change in personnel seemed to coincide with perceptions among some staff of a tightening of paperwork requirements to meet the demands of inspection. This, potentially, created tensions between the compliance culture demanded by regulation and the learning and reflexive cultures that would be more to the fore in social pedagogical ways of working’ (Skinner and Smith 2013: 30).

Moreover, this evaluation pointed out that successful initiatives need ‘proactive management action to ensure that people sympathetic to [social pedagogy are] able to take it forward [and] are put into key positions. Conversely, appointing those who are not sufficiently knowledgeable or sympathetic might stall progress’ (Skinner and Smith 2013:30).

The evaluation of social pedagogic input across one local authority led to the ‘unanimous agreement that introducing social pedagogy would have a positive impact on organisational culture ... it would produce “better results, value for money, less stress, more proactive and useful partnership work ... with other agencies”’ (Moore et al. 2013:11). But practitioners in this study considered embedding cultural change in the organisation would require “a fundamental change to actual practice’ (ibid.).

Achieving an impact on the wider organisational context through training and development activity aimed at particular services and occupational groups was perceived as the most difficult element – even where champions, change agents and familiarisation exercises had been included in the training and development activity.

7. Impact on children

Reported impacts on children and young people were of two kinds: quantifiable measures and par-

al papel de directivos superiores y asignación de políticas y recursos. Como dijo un encuestado en el estudio de Suffolk: “Por mucho que intentemos dirigir el hogar, somos parte de una organización más amplia que toma las decisiones de gestión que afectan sumamente a lo que hacemos, por ejemplo, las decisiones de ubicación” (Skinner & Smith, 2013:30).

En los casos en los que el periodo de evaluación sufrió un cambio constante en su contexto organizativo más amplio, influyó en los resultados del estudio. En una institución local, el cambio de personal pareció coincidir con las impresiones de varios miembros de la plantilla de un cierto endurecimiento en cuanto a los documentos requeridos por las exigencias de los servicios de inspección. Esto creó tensiones entre el cumplimiento exigido por normativa y la cultura de la reflexión y del aprendizaje que sería lo lógico en el método de trabajo pedagógico-social (Skinner y Smith, 2013:30).

Además, este análisis señaló que las iniciativas con más éxito necesitan medidas de gestión dinámicas que garanticen que gente con una postura favorable a la pedagogía social sean capaces de impulsarla y colocarla en puntos clave. Al contrario, aquellos que no están suficientemente informados o no son empáticos con la pedagogía social pueden frenar los progresos (Skinner y Smith, 2013: 30).

El análisis de las contribuciones de la pedagogía social en una institución local llevó al acuerdo unánime de que introducir la pedagogía social tuvo un impacto positivo en la cultura organizacional... produjo ‘mejores resultados, una mejor relación entre coste y beneficio, menos estrés y un trabajo de equipo más dinámico y útil con otras entidades’ (Moore et al., 2013:11). Pero los profesionales en este estudio consideraron que incluir cambios culturales en la organización requeriría ‘un cambio fundamental en la práctica actual’ (ibid.).

Conseguir un impacto en el contexto organizativo más amplio a través de actividades de la formación y del desarrollo dirigidas a servicios particulares y grupos ocupacionales fue considerado lo más difícil –incluso cuando los motores, agentes de cambio y ejercicios de familiarización habían sido incluidos en las actividades de formación y desarrollo.

7. Impacto en niños

Los impactos notificados en niños y jóvenes fueron de dos tipos: medidas cuantificables e impresiones

ticipant perceptions. Not all the evaluations included the first kind. Two evaluations that did noted dramatic decreases, following social pedagogy training, in sanctions, critical incidents such as fights or staff being hurt through interaction with young people (Skinner and Smith 2013; Moore et al. 2013). In one children's home, for example, between the first three months of 2012 and the same period in 2013, there was a reduction in incidents where staff were hurt from 15 to 2; and in constructive sanctions from 16 to zero. While it is difficult to be conclusive, this finding might suggest that staff were finding different, less confrontational ways of addressing difficulties in the home. Just three young people had an unauthorised absence compared to nine the previous year, which might suggest that if they were not running away they were happier or better occupied in the home. Similar impacts were reported as perception. After three years of investment, a care manager in Derbyshire stated that 'since the adoption of a social pedagogy approach, incidence of physical interventions have all but disappeared' (Moore et al. 2013:9). Macdonald et al. (2012:35) noted that staff perceptions of their safety at work following introduction of 'therapeutic models', of which social pedagogy was one, largely stayed the same (48%) or improved (44%). Staff also recorded a reduction in 'aggressive incidents' (Macdonald et al. 2012:31).

Social pedagogy trained residential workers believed that young people were more relaxed in their environment, as one effect of staff not feeling they 'have to control everything' (Macdonald et al. 2012:31). One worker said:

'we are noticing wee things, wee small changes for them are big changes for us like they are no longer frightened to ask for a piece of toast at 11.30pm at night. Even them having the freedom to go into the kitchen to get a snack or a drink without them having to ask one of us to unlock the kitchen is a big change for the better. Although I can understand the health and safety issues behind why the doors have always been locked but I think that it denies opportunities then to grow and develop".

Likewise, young people considered staff members were more relaxed, and friendlier, than before the training. One said, "they can have a bit of craic³ with us now which improves the mood of the house in general" (Macdonald et al. 2012:38).

de los participantes. No todas las evaluaciones incluyeron al primer tipo. Dos evaluaciones presentaron descensos acusados tras la formación de pedagogía social en incidentes críticos y sancionables como peleas o miembros de la plantilla heridos en interacciones con los jóvenes (Skinner y Smith, 2013; Moore et al., 2013). En un hogar de niños por ejemplo entre los tres primeros meses del año 2012 y el mismo periodo del 2013 hubo una disminución de incidentes en los que la plantilla fue herida desde 15 a 2, y en sanciones formativas de 16 a cero. Aunque es difícil que esto sea concluyente, este descubrimiento puede sugerir que la plantilla encontró maneras diferentes y con menos confrontación de dirigir las dificultades en el hogar. Sólo tres jóvenes tuvieron una ausencia desautorizada comparada con las nueve del año anterior, lo que puede sugerir que fuesen más felices en el hogar. Otras impresiones indicaron impactos similares. Tras tres años de inversión, el director del centro Derbyshire afirmó que 'desde la adopción de un enfoque pedagógico social, la incidencia de intervenciones físicas ha desaparecido (Moore et al., 2013:9). Macdonald et al. (2012:35) señaló que las percepciones de la plantilla sobre la seguridad en el trabajo tras la introducción de los modelos terapéuticos, de los cuales la pedagogía social era una, en gran medida continuaron igual (48%) o mejoraron (44%). La plantilla también notó una reducción de incidentes violentos (Macdonald et al. 2013:31).

Los trabajadores residenciales formados en pedagogía social creían que los jóvenes se sentían más relajados en su entorno, como un efecto o consecuencia de que la plantilla no se sintiera obligada a tener el control de todo.' (Macdonald et al., 2012:31). Un trabajador dijo:

'notamos pequeñas cosas, pequeños cambios para ellos son grandes cambios para nosotros, como que no se sientan asustados para pedir una comida a las 11.30 de la noche. Incluso que tengan la libertad de entrar en la cocina a comer algo o beber sin tener que pedirnos las llaves para entrar es un gran cambio para ellos. Aunque entiendo el peligro de salud y seguridad por las que las puertas han estado siempre cerradas pero creo que eso les niega las oportunidades para crecer o desarrollarse'.

Asimismo, los jóvenes consideraron que los miembros de la plantilla estaban más relajados, y más ami-

Similarly, Skinner and Smith (2013:26) quote one young person as saying 'staff are more chilled here, there's less violence and conflict'. There were fewer arguments between children and staff. One young person, identified as having difficult behaviour, was considered by a member of staff to be 'fighting with staff less, keeping fights going less. He is trusting us more and is more likely to seeing us as supporting his ideas'. These findings suggest a more positive environment in which young people can thrive. Furthermore, staff perceived that relationships had become more spontaneous and natural. For example, expression of affection and comfort has been a contested area, leading to some employers advising a 'side on' hug. One member of staff said that 'we're not hugging people side-on now. I now give people a normal hug' (Skinner&Smith, 2013: 26). Other examples of improved relationships were young people beginning to call staff by their first names, talking about staying rather than leaving at the earliest opportunity and, instead of formal residents meetings, discussing issues 'while we are having dinner - more casual' (Skinner & Smith, 2013:27).

Further benefits for young people were cited as 'enabling young people to take more control of their lives, to raise their aspirations and to make successful transitions' (Moore et al. 2013: 9). One practitioner thought that continuing to work in a social pedagogic way would 'improve the young person's ability to understand themselves, their feelings, history, possibilities for the future and their current environment. It would help them understand the world around them, their place in it and how better to engage with, relate to their carers and trust them to provide positive and safe care which would enable them to thrive' (ibid.). In one local area, the GCSE (public examinations at age 16) pass rate had improved since the introduction of social pedagogic approaches. In 2010, 3.7% of young people gained higher grades at GCSEs; in 2013 this had risen to 21.4%, well above the national average for looked after children. While these results would need further year on year verification, a readiness to learn was also noted elsewhere. An 'improved atmosphere in the home ... seemed to be having a spin-off in respect of engagement with education' ... greater 'calmness' had helped young people 'to engage with education and this has, in turn enabled education to be much more

gables, que antes de la formación. Uno dijo, 'ahora charlamos y nos divertimos y eso mejora el humor del hogar en general' (Macdonald et al., 2012:38).

De manera similar, Skinner y Smith (2013:26) citaban a una persona que dijo que 'la plantilla está más relajada aquí, apenas existen los conflictos'. Había muy pocas discusiones entre los niños y el personal. Un miembro de la plantilla comentó de un joven de trato difícil que las peleas con los cuidadores habían disminuido mucho, y que el chico confiaba más en ellos al ver que apoyaban sus ideas. Estos resultados sugieren un entorno más positivo en el que los jóvenes pueden progresar. Además, el personal percibía que las relaciones entre ellos se habían vuelto mucho más espontáneas y naturales. Por ejemplo, las expresiones de afecto y consuelo siempre habían sido un tema conflictivo, llevando a algunos de los trabajadores a recomendar un sencillo gesto como el de echar el brazo por encima de los hombros. Un miembro del personal dijo 'ya no hacemos eso. Ahora damos a los chicos un abrazo normal' (Skinner & Smith, 2013:26). Otros ejemplos de relaciones que han mejorado han sido los de jóvenes que llamaban a sus cuidadores por su nombre de pila, que preferían permanecer con ellos en lugar de marcharse en la primera oportunidad que tuvieran y discutir sus asuntos de una manera más relajada, por ejemplo durante la cena, en lugar de en las reuniones de la residencia, de ambiente mucho más formal (Skinner & Smith, 2013:27).

Otros de los beneficios para los jóvenes que se mencionan son 'la posibilidad de que los jóvenes tomasen el control de sus vidas y elevaran sus expectativas' (Moore et al., 2013:9). Uno de los profesionales pensó que continuar trabajando siguiendo las directrices de la pedagogía social mejoraría la 'habilidad del joven para comprenderse a sí mismo, sus sentimientos, su historia y sus posibilidades de mejorar su entorno actual o su futuro. Les ayudaría a comprender el mundo a su alrededor, su lugar en él y cómo relacionarse mejor con sus cuidadores para trabajar en una asistencia positiva y segura que les ayudase a madurar' (ibid). En un área local, la media de aprobados en el GCSE (el Certificado General de Educación Secundaria en el Reino Unido, exámenes públicos que se hacen a la edad de 16 años) había mejorado desde la implantación de los métodos pedagógico-sociales. En 2010, el 3.7% de los jóve-

successful'. Young people felt more confident there was 'a future out there for them' (Skinner & Smith, 2013:27).

One evaluation did not find evidence of change in measurable outcomes for children after a period of exposure to social pedagogues (Berridge et al. 2011). The authors point out that assessing such change was difficult given the short period of time available to them and the high rate of turnover among residents. In addition, attributing change to social pedagogues is complex given the number of competing influences on children's lives. It may require more intense social pedagogical influence or longer exposure to social pedagogy.

8. Conclusions – where next

The training and development activity undertaken to date has been limited to employer based commissioning and within that to parts of workforces. The Fostering Network's large scale initiative introducing foster care to social pedagogy has reached 240 foster carers in sites from Orkney in northern Scotland to Surrey in southern England. But there are approximately 50,000 fostering families in England and Scotland. There is a long way to go before a UK social pedagogy is established. However, some local authorities have adopted social pedagogy as their framework of reference for work with children and families, due to their positive experience of training and development, and around 24 employers have commissioned training in the period 2013-2015. The evaluation studies presented here do not reflect the entire experience of social pedagogy in the UK (Roesch-Marsh, Cooper & Kirkwood, 2015), nor do they necessarily reflect the most rigorous standards of inter-

nes sacó mejores notas en estos exámenes, y en 2013 ese porcentaje se elevó hasta el 21.4%, una cifra muy por encima de la media nacional de los menores tutelados. Los resultados deberían consultarse año tras año para su verificación; sin embargo, una disposición especial ante este aprendizaje se ha notado también en otros lados. Una 'atmósfera mejorada en las residencias... parece haber supuesto cierto ambiente de compromiso con la educación'... esta 'serenidad' ha ayudado a los jóvenes a 'comprometerse con la educación lo que, a su vez, habilita que la educación sea más exitosa'. Los jóvenes se sentían más seguros de que había un 'futuro ahí fuera para ellos' (Skinner & Smith, 2013:27).

Una de las evaluaciones no encontró evidencias del cambio en los datos cuantificables de los niños tras el periodo de exposición a estos pedagogos sociales (Berridge et al., 2011). Los autores señalaron que evaluar tal cambio era difícil dado el corto periodo de tiempo de que dispusieron y la alta tasa de reemplazo entre los residentes. Además, atribuir el cambio a los pedagogos sociales es complejo dado el número de influencias conflictivas en la vida de los niños. Se requiere un trabajo pedagógico-social más intenso o de mayor duración.

8. Conclusiones

Las actividades de formación y desarrollo emprendidas hasta hoy han tenido como objetivo a trabajadores determinados de una plantilla. La iniciativa a gran escala de la Fostering Network (red de gestión y mejora de servicios de acogida) que ha relacionado la asistencia social con la pedagogía social, ha alcanzado a 240 cuidadores en lugares desde Orkney en el norte de Escocia hasta Surrey en el sur de Inglaterra. Pero existen aproximadamente 50.000 familias de acogida en Inglaterra y Escocia. Hay aún un largo camino por recorrer antes de que la pedagogía social esté oficialmente implantada en el Reino Unido. Sin embargo, algunas autoridades locales han adoptado la pedagogía social como el marco de referencia a la hora de trabajar con niños y familias, debido a la experiencia tan positiva que ha tenido esta formación, y alrededor de unas 24 empresas han contratado este tipo de entrenamiento para su plantilla durante el periodo 2013-2015. Los estudios de evaluación presentados aquí no reflejan la experiencia

vention evaluation, as they have to manage changing populations, shifting time frames and the vagaries of research commissioning. They do, however, present a coherent picture of developing staff confidence and competence, a (re-) engagement with relational practice, and 'care' of looked after children reframed as learning, a broadly based education where young people are challenged to communicate, reflect, engage, create and live alongside others. The effect of this was, in many cases, to make everyday life more enjoyable, with less conflict, and 'care' as a place where young people could engage in formal learning - school - more readily. The impact on staff and on children was more apparent than that on wider institutional and organisational contexts. One next step for UK social pedagogy is to examine how these wider contexts might become more conducive to social pedagogic practice in order to intensify the positive impact that growing staff confidence and competence can have on young people.

Why might it be that the findings were so consistent across evaluation studies? One explanation may lie in the educational practices of the intervention, which was delivered by a strong and coherent team with relatively few trainers involved. The pedagogic method of experiential learning, with high levels of dialogue and reflection, and the combination of theory with experience and application interspersed with time for consolidation of learning and 'homework' tasks enabled rapid 'deep' learning and was highly appreciated (Vrouwenfelder, 2013: 54), although McDermid et al. (2014) found that experiential learning did not suit everyone.

However, the introduction of discrete social pedagogy programmes for specific groups has, perhaps inadvertently, also encouraged the view that social pedagogy is a model or an approach or a set of techniques that is open to selective take up. While most respondents in the Berridge et al. (2011: 155) study believed that social pedagogy should be developed more broadly, some thought it might be 'useful to incorporate elements of social pedagogy or not use it exclusively, implying that social pedagogy could be used alongside other approaches'. This view is rather at odds with social pedagogy as a philosophy or discipline that governs, through values, theory, and working with cultural context, how care and ed-

de la pedagogía social en el Reino Unido al 100%, ni necesariamente refleja los estándares más rigurosos de evaluaciones para la intervención, ya que han de tratar con poblaciones variables, y tener en cuenta además lapsos de tiempo y los avatares de la organización de las investigaciones. Sí que presentan, sin embargo, una idea bastante coherente de la competencia y de la confianza desarrolladas por la plantilla, un nuevo compromiso con la práctica de relación y la asistencia ofrecida a los niños replanteada como formación, una educación basada en un amplio espectro de asuntos en la que los jóvenes son desafiados a comunicarse, a reflexionar, a comprometerse, a crear y a vivir junto a los demás. El efecto de esto fue, en muchos casos, hacer que la vida fuese mucho más agradable, con menos conflicto, y los hogares de asistencia lugares donde los jóvenes pudiesen prepararse para la formación académica oficial. El impacto tanto en los trabajadores como en los niños se hizo más patente que en otros contextos organizacionales o institucionales más amplios. El siguiente paso para la pedagogía social en el Reino Unido es investigar de qué manera estos contextos más amplios podrían ser más propicios para la práctica de la pedagogía social para intensificar el impacto positivo que un cuidador más competente o más seguro de sí mismo puede tener sobre un joven.

¿Por qué han dado las evaluaciones unos datos tan consistentes? Una explicación podría estar en la intervención de las prácticas educacionales, emitida por un equipo de trabajo fuerte y coherente con relativamente pocos instructores involucrados. El método pedagógico del aprendizaje experiencial, con altos niveles de diálogo y reflexión, y la combinación de la teoría con la experiencia y la aplicación del mismo combinados con suficiente tiempo para la consolidación de lo aprendido y tareas permitió un rápido y profundo aprendizaje que fue valorado muy positivamente (Vrouwenfelder 2013:54), aunque McDermid et al. (2014) advirtieron que el aprendizaje experiencial no encajaba con todo el mundo.

Sin embargo, la discreta introducción de programas de pedagogía social en grupos específicos ha fomentado, quizás de manera inadvertida, la visión de que la pedagogía social es una manera de abordar el trabajo o una serie de técnicas que están abiertas a una implantación selectiva. Mientras la mayoría de los encuestados en el estudio de Berridge et

ucation practice is carried out. A second next step for UK social pedagogy is to establish it beyond mere 'techniques' and as a profession, with accredited qualifications and a professional association. Finally, a third challenge for social pedagogy in the UK is to move away from its close association with looked after children and find a home within children's services more broadly.

al. (2011:155) creían que la pedagogía social debía desarrollarse de una manera más general, otros pensaron que sería más 'útil incorporar elementos de la pedagogía social pero no implantarla de manera exclusiva, refiriéndose a que la pedagogía social puede utilizarse con otros métodos al mismo tiempo'. Esta perspectiva está en desacuerdo con la idea de la pedagogía social como una filosofía o una disciplina que controle, a través de valores, teoría y trabajo en un contexto cultural, cómo se llevan a cabo las prácticas educacionales y asistenciales. Un segundo paso para la pedagogía social en el Reino Unido es establecerla como algo más que simples 'técnicas' y entenderla como una profesión, con una cualificación acreditada y con un colegio profesional. Por último, un tercer desafío para la pedagogía social en el Reino Unido es separarse de la estrecha relación con los niños tutelados con la que se conoce y abarcar de manera más general los servicios destinados a niños.

NOTES /NOTAS

- ¹ Children 'looked after' by the state are also referred to as 'children in care'. 'Children' refers to children and young people up to the age of 18. / Los niños atendidos por el estado son denominados también niños 'tutelados'. 'Niños' hace referencia a niños y jóvenes hasta 18 años.
- ² Some higher education programmes have also been inspired by social pedagogy, such as Early Childhood Studies BA programmes, modules on social work, and youth work programmes. These are not our focus here. / Otros programas de educación superior también han sido inspirados en la pedagogía social, tales como los programas de Early Childhood Studies BA, módulos sobre trabajo social, y programas de trabajo juvenil, aunque no serán objeto de nuestro estudio en este artículo.
- ³ Craic: an Irish term for fun and enjoyable conversation. / Craic: un término irlandés para una conversación agradable y divertida

BIBLIOGRAFÍA / REFERENCES

- Berridge, D, Biehal, N., Lutman, E., Henry, L., & Palomares, M. (2011). *Raising the bar? Evaluation of the Social Pedagogy Pilot Programme in residential children's homes*, Research Report DFE-RR148
- Bengtsson, E., Chamberlain, C., Crimmens, D., & Stanley, J. (2008). *Introducing social pedagogy into residential child care in England: An evaluation*. London: Social Education Trust and National Children's Bureau/National Centre for Excellent in Residential Child Care.
- Boddy, J., Statham, J., McQuail, S., Petrie, P. & Owen, C. (2008). *Working at the 'edges' of care? European models of support for young people and families Final Report*, Thomas Coram Research Unit Institute of Education, University of London
- Cameron, C. (2011). Social Pedagogy: What Questions Can We Ask About Its Value and Effectiveness? *Children Australia*. 36, 4, 187-198
- Cameron, C., & Moss, P. (Eds.) (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Cameron, C., Petrie, P., Wigfall, V., Kleipoedszus, S., & Jasper, A. (2011). *Final Report of the Social Pedagogy pilot programme: development and implementation*, Thomas Coram Research Unit Institute of Education University of London
- Cameron, C. (2007). *New Ways of Educating: Pedagogy and Children's Services*, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education University of London
- Cameron, C., McQuail, S., & Petrie, P. (2007). *Implementing the social pedagogic approach for workforce training and education in England: a preliminary study*. Institute of Education, University of London, London.
- Courtioux, M., Davies Jones, H., Jones, J., Kalcher, W., Steinhauser, H., & Tuggerer, H. (eds) (1986) *The Social Pedagogue in Europe: Living with others as a profession*. Zurich: FICE.
- Cross, S., Hubbard, A. & Munro, E. (2010). *Reclaiming Social Work: London Borough of Hackney Children and Young People's Services*. Retrieved from <http://www.safeguardingchildren.co.uk/wp-content/uploads/2013/08/Eileen-Munro-Review-of-the-Hackney-Model.pdf>
- Davies Jones, H. (1994). *Social workers, or social educators? The international context for developing social care*, National Institute for Social Work international centre paper.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). *Care Matters: Time for change (Cm 7137)* The Stationery Office.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Conceptual foundations of social pedagogy: A transnational perspective from Germany. In C. Cameron & P. Moss (Eds.) *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2007). *Building a Pedagogic Workforce in Residential Child Care*, Retrieved from http://www.thempra.org.uk/downloads/NCERCC_report.pdf (20 February 2015)
- Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2012). *The Art of being a Social Pedagogue: Practice examples of cultural change in children's homes in Essex*, Retrieved from http://www.thempra.org.uk/downloads/Essex_Report_2012.pdf, (20 February 2015).
- European Commission Childcare Network. (1996). *Review of services for young Children in the European Community*. Brussels: European Commission Equal Opportunities Unit.
- Ferguson, I. (2008). *Reclaiming Social Work: Challenging Neo-liberalism and Promoting Social Justice*. London, Sage
- Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, 26(3-4)
- Kornbeck, J. & Jensen, N. R. (Eds.). (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europaeischer Hochschulverlag.
- Lorenz, W. (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The case of social pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625-644.
- McDermid, S., Trivedi, H., Holmes, L., & Boddy, J. (2014). *Evaluation of the Head, Heart, Hands Programme: Introducing social pedagogy into UK foster care: Interim Report*, unpublished, University of Loughborough
- Meijvogel, R., & Petrie, P. (1996). *School age childcare in the European Union: A survey*, European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities of Men and Women. London.
- Milligan, I. (2009). *Introducing social pedagogy into Scottish residential child care: An evaluation of the Sycamore Services social pedagogy training programme*. Glasgow, Scotland: Scottish Institute for Residential Child Care.
- Moore, N., Jakhara, M., Bowie, J., & Marriott, J. (2013). *Social Pedagogy: A scoping project for Derbyshire County Council*, International Centre for Guidance Studies (iCeGS). University of Derby
- Paget, B., Eagle, G., & Citarella, V. (2007). *Social Pedagogy and the Young People's Workforce*, A Report for the Department for Education and Skills, Social Care, Children's Services and Management Associates CPEA Ltd

- Petrie, P. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*, 21, 37, Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1339/1104>
- Roberts, H. (2000). What works in reducing inequalities in child health? - Summary. Retrieved from <http://www.barnardos.org.uk/wwhealth.pdf>
- Roesch-Marsh, A., Cooper, S., & Kirkwood, S. (2015). Social Pedagogy Pilot Project Evaluation Report. Edinburgh: University of Edinburgh. Retrieved from http://www.camphillscotland.org.uk/media/66289/camphill_final_version.pdf
- Shaw, I., & Bryderup, I. (2008). *Visions for social work research*. In I. Bryderup (Ed.), *Evidence based and knowledge based social work*. Danish School of Education. Aarhus University Press.
- Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work*, vol 11, no 1, 15-28.
- Skinner, K., & Smith, M. (2013). Evaluation of Early Adopters SP Project in Suffolk County Council 2012-13, University of Edinburgh
- Skinner, K., & Smith, M. (forthcoming). Evaluation of Camphill Glenraig Tearmann Project, University of Edinburgh
- Stevens, I. (2010). Social Pedagogy and its links to Holding the Space, Action for Children, Retrieved from https://www.actionforchildren.org.uk/media/52170/holding_the_space_and_its_links_to_social_pedagogy.pdf (February 2015)
- Vrouwenfelder, E. (2013). Contextualising the findings - the Orkney Social Pedagogy Evaluation Scottish. *Journal of Residential Child Care*, 12, 2

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE

Cameron, C. (2016). Social Pedagogy in the UK today: findings from evaluations of training and development initiatives. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 27, 199-223. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.10

Fecha de recepción del artículo / received date: 8.IX.2015

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

Fecha de aceptación final / accepted date: 06.X.2015

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS/ AUTHORS' ADDRESS

Claire Cameron. Thomas Coram Research Unit, UCL Institute of Education. 27/28 Woburn Square London WC1H 0AA. E-mail: c.cameron@ioe.ac.uk

PERFIL ACADÉMICO / ACADEMIC PROFILE

Claire Cameron. BA PhD CQSW. PG Cert Learning and Teaching in Higher and Professional Education. Deputy Director of the Thomas Coram Research Unit. Professor of Social Pedagogy.

