

Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica

Metaphors for socio-educational intervention: pedagogical implications for practice

Dr. Xavier ÚCAR. Catedrático de Universidad. Universidad Autónoma de Barcelona (xavier.ucar@uab.cat).

Resumen:

El concepto de intervención socioeducativa ha sido muy discutido en el campo de la educación. Sin embargo, y a pesar de su versatilidad y homonimia, es uno de los más utilizados tanto en el ámbito de la educación escolar, como en el de la educación social. El objetivo de este texto es doble, por una parte, analizar y argumentar el uso y la aplicación de dicho término en nuestro campo. Por otra, derivar de dicho análisis toda una serie de principios pedagógicos que ayuden tanto en la formación de pedagogos y educadores, como en el desarrollo de su práctica profesional. Dada la complejidad de los procesos de intervención socioeducativa, la metodología utilizada para inferir aquellos principios pedagógicos va ser la de la metaforización. Se trata de recopilar o elaborar metáforas que posibiliten el análisis y reinterpretación de los procesos de intervención socioeducativa que se desarrollan en el marco de la práctica profesional. En el texto se presentan y analizan seis metáforas: 1) la del caballo y la fuente; 2) la de las sinapsis socioeducativas; 3) la del cocodrilo y la charca; 4) la del funambulista; 5) la del proyectil y el blanco móvil; y, por último,

6) la de las balizas de señalización. Todas ellas posibilitan una mirada novedosa sobre los procesos de intervención socioeducativa que desarrollan los profesionales de la educación. Algunos de los principios pedagógicos elaborados se refieren, entre otros, a la soberanía del aprendiz en relación al aprendizaje; a la necesidad de establecer vínculos con los participantes y de trabajar conjuntamente y, por último, a la manera de establecer referentes que orienten la acción de los profesionales de la educación y la pedagogía.

Descriptor: principios educativos, pedagogía, educación social, intervención, investigación educativa, educación comunitaria.

Abstract:

The concept of socio-educational intervention has been much discussed in the field of education. Nonetheless, and despite its versatility and variety of meanings, it is one of the most commonly used concepts in the fields of school and social education. The aim of this text is twofold: on the one hand it will analyse this term and argue for its usefulness and

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 06-02-2018.

Cómo citar este artículo: Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica | *Metaphors for socio-educational intervention: pedagogical implications for practice*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 209-224. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

applicability in our field; on the other hand it will derive from this analysis a whole series of pedagogical principles that can help with the training of teachers and educators and the development of their professional practice. Given the complexity of socio-educational intervention processes, the methodology employed to derive these pedagogical principles will be metaphors. The aim is to collect or create metaphors that enable analysis and reinterpretation of the socio-educational intervention processes that take place within the framework of professional practice. Six metaphors are presented and analysed in the text: 1) the horse and the fountain; 2) socio-educational synapses; 3) the crocodile and

the pond; 4) the tightrope walker; 5) the bullet and the moving target; and, finally, 6) signalling beacons. These all allow a novel look at the socio-educational intervention processes used by education professionals. Some of the pedagogical principles developed refer to the sovereignty of the learner in relation to learning, the need to establish links with participants and work together, and the need to establish guidelines to steer the actions of those who work in education and pedagogy, among other principles.

Keywords: educational principles, pedagogy, social education, intervention, educational research, community education.

1. Introducción

Uno de los principales objetivos de la investigación pedagógica es descubrir o elaborar principios que ayuden a los educadores a desarrollar su práctica profesional de una manera apropiada y eficiente. El saber pedagógico que orienta a los educadores, apunta Brezinka (2002), ha de ser a un tiempo razonable, práctico y aplicable. Esa es la pretensión que guía este texto: la de construir principios pedagógicos sobre la intervención socioeducativa que faciliten tanto la formación de pedagogos y educadores, como el desarrollo de su práctica profesional.

Se puede afirmar que hay acuerdo entre los diferentes autores sobre el eje en torno al cual se construyen la pedagogía y la educación social. Es la denominada *relación socioeducativa*. Una relación en la que participan un pedagogo o educador y una persona, un grupo o una comunidad,

tengan estas la edad que tengan, pero situadas siempre en un contexto sociocultural e histórico concreto.

Sobre lo que existen, en cambio, opiniones muy diversificadas es respecto del término específico que ha de caracterizar aquella relación. Conceptos como *acción, praxis, intervención, orientación, acompañamiento, práctica e interacción*, entre otros, han sido ensayados por los autores del campo educativo tratando de encontrar aquel que defina, de la manera más completa y unívoca posible, las acciones que desarrolla el educador en el marco de aquella relación. El debate en torno a dicho concepto no ha carecido de posicionamientos —a menudo muy polarizados— que vinculaban cada uno de aquellos términos con determinadas visiones y enfoques de la pedagogía y la educación social. Unos debates que, desde mi punto de vista, han sido más ideo-

lógicos que propiamente epistemológicos o científicos.

Este trabajo se inicia con el análisis de la intervención, como concepto genérico que se utiliza en el ámbito de la educación escolar y en el de la educación social. A continuación, se parte de la complejidad de las relaciones socioeducativas, por lo que, para intentar comprenderlas, se utiliza la metodología de la metáfora. De lo que se trata es de elaborar o recoger metáforas que posibiliten una reinterpretación de los procesos de intervención socioeducativa. En el punto siguiente se presentan seis metáforas de la relación socioeducativa con las implicaciones pedagógicas que se derivan de cada una de ellas. El trabajo finaliza con una síntesis de las principales conclusiones.

2. Sobre los usos y significados del concepto «intervención» en pedagogía y educación social

La versatilidad semántica y la homonimia entre ámbitos disciplinarios son quizás los atributos más característicos del término intervención. Casi se podría considerar que la intervención es un término comodín. Se puede hablar de intervención psicológica, educativa, escolar, económica, contable, armada, quirúrgica, social, militar y un largo etcétera.

En la década de los 70 del pasado siglo se empieza a utilizar el concepto de intervención en el ámbito educativo. Inicialmente, estaba vinculado a la psicología de la educación —intervención psicológica en la escuela— y a una teoría de la educación —intervención educativa— que, en aquella época, tenía una orientación clara-

mente tecnológica. Este hecho, fue determinante para establecer una vinculación casi orgánica entre la intervención y la acción tecnológica. La intervención fue así asociada a enfoques tecnológicos; a planteamientos tecnocráticos y a unas relaciones educativas jerárquicas, autoritarias y directivas. A partir de dicha vinculación, la polarización de posicionamientos entre los académicos del ámbito educativo en torno a este concepto fue notoria.

La intervención socioeducativa como concepto, fue fuertemente desacreditada por algunos autores, especialmente por aquellos que optaban por planteamientos más vinculados a perspectivas críticas¹. Lucio-Villegas analiza este concepto a partir de una de las muchas acepciones que recoge el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* sobre el término intervención. Intervención sería tomar parte en un asunto. Es a partir de esta definición que apunta, con ironía, que «es posible que el término intervención no sea tan terrible e intrínsecamente malvado como habíamos pensado» (2005, p. 200).

Carballeda (2002) señala que el término intervención proviene del término latino *atei-venio* que se traduce como «venir entre» o como «interponerse». Esta doble significación del término intervención puede hacerlo sinónimo, por una parte, de mediación, interacción, ayuda o cooperación y, por otra, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción, fiscalización, control o represión. Lo que quiere decir que, en todo proceso de intervención en lo social, «se pueden encontrar las dos caras de una misma moneda» (2002, p. 93). Esta cuestión justifica y explica, en base a la doble semántica del término, la polariza-

ción ideológica de los diferentes autores en torno a este concepto. Se podría afirmar que ambas posturas —intervención en tanto que acción tecnológica y en tanto que acción ideológica o crítica— tenían razones para aceptar o rechazar el concepto de intervención, dado que contemplaban tan solo una de las caras.

Por mi parte, considero que, desde unos criterios de tipo pragmático y etimológico, el término intervención proporciona un concepto apropiado y útil para definir y caracterizar la acción de los profesionales en el marco de la relación socioeducativa. Desde el punto de vista pragmático porque, con el paso de los años, este concepto ha resultado de uso generalizado entre los profesionales y académicos del ámbito social y educativo. Una buena muestra de este hecho es la cantidad de publicaciones del ámbito de la educación social que lo utilizan en su título. A pesar de todo, los autores insisten a menudo en la ya apuntada versatilidad del término que, desde su punto de vista, vendría a restarle eficacia o precisión técnica en el ámbito pedagógico. También, desde la perspectiva etimológica, el de intervención parece un concepto apropiado porque recoge, como apunta Carballada, las contradicciones inherentes a las acciones de pedagogos y educadores sociales. Así mismo, porque otros conceptos, supuestamente más asépticos, como acción o praxis, parecen designar realidades más amplias e inespecíficas.

En cualquier caso, esto permite apuntar un primer planteamiento en torno al uso que hacemos de los términos y conceptos en el campo socioeducativo. En función del contexto epistemológico, sociocultural

e ideológico de uso, todos ellos transmiten una serie de connotaciones que los hacen aptos o no para referenciar de manera más o menos apropiada las realidades o fenómenos referidos. Al final, lo que realmente importa no es tanto la manera como denominamos nuestras acciones, sino la forma en que las realizamos.

Para concretar exactamente de qué hablamos, definimos la intervención socioeducativa como una acción profesional desarrollada por pedagogos y educadores en el marco de una situación o una problemática sociocultural² con la intención de generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse; esto es, a dotarse de los aprendizajes y recursos necesarios para mejorar su situación en el mundo. Una acción profesional que, más allá de la unidireccionalidad inicial, busca, de manera prioritaria, construir una relación bidireccional con el participante.

3. Las metáforas de la intervención socioeducativa

Hablar de intervención socioeducativa es referenciar unas acciones caracterizadas por un alto grado de complejidad. Dewey decía que «no hay ninguna práctica educativa, cualquiera que sea esta, que no sea altamente compleja» (2015, p. 12). Es esta complejidad la que nos lleva a utilizar las metáforas como metodología para acceder al análisis y comprensión de dicha realidad. Hay que apuntar que, en nuestro ámbito, son numerosos los autores que a lo largo de estas últimas décadas han utilizado esta metodología de análisis e investigación para acceder a la complejidad

de los fenómenos educativos (Sfard, 1998; Chan, 2013; Neuman/Guterman, 2017).

Las metáforas no se limitan a describir, ilustrar, profundizar o interpretar una realidad. Las metáforas son creadoras de realidades nuevas que pueden modificar significativamente los referentes a partir de los que se generaron.

Construir una metáfora supone generar perspectivas nuevas sobre realidades que, hasta el momento, habían resultado conocidas (Krippendorf, 1997). El proceso de metaforización nos hace verlas con otros ojos, con otras perspectivas y otros enfoques que, además de darles profundidad y amplitud, nos llevan a descubrir nuevos perfiles y aristas que el velo de lo real había ocultado. Es en este sentido que Sloterdijk afirma que «las metáforas le permiten hablar más claro» (2014, p. 155). Por su parte, Han (2015) se refiere a la creación de metáforas como una práctica de verdad ya que, desde su punto de vista, aquellas tejen una red rica en relaciones al poner al descubierto la manera de relacionarse y de comunicarse entre las cosas. Swedberg (2016), por último, enfatiza el poder heurístico de las metáforas en ciencias sociales y su utilidad para teorizar: «La metáfora, como lo análogo —apunta—, es sobre todo importante para el descubrimiento, no para la verificación» (2016, p. 90).

Desde esta pretensión de generar teoría pedagógica se presentan, a continuación, seis metáforas para intentar comprender los procesos de intervención socioeducativa y las relaciones interpersonales en las que se enmarcan. Lo que pretendemos a partir de estas metáforas

es generar normativa pedagógica, por lo que cada metáfora va acompañada de las implicaciones pedagógicas derivadas. Dichas implicaciones se constituyen en principios pedagógicos y metodológicos que pueden ayudar a los pedagogos y educadores sociales a desarrollar mejor y de manera más eficiente las prácticas socioeducativas en las que participan.

3.1. La metáfora del caballo y la fuente

Esta es una metáfora elaborada por Claxton que afirma que «se puede llevar un caballo a beber a la fuente del conocimiento pero no se le puede obligar a beber en ella» (1984, p. 214). Es finalmente él mismo quien tiene que decidir y elegir satisfacer o no su sed obedeciendo a razones que son absolutamente suyas. La elección por parte del sujeto participante, sus propias decisiones y elecciones van a estar en el mismo centro del proceso pedagógico (Úcar, 2016). Es curioso constatar en este sentido que, a pesar de haber sido formulada esta idea hace tanto tiempo, la educación siga funcionando en general, sobre todo en los currículums escolares, sin hacer demasiado caso de un principio pedagógico tan esencial.

Esta metáfora enfatiza la agencia de las personas en el ámbito del aprendizaje. Es cierto que puedo aprender sin proponérmelo, como sería el caso, por ejemplo, del denominado aprendizaje informal³, pero también que, por muy atractivos que sean los escenarios de aprendizaje que preparen o diseñen para mí, no generarán aprendizajes si yo no elijo específicamente entrar en ellos o dejarme persuadir por sus propuestas.

Los pedagogos y educadores sociales pueden hacer muchas cosas por y con las personas con las que intervienen. Pueden acompañarlas, ayudarlas, facilitarles el acceso a los aprendizajes y recursos que les ayuden a superar las situaciones que están viviendo, pero, finalmente, van a ser ellas mismas quienes decidan lo que quieren o pueden hacer con sus vidas, en el marco de sus particulares circunstancias. Y eso, a menudo, con independencia de todo lo que educadores y pedagogos puedan decirles o proponerles. Los educadores ni pueden ni deben obligar a beber al caballo de la metáfora. La pedagogía y la educación social no consisten en educar, sino en conseguir que el otro elija y decida educarse. A partir de esta metáfora parece claro que una intervención que no busque de manera decidida la corresponsabilidad en los aprendizajes y que no apueste por la creación de una relación bidireccional con el participante va estar, con toda probabilidad, condenada al fracaso.

3.2. La metáfora de las sinapsis socioeducativas

La clave de cualquier relación socioeducativa está en la conexión; en el contacto que supone el encuentro de dos voluntades y abre la puerta al aprendizaje y a los cambios subsiguientes. Sin conexión entre el educador y el participante es imposible hablar de relación socioeducativa. Es la conexión entre ellos lo que inaugura el camino por el que fluyen el aprendizaje y los cambios derivados de la relación socioeducativa en la vida de los participantes. Sin conexión y sin contacto solo es posible hablar de una intervención

socioeducativa fallida, interrumpida en su intención de llegar al otro; una acción socioeducativa sin destino y sin sentido.

El problema es que ni la educación ni la pedagogía saben exactamente cómo producir esa conexión, ese vínculo afectivo que posibilita el inicio y el desarrollo sostenido de la relación socioeducativa. Todos nuestros intentos de llegar al otro, de persuadirlo para que se implique en la relación y nos permita ayudarlo a ayudarse (Stephens, 2013), que es en última instancia nuestra intención, pueden revelarse, en muchos casos, inútiles. No hay duda de que conocer, dominar y aplicar todo tipo de técnicas —didácticas, de comunicación, persuasión, negociación y un muy largo etcétera— puede ayudar al educador social a mejorar el acercamiento al participante, pero en ningún caso garantizan que la conexión se vaya a producir, que salte la chispa, que capte la atención y el interés del otro y lo lleve al aprendizaje y al cambio. Por eso, a menudo se ha pensado la relación socioeducativa en términos del arte o la creatividad del educador. Precisamente por nuestra incapacidad para explicar racional y completamente esa conexión.

Es esa idea de la conexión la que conduce a otra metáfora que permite visualizar de una manera creativa cómo se producen o cómo funcionan las relaciones socioeducativas. Las sinapsis neuronales, que configuran y producen la actividad cerebral, proveen, desde mi punto de vista, un modelo muy sugerente para interpretar aquellos funcionamientos. Interpretamos así la relación socioeducativa como una relación sináptica, que se produce entre neuronas que conectan y posibilitan

que la información fluya a través de ellas y en este mismo proceso las transforme. El educador social y el participante como neuronas, como células cerebrales que, a partir de sus respectivas conexiones con el mundo, buscan interconectarse entre ellas para intercambiar información que les permita mejorar su forma de ser y estar en el mundo.

De un tal paralelismo entre las conexiones sinápticas y las relaciones socioeducativas pueden desprenderse numerosos interrogantes: ¿cuáles son los equivalentes a la dopamina o a la serotonina en la relación socioeducativa? ¿Son palabras, gestos o miradas concretas del profesional? ¿Son los temas específicos que trata o las técnicas de intervención que aplica? ¿O, por el contrario, todo depende de la situación y el momento en el que se encuentra el sujeto con el que el profesional interactúa? ¿O la conexión se va a producir en función de los intereses y deseos que lo mueven? ¿O es, por último, la conjunción de ambas circunstancias la que va a generar la conexión?

Son esa especie de *transmisores pedagógicos* a los que nos referimos, los que conectan a un educador con un participante y provocan que este último elija aprender y cambiar; es decir, se implique en el trabajo sobre la mejora de sí mismo y de sus maneras de ser, estar y actuar en el mundo. Tratar de identificar dichos transmisores, tanto en la propia acción de los educadores como en las respuestas verbales y no verbales de los participantes, puede ayudar a los primeros a convertir la intervención inicial en una verdadera relación que produzca cambios positivos en los segundos.

3.3. La metáfora de los cocodrilos y la charca

Es una metáfora que utiliza Taylor (2008) en relación al trabajador comunitario y a sus maneras de implicarse y trabajar en la comunidad. Me parece que resulta totalmente aplicable a los pedagogos y educadores sociales que desarrollan sus actividades socioeducativas en contextos institucionales y comunitarios. Por nuestra parte, la vamos a extender también al trabajo con personas y grupos ya que, en ambos casos, existe un medio territorial y sociocultural, que se constituye como marco para el desarrollo de la intervención socioeducativa.

Este autor comienza señalando que a menudo el profesional, en tanto que técnico y experto, es visto como un agente externo, como un forastero cuya capacidad para provocar el cambio va a aumentar en la medida que sea capaz de conectar e involucrarse con las personas de la comunidad. La transformación social de aquella comunidad vendrá provocada por su capacidad para ayudar a las personas a efectuar una reflexión crítica sobre su realidad que las lleve a identificar las perspectivas y recursos que pueden ayudar a provocar el cambio. Es en este proceso cuando usa la metáfora de los cocodrilos.

Creo que esta metáfora es extraordinariamente sugerente en relación a lo que, como educadores, somos y tenemos la capacidad o posibilidad de hacer. El cocodrilo sabe moverse en el agua de la charca en la que habita; el agua es su medio y eso hace que sus capacidades y potencialidades alcancen, cuando se mueve en ella, su máxima expresión.

El medio del educador social es la esfera sociocultural relacional, que está constituida por las relaciones que mantiene con las personas, los grupos y las comunidades y, también, por los procesos socioeducativos implicados. Pero dicho así, esto es solo una generalidad, una abstracción. El medio concreto en el que un educador específico va a actuar no es, de entrada, su medio, a no ser que busque y trabaje de manera decidida por que lo sea. En consecuencia, una de las primeras tareas de un educador social al iniciar una intervención socioeducativa con personas es la de situarse, lo más rápidamente posible, en el que ha de acabar convirtiéndose en su medio; al menos mientras dure la intervención.

Situarse en la esfera sociocultural relacional significa conocer al otro y la comunidad en la que habita. Pero el conocer al que nos referimos ha de ser un conocer encarnado, vivenciado en primera persona en la relación, en el contexto sociocultural que la envuelve y en el territorio en el que aquella se desarrolla. La documentación —historial, informe personal, egograma, rendimientos escolares, etc.— relativa a las personas implicadas en un proceso concreto de intervención socioeducativa puede ser imprescindible para desarrollar el trabajo, pero se vuelve de muy poca utilidad práctica si no es complementada o ampliada con el conocer encarnado al que nos referimos. Un conocer que implica a personas, grupos, entidades, recursos y territorios. Taylor dice que hay que añadir otros conocimientos al conocimiento técnico, ya que este no resulta por sí solo suficiente para intervenir.

La fuerza del educador para generar el cambio en el otro no existe si no es sen-

tida, integrada, experimentada y, sobre todo, solicitada por el otro, sea este un sujeto individual o colectivo. El educador existe como tal y puede desplegar *sus poderes* cuando es aceptado y reconocido por el o los participantes. Es entonces cuando educador y participantes pueden combinar sus fuerzas como el cocodrilo y el agua de la charca. Es algo que va más allá de la corresponsabilidad en el aprendizaje o en la relación socioeducativa. Storø (2013) habla de una alianza colaborativa entre ellos: entre el educador y los participantes. Una alianza que debe darse tanto en lo que se refiere a la relación interpersonal como a los objetivos perseguidos y a las actividades a desarrollar para alcanzarlos.

Es necesario insistir, por último, en que parece difícil que la alianza colaborativa se pueda dar sin que la persona, el grupo o la comunidad participante perciba algún tipo de autenticidad en el pedagogo o educador social. Sin esa percepción, la confianza de base, necesaria para poder establecer y desarrollar la relación socioeducativa, no se va a generar, cosa que puede hacer que dicha relación sea inviable.

La honestidad y la transparencia de los educadores, respecto a los resultados de aprendizaje esperables o a las posibilidades reales de cambio, pueden contribuir a evitar situaciones y sentimientos de frustración, engaño o, incluso, traición. Situaciones y sentimientos que pueden darse tanto entre los educadores como entre las personas que participan en la relación socioeducativa. No pienso en la honestidad en este marco solamente como una virtud moral sino, sobre todo, en el sentido que la definía Goffman

(1974): en tanto que regla comunicativa y conversacional que posibilita una interacción más eficaz.

3.4. La metáfora del educador como funambulista

Un funambulista es una persona que sabe caminar sin caerse por la cuerda floja. Si está demasiado floja, la dificultad para caminar por ella puede tornarse imposibilidad; si está demasiado tensa cualquier mínimo bote puede expulsar al caminador fuera de la cuerda, haciendo que se precipite al vacío. Saber caminar manteniendo el equilibrio e incluso haciendo filigranas posturales es el conocimiento y la habilidad del funambulista. Un conocimiento teórico y práctico que incluye, entre otras habilidades, la capacidad para detectar el nivel de tensión de la cuerda, lo que es necesario tensarla o destensarla para que sea caminable y la utilización de artilugios que le ayuden a mantener el equilibrio sobre la inestable base en la que se desenvuelve.

Las profesiones de lo social son mandos intermedios que actúan en la vida cotidiana; que se ubican en un espacio compartido con políticos, técnicos, líderes comunitarios y de opinión, entidades, personas, grupos, organizaciones e instituciones. Las profesiones de lo social median entre los recursos socioculturales de tipo personal, material y funcional del entorno y las personas que lo habitan. Median también entre los responsables de las instituciones, agencias y entidades que los emplean y las personas y comunidades con las que trabajan. Hacer de pedagogo o educador social significa ejercer una fun-

ción pedagógica con una dimensión política e ideológica muy acentuada. Se podría decir que el educador social, en tanto que profesional mediador, se desenvuelve en el mismo centro del conflicto social.

Es una mediación que puede poner al educador social en situaciones muy difíciles de gestionar desde el rol profesional que desempeña; sobre todo, cuando las personas, o comunidades con las que interviene se hallan en situaciones de vulnerabilidad o conflicto. ¿Qué debe hacer, por ejemplo, un educador social comunitario frente a una situación de desahucio de una familia del barrio con la que actúa o frente a un conflicto vecinal en el que la violencia amenaza la integridad de las personas de la comunidad? Posicionarse en un conflicto tal lo puede llevar a lo que Jacquard (1974) caracterizó refiriéndose al maestro como *el terreno de las traiciones*; un espacio en el que sus acciones pueden ser percibidas como dejación de su responsabilidad profesional por parte de sus empleadores o de abandono o desconfianza por parte de los participantes. Uno y otro caso pueden poner en cuestión factores como su estabilidad laboral y su ética y credibilidad profesional, por no hablar de los posibles conflictos personales de tipo emocional aparejados.

Los posicionamientos extremos son claros y no suelen presentar problemas para ninguna de las partes en conflicto; situaciones, por ejemplo, en las que la legalidad y los derechos humanos sean quebrantados. Pero el problema no se va a producir en estos casos, sino, en aquellos en los que la primera y los segundos pueden entrar en conflicto. La capacidad del educador social para conectar con los pro-

tagonistas de las situaciones en conflicto; para mediar y mantener equilibrios entre tensiones; para catalizar situaciones, atemperando los posicionamientos de las personas o las organizaciones; para plantear, visibilizar y canalizar propuestas; y para, en definitiva, saber mantenerse en el centro del conflicto sosteniendo el diálogo con todos los implicados, resulta equiparable a la habilidad del funambulista que cruza abismos caminando sobre la cuerda floja.

Es cierto que, a diferencia del funambulista, el educador no pone en peligro su vida, pero sí su estabilidad emocional, su equilibrio vital y los principios éticos que los sostienen. La principal herramienta de trabajo en pedagogía social es el propio educador (Eriksson/Markström, 2003). El educador social es un sujeto que se pone en juego a sí mismo en la relación socioeducativa; que utiliza sus emociones y sentimientos como moneda de intercambio cotidiano con las emociones de los participantes; que siente, sufre y disfruta con las personas con las que interviene y que se puede ver afectado, de una manera profunda, por las situaciones vitales en las que se va a ver involucrado por efecto de su trabajo.

Todos estos elementos son la cuerda floja en la que el profesional de la pedagogía y educación social ha de aprender a mantener el equilibrio. Un aprendizaje que requiere tiempo y dedicación. Un aprendizaje que solo es posible hacer en la práctica del día a día; poniendo mucho cuidado y mucha atención en ella y, sobre todo, reflexionando profunda y críticamente sobre las situaciones vividas y sobre las intervenciones desarrolladas.

3.5. La metáfora del proyectil y el blanco móvil

Bauman (2010) utiliza una metáfora muy sugerente para caracterizar las situaciones de aprendizaje en las sociedades líquidas. Habla de proyectiles y blancos móviles que han de corregir continuamente sus trayectorias para llegar a encontrarse. Habría que matizar —más allá de lo inapropiado de la metáfora militar para un encuentro pedagógico— que esta es una metáfora que aplica mejor en una relación pedagógica asimétrica que en una simétrica en la que ambas instancias, el educador y el participante, se involucran voluntaria e intencionalmente. Precisar esta metáfora supone enfatizar que ambos son, o pueden ser, al mismo tiempo, blanco y proyectil o, mejor dicho, que los dos están buscándose al mismo tiempo. La relación socioeducativa es una relación bidireccional en la que hay un intercambio que opera en los dos sentidos: del educador al participante y viceversa. Esa es la razón por la que terminologías clásicas en educación como *grupo diana* o *grupo destinatario* han dejado de ser apropiadas para definir unas intervenciones socioeducativas en las que ambos, educador y participante, son agentes que participan activamente y, en muchos casos, al mismo nivel en la relación.

No toda pretensión de cambio se produce desde los educadores en los mismos términos. No es lo mismo obligar o coaccionar al otro para que cambie, a, por ejemplo, facilitarle los recursos que lo ayuden a cambiarse a sí mismo. Aquí, resulta pertinente la distinción entre intervención *sobre* e intervención *con*. La primera no cuenta con las opiniones, deseos

o expectativas del otro, y solo obedece a la voluntad del educador, que es el experto *que sabe*. El poder de la técnica y de los técnicos no ha sido, desde mi punto de vista, lo suficientemente tratado en nuestro ámbito.

La segunda, por el contrario, se construye conjuntamente —educador y participantes— combinando o compartiendo, en grados que pueden ser variables, los conocimientos y habilidades que cada uno de ellos posee. Es esta segunda perspectiva, que se sustenta sobre un planteamiento de horizontalidad relacional y está vinculada a perspectivas socio-construccionistas (Storø, 2013), la que nos parece mejor y más apropiada puesto que, a diferencia de la primera, no supone asimetría relacional y respeta y aprovecha las aportaciones y recursos de todos y cada uno de los participantes.

En esta perspectiva, educadores y participantes se encuentran al mismo nivel y sin jerarquías relacionales, aunque unos y otros juegan unos roles claramente diferenciados. Los primeros aportan su formación técnica y su experiencia profesional en el abordaje de situaciones y problemáticas socioeducativas. Los segundos, el conocimiento y la experiencia —de primera mano y en primera persona— respecto de las realidades en las que se desenvuelven sus vidas; sean aquellas realidades físicas, psíquicas o culturales y pertenezcan al orden de lo imaginario, de lo simbólico o de lo real (físico y virtual). Desde mi punto de vista, el proceso de intervención socioeducativa o, lo que es lo mismo, este tomar parte compartido —entre profesionales de lo social y participantes— en situaciones o problemáticas

socioeducativas, consiste, esencialmente, en contrastar y consensuar las líneas de acción y comportamiento que respondan, de una manera apropiada y satisfactoria, a aquellas realidades o problemáticas.

La investigación sociológica en educación ha mostrado que los educadores proyectan en el sujeto participante unas determinadas expectativas de comportamiento que generan como respuesta, no solo unas conductas específicas en aquel sujeto, sino también y al mismo tiempo, otras expectativas concretas respecto el desarrollo y los resultados de la relación socioeducativa. Buena parte del éxito de dicha relación dependerá de la manera en que se gestionen y se negocien ambos bloques de expectativas: las del educador social y las de los participantes. El ajuste mutuo de las expectativas es un requisito previo y fundamental para el éxito y la sostenibilidad de la relación socioeducativa. Si el educador quiere obtener buenos resultados, a la vez satisfactorios y eficaces, deberá centrar necesariamente su intervención sobre la negociación y la gestión de las expectativas porque esta es una de las pocas maneras de garantizar la motivación y la implicación de los participantes en las prácticas de educación social.

3.6. La metáfora de las balizas de señalización

Se ha dicho de la pedagogía social que no es ni un método ni un conjunto de métodos. Pienso, en contrapartida, que una de las características distintivas de la pedagogía social respecto de otras pedagogías ha sido el método o, precisando un poco más, los principios metodológicos.

Si la afirmación de que la pedagogía social no tiene un método propio significa que no existe una manera estandarizada y normalizada de hacer las cosas, entonces, efectivamente, no tiene método. Lo que habría que preguntarse es si, en las ciencias sociales y en el marco de las relaciones humanas —y específicamente pedagógicas—, tiene algún sentido utilizar el concepto de método de la misma forma que se usa en las ciencias experimentales físico-naturales. Creo que no. Me parece más apropiada la forma, deliberadamente abierta, en que lo define Morin (1993). Dice este autor que el método es lo que enseña a aprender y que dicho método solo puede generarse durante la propia búsqueda del aprendizaje. No cabe hablar, por tanto, de planteamientos, estándar cerrados o prefijados. «No puede haber recetas —decía Alinsky— para situaciones concretas, ya que rara vez se repiten las mismas situaciones, por mucho que se repita la misma historia» (2012, p. 157).

Lo que guía las acciones de los educadores sociales en el marco de la pedagogía social y lo que orienta y justifica sus decisiones son, desde mi punto de vista, sus principios metodológicos. Estos últimos se constituyen como una especie de *balizas de señalización* que ayudan a los educadores sociales a orientarse en el incierto y complejo océano de las relaciones humanas; arenas en las que se desarrolla y construye la pedagogía social.

Si los caracterizamos como balizas de señalización es porque avisan y orientan al educador sobre las correcciones, los cambios y modificaciones que ha de ir introduciendo en sus acciones en respuesta

a los continuos cambios de las personas con las que interviene y del entorno concreto en el que se ubican. Las balizas de señalización son los principios metodológicos que posibilitan al educador social la triangulación de su posición en una determinada intervención socioeducativa con una persona, un grupo o una comunidad en un momento específico de la misma.

La intervención socioeducativa es algo que no se puede enseñar; solamente se puede aprender. A intervenir no se enseña, sino que se aprende. Y ese aprendizaje hay que hacerlo, necesariamente, en la práctica, en el seno de la vida cotidiana y en el encuentro de dos singularidades: la del profesional y la del participante. Esto no pone en cuestión, ni la importancia de la formación teórica del pedagogo o educador, ni tampoco la de la planificación previa de las acciones a desarrollar. Ambas son, desde mi punto de vista, pre-condiciones para el éxito del encuentro socio-pedagógico. La primera posibilita, entre otras cosas:

1. Un mejor diagnóstico previo de la situación.
2. Una interpretación y un aprovechamiento más productivo de los datos obtenidos durante la intervención.
3. La disposición de puntos de referencia estratégicos y técnicos para la acción.

La planificación previa de la intervención socioeducativa, por su parte, permite anticipar posibilidades, preparar respuestas diversas y disponer de recursos frente a situaciones nuevas o inesperadas. La teoría y la planificación proporcionan

seguridad en la acción, pero resultarán, probablemente, insuficientes sin el concurso de la propia intuición del profesional. Una intuición que la experiencia y la reflexión sobre las propias acciones irán afinando a lo largo del tiempo si son conscientemente observadas, reflexionadas e integradas. Una intuición que puede ser guiada por la empatía que ha sido caracterizada como una competencia esencial de los profesionales de lo social (Eriksson/Markström, 2003).

Todos estos recursos son los que el profesional pone en juego en la intervención socioeducativa. Son unos recursos, sin embargo, que solo pueden activarse a partir de lo que Shotter⁴ ha denominado *conocimiento de tercer tipo*; un conocimiento que no es ni proposicional (conocer qué), ni procedimental (conocer cómo), sino que es un conocer desde dentro. Solo cuando el profesional se halla inmerso en la situación socioeducativa puede conocer exactamente cuáles son los cursos de acción disponibles y seleccionar aquel que su intuición, su experiencia, sus conocimientos y su técnica, en tanto que balizas de señalización propias, le dictan como más apropiado para producir situaciones en las que los sujetos con los que interactúa puedan aprender y mejorarse a sí mismos y su situación en el mundo. Por eso Moss y Cameron (2011) afirman que frente a la complejidad, contingencia e impredecibilidad de los seres humanos hay que confiar en los juicios elaborados por los pedagogos sociales participantes en la práctica dado que son los que pueden realizar juicios basados en conocimientos, experiencia, diálogo y reflexión.

Los resultados de aprendizaje, en tanto que propiedades relacionales fruto del encuentro pedagógico de dos singularidades —educador y participante— en el marco de la vida cotidiana, son imprevisibles (Úcar, 2013). Lo cual no significa, como ya hemos apuntado, que no tenga que haber una planificación previa o unos objetivos socioeducativos prefijados. Aprender es, sin embargo, una actividad salvaje que solo obedece a las condiciones, apetencias y normas, conscientes o inconscientes, del sujeto que aprende en la situación concreta en la que está aprendiendo.

El educador social ha de ir descubriendo, investigando y reelaborando sus propias balizas de señalización, a partir de sus aprendizajes vitales, teóricos, prácticos y experienciales. Todos estos aprendizajes son los que el profesional aporta a la relación socioeducativa.

Las formalizaciones de principios metodológicos inferidos a partir de las propias prácticas se constituyen como elementos claves en la formación del educador social, precisamente aquellos que puede activar en sus intervenciones socioeducativas. Como apunta Storø (2013) la capacidad de adaptar los métodos al contexto en el que se trabaja es una importante función de los pedagogos y educadores sociales.

4. Conclusiones

La pretensión de este trabajo ha sido la de elaborar toda una serie de principios pedagógicos que orienten a los pedagogos y educadores en el desarrollo de su práctica profesional. Para ello, se ha empezado señalando la variedad de términos utilizados por los autores para caracterizar-

la. A partir de argumentos pragmáticos y etimológicos, hemos optado, a pesar de su homonimia y versatilidad de uso, por el concepto genérico de *intervención socioeducativa*. Una intervención definida como una acción profesional desarrollada por pedagogos y educadores en el marco de una situación o una problemática sociocultural que pretende generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse; esto es, a dotarse de los aprendizajes y recursos necesarios para mejorarse a sí mismos y su situación en el mundo.

Usar el proceso de metaforización como metodología de análisis e investigación nos ha permitido analizar seis metáforas de la intervención socioeducativa. De cada una de ellas se han derivado una serie de principios pedagógicos que pueden ser utilizados tanto en la formación de educadores sociales como en el desarrollo profesional de sus prácticas.

De la metáfora del caballo y la fuente se ha inferido que el participante es soberano respecto a lo que quiere, puede y desea hacer y aprender. El educador social que interviene puede acompañar, enseñar, guiar, orientar y convencer al participante, pero va a ser este último quien decida y elija qué, cómo y cuándo aprender. La intervención socioeducativa se enmarca en lo que podríamos caracterizar como una *pedagogía de la elección*.

La metáfora de las sinapsis socioeducativas pone el acento en las conexiones y vínculos de las personas —educador y participante— con sus respectivos mundos vitales y de significación. También en la necesidad del educador de tratar

de conectar ambos mundos. Sin dicha conexión, el educador pierde la posibilidad de lograr lo que es su principal función y objetivo: influir en el participante para que emprenda el camino de mejorarse a sí mismo y su manera de estar en el mundo.

De la metáfora del cocodrilo y la charca hemos inferido la importancia de que el educador no solo conozca o tenga información, sino que se implique en la realidad vital y sociocultural de los participantes. Es esa implicación, además del hecho de ser percibido como auténtico y honesto, la que puede posibilitar que sea aceptado por los participantes y, en consecuencia, facilite que la intervención se convierta en una verdadera relación socioeducativa.

Del educador como funambulista se ha derivado la complejidad de la intervención; que se produce en el marco de la vida cotidiana de las personas y, a menudo, en el mismo seno del conflicto social. El educador social, en tanto que su propio y principal instrumento para la intervención, se pone en riesgo a sí mismo y su salud emocional en los procesos de mediación sociocultural en los que interviene. Esto implica, en primer lugar, una alta formación y capacidad de aprendizaje en lo que se refiere a la gestión equilibrada de las propias emociones. Supone, además, una elevada capacidad de lectura y análisis de la complejidad de la realidad sociocultural y de las fuerzas en conflicto para canalizarlas o catalizarlas de manera que redunden en posibilidades de aprendizaje y mejora para las personas participantes.

La metáfora del proyectil y el blanco móvil plantea la necesidad de que el educador y el participante trabajen conjun-

tamente, a lo largo de todo el proceso de intervención socioeducativa, modificando y redefiniendo continuamente los objetivos, características y resultados de dicha intervención. La gestión y el ajuste de las expectativas de los participantes es un principio clave en el desarrollo de la relación socioeducativa. Es dicho ajuste el que puede garantizar tanto la implicación de los participantes como la sostenibilidad de la propia relación socioeducativa.

La última metáfora, las balizas de señalización, pone el acento en los principios metodológicos que ayudan a orientarse y tomar decisiones al educador social en el marco de una intervención sociocultural concreta. Dichos principios son móviles, cambiantes, situados y emergentes. La capacidad de los pedagogos y educadores para ir aprendiendo de su propia práctica y para ir elaborando, modificando e incorporando nuevos principios pedagógicos es lo que puede hacer que, con el tiempo, acaben convirtiéndose en unos buenos profesionales, es decir, capaces de acompañar y ayudar a las personas con las que intervienen a realizar los aprendizajes que les ayuden a mejorar su forma de ser, estar y actuar en sus contextos vitales particulares.

Notas

- ¹ Ver como ejemplo: Sáez, 1993.
- ² Con el concepto de *sociocultura* me refiero a las relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico. Ver Úcar, 2016.
- ³ Ver Úcar, 2015.
- ⁴ Cit. Ibáñez, 2001.

Referencias bibliográficas

- Alinsky, S. (2012). *Tratado para radicales. Manual para revolucionarios pragmáticos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *revista española de pedagogía*, 60 (223), 399-414.
- Carballeda, A. J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Chan, Z. C. Y. (2013). Adolescents' Views on Families as Metaphors in Hong Kong: Implications for Precounselling Assessment. *Children & Society*, 27 (2), 104-115.
- Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza editorial.
- Eriksson, L. y Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. En A. Gustavsson, H. Hermansson y J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 9-22). Goteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.
- Goofman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Han, B-C (2015). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
- Jacquard, A. (1984). *Inventer l'homme*. Paris: Éditions Complexe.
- Lucio-Villegas, E. (2005). Una reflexión siempre provocadora: ¿Los métodos de intervención son los mismos que los de investigación en la práctica? En C. Mínguez (Coord.), *La educación social: discurso, práctica y profesión* (pp. 199-220). Madrid: Dykinson.
- Morin, E. (1993). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- Moss, C. y Cameron, C. (2011). Social Pedagogy: future directions. En C. Cameron y P. Moss, *Social pedagogy and working with children and Young people. When care and education meet* (pp. 195-209). London: JKP.
- Neuman, A. y Guterman, O. (2017). Metaphors and education: comparison of metaphors for education among parents of children in school and home education. *Pedagogy, Culture & Society*. doi: 10.1080/14681366.2017.1414868
- Saez, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 8, 89-106.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Sloterdijk, P. (2014). *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana*. Madrid: Siruela.
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: heart and head*. Bremen: EVH/Academicpress GmbH.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and Young people*. Bristol: The policy press.
- Taylor, P. (2008). Where crocodiles find their power: learning and teaching participation for community development. *Community Development Journal*, 43 (3), 358-370.
- Úcar, X. (2015). L'aprenentatge informal i la pedagogia dels canvis de fase. *Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa*. Enero-Abril. Barcelona: Graò.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC/Oberta Publishing.

Biografía del autor

Xavier Úcar es Doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Catedrático de Pedagogía Social en el Dpto. de Pedagogía Sistemática y Social de la UAB, y Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) desde el 2012. Autor de más de 100 trabajos entre libros y artículos de revista. Su última publicación es una trilogía genéricamente titulada «Pedagogías de lo social» publicada por UOC/Oberta Publishing en 2016.

sumario *

table of contents **

Estudios Studies

Xavier Úcar

Metáforas de la intervención socioeducativa:
implicaciones pedagógicas para la práctica
*Metaphors for socio-educational intervention:
pedagogical implications for practice*

209

**Inmaculada Asensio Muñoz, Elvira Carpintero
Molina, Eva Expósito Casas y Esther López Martín**

¿Cuánto oro hay entre la arena? Minería de datos
con los resultados de España en PISA 2015
*How much gold is in the sand? Data mining with
Spain's PISA 2015 results*

225

**Francisco José Fernández-Cruz, M^a José
Fernández-Díaz y Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla**

Diseño y validación de un instrumento
de medida del perfil de formación docente en
tecnologías de la información y comunicación

*Design and validation of an instrument to measure
teacher training profiles in information
and communication technologies*

247

Notas Notes

**María Teresa Caro Valverde,
María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
y María Teresa Valverde González**

Percepción docente sobre costumbres
metodológicas de argumentación informal
en el comentario de texto

*Teacher perception of methodological habits
for informal argumentation in text commentary*

273

Ana Rodríguez-Meirinhos y Esther Ciria-Barreiro

Revisión de intervenciones para mejorar
las habilidades pragmáticas en niños y
niñas con problemas de conducta y atención
*Review of interventions to improve pragmatic language
skills in children with behaviour and attention problems*

295

* Todos los artículos están publicados en inglés en la página web de la revista: www.revistadepedagogia.org.

** All the articles are published in English on the web page of the journal: www.revistadepedagogia.org.

**Pilar Pineda-Herrero, Anna Ciraso-Cali
y Mary Armijos-Yambay**

Competencias para la empleabilidad
de los titulados en Pedagogía, Psicología
y Psicopedagogía: un estudio comparativo
entre empleadores y titulados

*Employability and competences of Pedagogy,
Psychology, and Educational Psychology graduates:
A comparative study of employers and graduates*

313

**Isabel Vilafranca Manguán, Raquel Cercós Raichs
y Jordi García Ferrero**

Los «padres» pedagógicos de Europa. Discursos
educativos fundacionales para la integración
europea, cien años después de la Gran Guerra
*The pedagogical founding fathers of Europe: foundational
education discourses for European integration,
one hundred years after the First World War*

335

Jonathan Ruiz-Jaramillo y Antonio Vargas-Yáñez

La enseñanza de las estructuras en el Grado
de Arquitectura. Metodología e innovación
docente a través de las TIC

*Teaching structures on Architecture degrees.
ICT-based methodology and teaching innovation*

353

Reseñas bibliográficas

Gargallo López, B. (Coord.) *Enseñanza
centrada en el aprendizaje y diseño por
competencias en la Universidad.
Fundamentación, procedimientos y*

*evidencias de aplicación e investigación
(Vicent Gozálviz). Ballester, L. y Colom, A.
Epistemologías de la complejidad y educación
(Carlos Alberto Pabón Meneses). Monarca, H.
y Thoilliez, B. (Coords.) La profesionalización
docente: debates y propuestas (Francisco Esteban
Bara). Balduzzi, E. Narrazione educativa e
generatività del perdono (Mauricio Bicocca).*

373

Informaciones

XVI Conferencia Internacional de la Red
Internacional de Filósofos de la Educación 2018
sobre «Educación, diálogo y esperanza»;
ECER 2018 sobre «Inclusión y Exclusión,
¿Recursos para la Investigación Educativa?»;
XV Congreso Internacional de Organización
de Instituciones Educativas (CIOIE) sobre
«Las tendencias nacionales e internacionales
en organización educativa: entre la estabilidad
y el cambio»; Los ebooks monográficos de la
revista española de pedagogía.

Una visita a la hemeroteca (Gabriel Álvarez
López). **Una visita a la red** (David Reyero).

389

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

399

Solicitud de originales

Call for papers

403



Metaphors for socio-educational intervention: pedagogical implications for practice

Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica

Xavier ÚCAR, PhD. Professor. Universidad Autónoma de Barcelona (xavier.ucar@uab.cat).

Abstract:

The concept of socio-educational intervention has been much discussed in the field of education. Nonetheless, and despite its versatility and variety of meanings, it is one of the most commonly used concepts in the fields of school and social education. The aim of this text is twofold: on the one hand it will analyse this term and argue for its usefulness and applicability in our field; on the other hand it will derive from this analysis a whole series of pedagogical principles that can help with the training of teachers and educators and the development of their professional practice. Given the complexity of socio-educational intervention processes, the methodology employed to derive these pedagogical principles will be metaphors. The aim is to collect or create metaphors that enable analysis and reinterpretation of the socio-educational intervention processes that take place within the framework of professional practice. Six metaphors are presented and analysed in the text: 1) the horse and the fountain; 2) socio-educational synapses; 3) the crocodile and the pond; 4) the tightrope walker; 5) the bullet and the moving target; and, finally, 6) sig-

nalling beacons. These all allow a novel look at the socio-educational intervention processes used by education professionals. Some of the pedagogical principles developed refer to the sovereignty of the learner in relation to learning, the need to establish links with participants and work together, and the need to establish guidelines to steer the actions of those who work in education and pedagogy, among other principles.

Keywords: educational principles, pedagogy, social education, intervention, educational research, community education.

Resumen:

El concepto de intervención socioeducativa ha sido muy discutido en el campo de la educación. Sin embargo, y a pesar de su versatilidad y homonimia, es uno de los más utilizados tanto en el ámbito de la educación escolar, como en el de la educación social. El objetivo de este texto es doble: por una parte, analizar y argumentar el uso y la aplicación de dicho término en nuestro campo; por otra, derivar de dicho análisis toda una serie de principios

Revision accepted: 2018-02-06.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 270 of the *revista española de pedagogía*. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica | *Metaphors for socio-educational intervention: pedagogical implications for practice*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 209-224. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

year LXXVI, n. 270, May-August 2018, 209-224
revista española de pedagogía



pedagógicos que ayuden tanto en la formación de pedagogos y educadores, como en el desarrollo de su práctica profesional. Dada la complejidad de los procesos de intervención socioeducativa, la metodología utilizada para inferir aquellos principios pedagógicos va ser la de la metaforización. Se trata de recopilar o elaborar metáforas que posibiliten el análisis y reinterpretación de los procesos de intervención socioeducativa que se desarrollan en el marco de la práctica profesional. En el texto se presentan y analizan seis metáforas: 1) la del caballo y la fuente; 2) la de las sinapsis socioeducativas; 3) la del cocodrilo y la charca; 4) la del funambulista; 5) la del proyectil y el blanco móvil; y, por último,

6) la de las balizas de señalización. Todas ellas posibilitan una mirada novedosa sobre los procesos de intervención socioeducativa que desarrollan los profesionales de la educación. Algunos de los principios pedagógicos elaborados se refieren, entre otros, a la soberanía del aprendiz en relación al aprendizaje; a la necesidad de establecer vínculos con los participantes y de trabajar conjuntamente y, por último, a la manera de establecer referentes que orienten la acción de los profesionales de la educación y la pedagogía.

Descriptor: principios educativos, pedagogía, educación social, intervención, investigación educativa, educación comunitaria.

1. Introduction

One of the main objectives of pedagogical research is to discover or develop principles to help educators perform their professional duties in appropriately and efficiently. As Brezinka notes (2002), the pedagogical knowledge that guides educators must be simultaneously rational, practical, and relevant. The purpose of this text is to construct pedagogical principles for socio-educational intervention that facilitate the training of teachers and educators and the development of their professional practice.

There is agreement between different authors on the foundations on which pedagogy and social education are built. This is known as the *socio-educational relationship*. It is a relationship that involves a teacher or educator and a person, group, or community. These can be of any age but they are always situated

in a specific sociocultural and historical context.

Where there is a multitude of opinions, is concerning the specific term that should characterise this relationship. Concepts like *action*, *praxis*, *intervention*, *orientation*, *accompaniment*, *practice*, and *interaction*, among others, have been tested by authors from the field of education in an attempt to find the one that defines, as fully and unambiguously as possible, the actions that the educator performs in the framework of this relationship. The debate about this concept has not lacked stances —often highly polarised— that connected each of these terms to certain visions and focuses in the pedagogy of social education, debates that, in my opinion, have been more ideological than strictly epistemological or scientific.

This work starts by analysing intervention as a generic concept used in the fields of school education and social education. It then takes the complexity of socio-educational relationships as a starting point and uses metaphors as a method to try to understand them. It is a matter of creating or collecting metaphors that make it possible to reinterpret processes of socio-educational intervention. In the following section, six metaphors for the socio-educational relationship are presented along with the pedagogical implications deriving from each of them. The work ends by drawing together the main conclusions.

2. The uses and meanings of the concept of «intervention» in pedagogy and social education

The semantic versatility and differing meanings of the term intervention between the two disciplines are perhaps its most characteristic attributes. We could almost say that intervention is a wildcard term. Interventions can be psychological, educational, school, economic, accounting, armed, surgical, social, or military to name just some of the many possibilities.

Intervention started being used as a concept in the 1970s. At first, it was linked to educational psychology —psychological interventions in schools— and to a theory of education —educational intervention— which at that time had a clearly technological orientation. This was decisive in establishing an almost organic link between intervention and technological action. Intervention was consequently associated with technologi-

cal focuses: with technocratic approaches and educational relationships that were hierarchical, authoritarian, and managerial. As a result of this link, there was a notable polarisation of positions between academics in the field of education regarding this concept.

Socio-educational intervention as a concept was strongly criticised by some authors, especially those who opted for approaches more closely linked to critical perspectives. Lucio-Villegas analyses this concept based on one of the many definitions of the word intervention in the *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Intervention would be taking part in a matter. Based on this definition, he notes with some irony that «the term intervention may not be as terrible and intrinsically evil as we had thought» (2005, p. 200).

Carballeda (2002) says that the term intervention comes from the Latin term *atei-venio* that translates as *come-between* or as «intervene». This dual meaning of the word intervention could, on the one hand, make it a synonym of mediation, interaction, help, or cooperation, or, on the other hand, intrusion, meddling, interference, coercion, scrutiny, control, or repression. Hence, in any process of social intervention, «both sides of the coin can be found» (2002, p. 93). This question accounts for and explains the ideological polarisation of different authors regarding this concept, based on the word's double meaning. It could be claimed that both positions —intervention as technological action or as ideological or critical action— have grounds for accepting or rejecting the concept of intervention given

that they were only looking at one of its faces.

For my part, I believe that, using pragmatic and etymological criteria, the term intervention offers an appropriate and useful concept for defining and characterising the actions of professionals in the framework of the socio-educational relationship. From the pragmatic perspective, this is because, with the passage of time, this concept has come to be in general use among professionals and academics in the social and educational fields. The number of publications in the field of social education that have it in their title are proof of this fact. Despite all of this, authors often insist on the versatility of the term which, from their perspective, strips it of effectiveness or technical precision in the field of pedagogy. Furthermore, from the etymological perspective, intervention seems to be appropriate as a concept because, as Carballeda notes, it includes the contradictions inherent to the actions of teachers and social educators, and because other supposedly more neutral concepts such as action or praxis seem to refer to broader and less specific situations.

In any case, this allows an initial approach relating to how we use the terms and concepts in the socio-educational field. Depending on the epistemological, sociocultural, and ideological context in which they are used, they all convey a series of connotations that make them suitable or unsuitable for more or less appropriately referring to the situations or phenomena mentioned. In the end, what really matters is not so much what we call our actions but how we do them.

To specify with precision what we are talking about, we define socio-educational intervention as a professional activity performed by educators and teachers in the setting of a sociocultural situation or problem with the aim of creating scenarios that help the participating people, groups, or communities to empower themselves, in other words, to give themselves the lessons and resources needed to improve their situation in the world. It is a professional action that, beyond its initial unidirectionality, seeks to build a bidirectional relationship with the participant as a priority.

3. Metaphors for socio-educational intervention

Discussing socio-educational intervention involves referring to actions characterised by a high degree of complexity. Dewey noted that «no educational practice whatsoever could exist that was not highly complex» (2015, p. 12). This complexity is what leads us to use metaphors as a method for analysing and understanding this situation. It should be noted that there are many authors in our field who have used this method of analysis and research in recent decades to consider the complexity of educational phenomena (Sfard, 1998; Chan, 2013; Neuman/Guterman, 2017).

Metaphors are not limited to describing, illustrating, delving into, or interpreting a situation. They create new realities that can significantly modify the referents from which they are created.

Creating a metaphor involves generating new perspectives on realities that had, hitherto, been known (Krippendorf,

1997). The process of building metaphors makes us see these realities differently, with other perspectives and focuses that give them greater depth and breadth, and also lead us to uncover new patterns and facets that were previously hidden by the veil of the real. It is in this sense that Sloterdijk says that «metaphors let you speak more clearly» (2014, p. 155). Han (2015), for his part, refers to the creation of metaphors as a practice of truth as, in his view, they weave a web that is rich in relationships by uncovering how things relate and communicate with each other. Finally, Swedberg (2016) emphasises the heuristic power of metaphors in social sciences and their usefulness for theorising: «The metaphor, like analogy —he notes—, is particularly important for discovering, not for verifying» (2016, p. 90).

Starting from this aim of generating pedagogical theory, six metaphors are presented below to try to understand socio-educational intervention processes and the interpersonal relationships that provide their framework. What we aim to do, based on these metaphors, is create pedagogical rules, and so each metaphor is presented with the pedagogical implications that derive from it. These implications take the shape of pedagogical and methodological principles that can help social teachers and educators develop better and more efficiently the socio-educational practices in which they participate.

3.1. The metaphor of the horse and the fountain

This metaphor was developed by Claxton who states that «you can lead a horse

to the fountain of knowledge, but you cannot make it drink from it» (1984, p. 214). In the end, the horse must decide for itself whether to quench its thirst for reasons that are entirely its own. The choice is by the participating subject; their own decisions and choices are at the very heart of the pedagogical process (Úcar, 2016). Along these lines it is interesting to note that while this idea was formulated some time ago, education still generally operates without really paying attention to such a vital pedagogical principle, especially in school curriculums.

This metaphor emphasises people's agency in the field of learning. It is true that I can learn without aiming to, like in the case of what is known as informal learning, for example, but however attractive the learning scenarios designed or proposed for me might be, they will not result in learning if I do not specifically choose to enter into them or let myself be persuaded by what they offer.

Teachers and social educators can do many things for and with the people with whom they intervene. They can accompany them, assist them, facilitate their access to learning and resources to help them overcome the situations they experience, but in the end, the participants themselves must decide what they want to or can do with their lives in the context of their own personal circumstances, and this is often independent of anything teachers and educators might say or suggest to them. Educators cannot and should not try to make the horse in the metaphor drink. Social pedagogy and education do not involve educating but instead getting the other to choose and

decide to educate themselves. From this metaphor it is clear that an intervention that does not deliberately seek joint responsibility in learning and that does not aim to create a bidirectional relationship with the participant will, in all likelihood, be doomed to fail.

3.2. The metaphor of socio-educational synapses

The key to any socio-educational relationship is connection, the contact that the meeting of two wills entails and that opens the door to learning and subsequent changes. Without a connection between the educator and the participant, it is impossible to speak of a socio-educational relationship. The connection between them is what builds the channel along which learning flows, together with the changes in the lives of the participants that derive from the socio-educational relationship. Without connections or contact it is only possible to speak of a failed socio-educational intervention that is interrupted in its aim of reaching the other, a socio-educational action with no purpose or meaning.

The problem is that neither education nor pedagogy know exactly how to produce this connection, this affective link that enables the start of the socio-educational relationship and its sustained development. Our attempts to reach the other and persuade them to get involved in the relationship and let us help them help themselves, which is ultimately our aim, can in many cases turn out to be useless (Stephens, 2013). There is no question that knowing, commanding, and ap-

plying all sorts of techniques –didactic, communicative, persuasive, negotiation, and a very long list of others– can help social educators improve their rapprochement with participants, but in no case does it guarantee that this connection will occur, that the spark will jump, capturing the attention and the interest of the other and leading them to learning and change. This is why the socio-educational relationship has often been conceived in terms of the educator's art or creativity: precisely because of our inability to explain this connection rationally and completely.

This idea of connection leads to another metaphor that makes it possible to visualise creatively how socio-educational relationships are produced or how they work. The neural synapses that comprise and produce cerebral activity, in my view, offer a very suggestive model for interpreting these functions. We can interpret the socio-educational model as a synaptic relationship that occurs between neurons that connect to each other and allow information to flow through them and, in this process, transform them: the social educator and participant as neurones, nerve cells that through their respective connections with the world make connections between each other to exchange information that better enables them to improve their way of being and their situation in the world.

Many questions are raised by such a parallel between synaptic connections and socio-educational relationships: What are the equivalents of dopamine or serotonin in socio-educational relationship? Is it words, gestures, or specific fa-

cial expressions by the professional? Is it the specific topics covered by the educator or the intervention techniques used? Or, instead, does everything depend on the situation and the moment in which the subject with whom the professional interacts finds himself? Or is the connection produced according to the interests and desires that motivate it? And, finally, is it the combination of both circumstances that creates the connection?

These are *pedagogical transmitters* of a sort. They connect an educator and a participant and cause the participant to choose to learn and change: in other words, to get involved in the work on improving themselves and their ways of being, living and acting in the world. Trying to identify these transmitters, both in educators' own actions and in the verbal and non-verbal responses of the participants, can help the former to turn the initial intervention into a true relationship that inspires positive changes in the latter.

3.3. The metaphor of the crocodiles and the pond

This is a metaphor that Taylor (2008) uses in relation to community workers and their ways of getting involved with and working in the community. In my opinion, this appears to be fully applicable to teachers and social educators who perform their socio-educational activities in institutional and community settings. We will also extend this metaphor to work with people and groups as, in both cases, there is a socio-cultural and territorial medium that acts as a setting for the de-

velopment of the socio-educational intervention.

Taylor starts by stating that the professionals, as technicians and experts, are often seen as external agents, outsiders whose ability to inspire change increases according to how capable they are of connecting and getting involved with people in the community. The social transformation of the community would be caused by the educators' ability to help people reflect critically on their reality to lead them to identify the perspectives and resources that can help them initiate change. It is in this process that the metaphor of the crocodiles is used.

I feel that this metaphor is extraordinarily suggestive in relation to what we are as educators, and what we have the ability or potential to do. The crocodile knows how to move about in the water of the pond that is its home. The water is its medium and this means that its abilities and potential are at their maximum when it moves in the water.

The social educator's medium is the socio-cultural sphere of relationships, including relationships with people, groups, and communities, and the socio-educational processes involved. However, stated in this way, this is just a generalisation or abstraction. The specific medium in which a given educator acts is not automatically their medium, unless they try to make it so and work hard on making this the case. Consequently, one of the first tasks of a social educator when starting a socio-educational intervention with people is to find their place as quickly as possible in what will become their medi-

um, at least for as long as the intervention lasts.

Finding their place in the socio-cultural sphere means getting to know others and the community they inhabit. However, the knowledge to which we refer must be an embodied knowledge, experienced in the first person in the relationship and the sociocultural context that surrounds it and in the territory where it develops. The documentation —CV, personal report, egogram, school performance, etc.— relating to the people involved in a specific socio-educational intervention process can be vital for doing the work, but it is of very little practical use if it is not complemented or enhanced by the embodied knowledge to which we refer, knowledge that involves people, groups, bodies, resources, and territory. Taylor notes that it is necessary to add other knowledge to technical knowledge, as this in itself is not sufficient for intervening.

The educator's strength, to generate change in the other, does not exist if it is not felt, integrated, experienced, and, above all, requested by the other, whether this be an individual or a group. The educator exists as such and can unveil *their powers* when they are accepted and recognised by the group and the participants. This is when the educator and participants can combine forces like the crocodile and the water in the pond. This is something that transcends joint responsibility in learning or in the socio-educational relationship. Storø (2013) speaks of a collaborative alliance between the educator and participants, an alliance that must occur both in regards to the interpersonal relationship and the objectives

pursued and the activities carried out to achieve them.

Finally, we must insist that it seems unlikely that the collaborative alliance could occur without the participating person, group, or community perceiving some kind of authenticity in the teacher or social educator. Without this sense, the basic trust needed to establish and develop the socio-educational relationship will not be generated, which in turn could make this relationship non-viable.

Honesty and transparency from educators concerning the learning outcomes that can be expected or the real possibilities for change can help avoid situations and feelings of frustration, disappointment, or even having been misled. These situations and feelings can occur as much between educators as between the people who participate in the socio-educational relationship. In this setting, I do not regard honesty as just a moral virtue but, above all, in the sense that Goffman defined it (1974), a communicative and conversational norm that enables more effective interaction.

3.4. The metaphor of the educator as tightrope walker

A tightrope walker is someone who can walk along a tightrope without falling. If the rope is too loose, the challenge of walking along it can become an impossibility; if it is too tight, any bounce, however small, can throw the walker off and into the void. The tightrope walker's specialist knowledge and skill involve knowing how to walk while maintaining balance and even doing acrobatic poses. It

is a theoretical and practical knowledge that, among other skills, includes the ability to sense how tight the rope is, how much it needs to be tightened or loosened to be able to walk on it, and how to use articles that help maintain balance on this unstable base.

The social professions are middle management that operate in everyday life; they are located in a space shared with politicians, technicians, community leaders and opinion leaders, people, groups, organisations, bodies, and institutions. Social professions mediate between the personal, material, and functional socio-cultural resources of the setting and the people who inhabit it. They also mediate between the people responsible for the institutions, agencies, and organisations that employ them and the people and communities with which they work. Working as a teacher or social educator means performing a pedagogical role with a strongly marked political and ideological dimension. It could be said that the social educator, as a professional mediator, operates at the very heart of the social conflict.

This process of mediation can put social educators in situations that are very hard to manage from the professional role they perform, especially when the people or communities in which they intervene are in positions of vulnerability or conflict. For example, what should a community social educator do faced with the eviction of a family from the neighbourhood where they are working or a neighbourhood dispute where violence threatens the safety of members of the community? Taking a position in conflicts like these might lead

to what Jacquard (1974) described, referring to the teacher as *the field of betrayals*; a space where their actions can be regarded by their employers as neglecting their professional responsibility or by the participants with feelings of abandonment or mistrust. Both cases can cast doubt on factors such as their job stability or professional ethics and credibility, not to mention the potential personal emotional conflicts it can entail.

The extreme positions are clear and do not usually present problems for any of the parties in the conflict, situations, for example, where the law or human rights are infringed. However, the problem does not arise in these cases but instead in ones where the former and the latter might come into conflict. The social educator's ability to connect with the main figures in the situations of conflict, to mediate and keep tensions in balance, to act as a catalyst in situations, tempering the positions of the people or organisations, to propose, make visible, and channel ideas, and, ultimately, to know how to stay at the centre of the conflict, maintaining dialogue with all of the parties involved, can be compared to the skill of the tightrope walker who crosses a chasm balancing on a rope.

It is true that, unlike the tightrope walker, the educator does not risk their life, but they do risk their emotional stability and the balance of their life, as well as the ethical principles that support them. The main tool in social pedagogy is the educator (Eriksson and Markström, 2003). The social educator is a subject who puts themselves at stake in the socio-educational relationship; who uses

their emotions and feelings as currency to exchange with the emotions of the participants, who feels, suffers, and enjoys with the people with whom they intervene and who can be deeply affected by the situations they are involved in as a result of their work.

These elements make up the tightrope on which the pedagogy and social education professional must maintain balance. Learning to do this requires time and dedication, and this learning is only possible in day to day practice, by putting a great deal of care and attention into it and, above all, reflecting in-depth and critically on the situations experienced and interventions delivered.

3.5. The metaphor of the bullet and the moving target

Bauman (2010) uses a very suggestive metaphor to describe learning situations in liquid societies. He speaks of a moving target and how the trajectory of a bullet must be constantly adjusted if it is to hit it. We should note –apart from how inappropriate a military metaphor is for a pedagogical encounter– that this metaphor can be applied better to an asymmetrical pedagogical relationship than to a symmetrical one where both parties, the educator and the participant, are voluntarily and deliberately involved. Clarifying this metaphor means emphasising that both are, or could simultaneously be, the target or the bullet, or to put it another way, both could be looking for each other at the same time. The socio-educational relationship is a bidirectional one involving an interchange that works in

both directions: from the educator to the participant and vice versa. This is why the classic terms used in education such as *target group* are no longer appropriate for defining socio-educational interventions where both educator and participant are agents who participate in the relationship actively and, in many cases, at the same level.

Not every attempt to create change comes from educators in the same terms. Coercing or obliging others to change is not the same as, for example, providing them with the resources to help them change themselves. The distinction between intervention *on* and intervention *with* is relevant here. The former does not involve the opinions, desires, or expectations of the latter and only follows the will of the educator, the expert *who knows*. The power of technique and the technician has not, in my view, been examined sufficiently in our field.

The latter, in contrast, is constructed jointly by the educator and participants, combining or sharing, at levels that can vary, the knowledge and skills that each of them possesses. It is this second perspective, based on a relational horizontal approach and linked to socio-constructivist perspectives (Storø, 2013), that seems better and more appropriate to us, given that, unlike the former, it does not involve asymmetric relationships and respects and makes the most of the contributions and resources of every single participant.

In this perspective, educators and participants are at the same level and free from relational hierarchies, al-

though they have clearly differentiated roles. The former contributes to their technical training, and their professional experience to tackling socio-educational situations and problems. The latter, bring their knowledge and experience –first hand and in the first person– of the situations in which they live their lives, whether these realities are physical, psychological, or cultural and belong to the order of the imaginary, the symbolic, or the real (physical and virtual). In my view, the process of socio-educational intervention in socio-educational situations or problems, or in other words shared participation between social professionals and participants, essentially entails comparing and agreeing on the lines of action and behaviour that in an appropriate and satisfactory manner respond to these realities or problems.

Sociological research into education has shown that educators project certain expectations onto the participating subject about how they will behave. In response, these create not just specific behaviour in that subject but also and at the same time other specific expectations concerning the development and results of the socio-educational relationship. Much of the success of this relationship depends on how both blocks of expectations are managed and negotiated: those of the educator and those of the participants. The mutual alignment of the expectations is a fundamental prior requirement for the success and sustainability of the socio-educational relationship. If educators wish to obtain good results that are simultaneously satisfactory and effective, they

must necessarily focus their intervention on negotiation and management of expectations as this is one of the few ways of guaranteeing the participants' motivation and involvement in social educational practices.

3.6. The metaphor of signalling beacons

It has been said that social pedagogy is neither a method nor a group of methods. However, I believe that one of the distinctive features of social pedagogy compared to other types of pedagogy is its method or, to be more specific, its methodological principles.

If the claim that social pedagogy does not have its own method means that there is no standardised or normalised way of doing things, then effectively, it does not have a method. What we should ask is whether, in the social sciences, and in the framework of human –and specifically pedagogical– relations, it makes any sense to use the concept of method in the same way that it is used in the experimental physical-natural sciences. I believe it does not. The deliberately open way in which Morin (1993) defines it seems more appropriate to me. This author states that the method is what teaches people to learn and that this method can only be created during one's search for learning. Therefore, it is not possible to speak of standard, closed, or pre-set approaches. «There can be no prescriptions,» wrote Alinsky, «for particular situations because the same situation rarely recurs, any more than history repeats itself» (2012, p. 157).

What guides the actions of social educators in the framework of social pedagogy, and what guides and justifies their decisions are, in my view, their methodological principles. These principles are a sort of *signalling beacon* that helps social educators find their way in the uncertain and complex desert of human relations, the shifting sands on which social pedagogy is built and developed.

We call them signalling beacons because they warn and guide the educator about the corrections, changes, and modifications they must introduce in their actions to react to the constant changes of the people with whom they intervene and of the specific setting in which they are situated. Signalling beacons are the methodological principles that make it possible for educators to triangulate their position in a given socio-educational intervention with a person, group, or community in a specific moment.

Socio-educational intervention is not something that can be taught; it can only be learnt. And this process of learning must occur through practice, in everyday life and in the encounter between two individuals: the professional and the participant. This does not cast doubt on either the importance of training in theory for the educator or of advance planning of the actions to be performed. Both, in my view, are requirements for the success of the socio-pedagogical encounter. The former makes possible:

- 1) Better prior diagnosis of the situation.
- 2) More productive interpretation and use of the data obtained during the intervention.

- 3) The availability of strategic and technical reference points for action, among other aspects.

Advance planning of the socio-educational intervention makes it possible to anticipate possibilities, prepare a range of responses, and have resources available when faced with new or unexpected situations. Theory and planning provide security in the action but will most likely be insufficient if they are not backed up by the professional's own intuition. This intuition is fine-tuned over time by experience and reflection on the educator's own actions if they observe them consciously, reflect on them, and integrate these observations and reflections. This intuition, which can be guided by empathy, has been described as an essential competence for social professionals (Eriksson and Markström, 2003).

These are all resources that the professional brings into play in socio-educational interventions. However, they are resources that can only be activated based on what Shotter has called *knowledge of the third type*; a knowledge that is not propositional (knowing what) or procedural (knowing how) but instead is knowledge from within. Only if the professionals are immersed in the socio-educational situation can they know exactly what courses of action are available and select the one that their intuition, experience, knowledge, and technique as their own signalling beacons suggest to them as being most appropriate to produce situations in which the subjects with whom they interact can learn and improve themselves and their situation in

the world. This is why Moss and Cameron (2011) state that, faced with the complexity, randomness, and unpredictability of human beings, we have to trust in the judgements made by the social educators involved in practice, given that it is they who can make situated judgements based on knowledge, experience, dialogue, and reflection.

Learning outcomes are unpredictable given that they are relational properties, fruit of the pedagogical encounter of two unique individuals –educator and participant– in the framework of everyday life (Úcar, 2013). This does not, as we noted above, mean that prior planning or pre-established educational objectives are unnecessary. Learning is an untamed activity that only obeys the conditions, appetites, and rules –conscious or unconscious– of the learning subject in the specific situation in which they learn.

The social educator must discover, investigate, and rework their own signalling beacons, based on what they have learnt in their own life, in theory, practice, and experience. These are all lessons that the professional contributes to socio-educational interventions.

Formalised methodological principles inferred from one's own practice are key elements in the social educator's training, particularly ones they can activate in their socio-educational interventions. As Storø notes (2013), the ability to adapt methods to the context one is working in, is an important function of teachers and social educators.

4. Conclusions

The aim of this work was to develop a series of pedagogical principles to guide teachers and educators in their professional practice. To this end, we started by identifying the range of terms used by authors to describe their professional practice. Based on pragmatic and etymological arguments, we opted for the generic concept of *socio-educational intervention*, despite its range of meanings and uses. This type of intervention is defined as a professional activity performed by educators and teachers in the setting of a sociocultural situation or problem with the aim of generating scenarios to help the people, groups, or communities that participate to empower themselves. In other words, to acquire the learning and resources necessary to improve their lives and their situation in the world.

Using the process of constructing metaphors as a method of analysis and research has allowed us to analyse six metaphors for socio-educational intervention. From each of them, a series of pedagogical principles have been derived that can be used in the training of social educators and in the professional development of their practice.

From the metaphor of the horse and the fountain, it has been inferred that the participants are sovereign in regards to what they want, are able, and wish to do and learn. The social educator who intervenes must accompany, teach, guide, direct, and convince the participant, but it is the participant who will decide and choose what, how, and when to learn. Socio-educational intervention is part of what could be called a *pedagogy of choice*.

The metaphor of socio-educational synapses focuses on the connections and links between people —the educator and the participant— and their respective lived worlds of meaning, and on the need for the educator to try to connect both worlds. Without this connection, the educator loses the chance to achieve their main function and aim: to convince the participant to set off along the path towards improving themselves and their way of being in the world.

From the metaphor of the crocodile and the pond, we have inferred the importance of the educator, not just knowing or having information, but also being involved in the lived and sociocultural reality of the participants. This involvement, as well as the fact of being seen as authentic and honest, can help with being accepted by the participants and, consequently, facilitate turning the intervention into a true socio-educational relationship.

From the educator as tightrope walker, we have derived the complexity of the intervention that occurs in the setting of people's everyday life and, often, within social conflict. The social educator, as their own and principal instrument for intervention, puts themselves and their emotional health at risk in the processes of sociocultural mediation in which they participate. This requires a high level of training and capacity for learning in regards to the balanced management of one's own emotions. It also requires a good ability to read and analyse the complexity of the sociocultural situation and the forces in conflict so they can be channelled or catalysed to make them lead to

opportunities for learning and improvement for the participants.

The metaphor of the bullet and the moving target addresses the need for the educator and participant to work together throughout the socio-educational intervention process, constantly modifying and redefining the objectives, characteristics, and results of this intervention. Managing and adapting the expectations of the participants is a key principle in the development of the socio-educational relationship. This adaptation is what can guarantee both the involvement of the participants and the sustainability of the socio-educational relationship itself.

The last metaphor —signalling beacons— emphasises the methodological principles that help the social educator to guide themselves and make decisions in the setting of a given socio-educational intervention. These principles are mobile, changing, situated, and emerging. The ability of educators and teachers to learn from their own practice and develop, modify, and incorporate new pedagogical principles is what can make them become good professionals over time, in other words, capable of accompanying and helping the people with whom they intervene to learn what will help them improve their way of being and acting in their particular life contexts.

Notes

- ¹ See, for example: Sáez, 1993.
- ² With the concept of *socioculture* I refer to the social relationships created in the encounter of cultural, personal, group, and community identities in phys-

ical or virtual frameworks that make a specific cultural or multicultural context possible. See Úcar, 2016.

³ See Úcar, 2015.

⁴ Op. Cit. Ibáñez, T. (2001).

References

- Alinsky, S. (2012). *Tratado para radicales. Manual para revolucionarios pragmáticos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.
- Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *revista española de pedagogía*, 60 (223), 399-414.
- Carballeda, A. J. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Chan, Z. C. Y. (2013). Adolescents' Views on Families as Metaphors in Hong Kong: Implications for Precounselling Assessment. *Children & Society*, 27 (2), 104-115.
- Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza editorial.
- Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Lapsilatzuli Ed.
- Eriksson, L. & Markström, A. M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. Gustavsson, H. Hermansson, & J. Hämäläinen (Eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 9-22). Gothenburg: Bokförlaget Daidalos A. B.
- Goofman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Han, B-C (2015). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- Ibáñez, T. (2001). *Muniones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
- Jacquard, A. (1984). *Inventer l'homme*. Paris: Éditions Complexe.
- Lucio-Villegas, E. (2005). Una reflexión siempre provocadora: ¿Los métodos de intervención son los mismos que los de investigación en la práctica? In C. Mínguez (Ed.), *La educación social: discurso, práctica y profesión* (pp. 199-220). Madrid: Dykinson.
- Morin, E. (1993). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Moss, C. & Cameron, C. (2011). Social Pedagogy: future directions. In C. Cameron & P. Moss, *Social pedagogy and working with children and Young people. When care and education meet* (pp. 195-209). London: JKP.
- Neuman, A. & Guterman, O. (2017). Metaphors and education: comparison of metaphors for education among parents of children in school and home education. *Pedagogy, Culture & Society*. doi: 10.1080/14681366.2017.1414868
- Saez, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*. 8, 89-106.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.
- Sloterdijk, P. (2014). *Fiscalidad voluntaria y responsabilidad ciudadana*. Madrid: Siruela.
- Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: heart and head*. Bremen: EVH/Academicpress GmbH.
- Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and Young people*. Bristol: The Policy Press.
- Taylor, P. (2008). Where crocodiles find their power: learning and teaching participation for community development. *Community Development Journal*, 43 (3), 358-370.
- Úcar, X. (2015). L'aprenentatge informal i la pedagogia dels canvis de fase. *Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa*. January-April. Barcelona: Graò.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC/Oberta Publishing.

Author's biography

Xavier Úcar is a PhD in Pedagogy from the Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Professor of Social Pedagogy in the Department of Systematic and Social Pedagogy of the Universidad Autónoma de Barcelona and President

of the Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) since 2012. Author of over 100 works including books and articles in journals. His latest publication is a trilogy called «Pedagogías de lo social» (Pedagogies of the social) published by UOC/Oberta Publishing in 2016.

Table of Contents

Studies

Xavier Úcar

Metaphors for socio-educational intervention:
pedagogical implications for practice 209

**Inmaculada Asensio Muñoz, Elvira Carpintero Molina,
Eva Expósito Casas and Esther López Martín**
How much gold is in the sand? Data mining
with Spain's PISA 2015 results 225

**Francisco José Fernández-Cruz, M^a José Fernández-
Díaz and Jesús Miguel Rodríguez Mantilla**
Design and validation of an instrument
to measure teacher training profiles in
information and communication technologies 247

Notes

**María Teresa Caro Valverde, María Isabel de Vicente-
Yagüe Jara and María Teresa Valverde González**
Teacher perception of methodological habits for
informal argumentation in text commentary 273

Ana Rodríguez-Meirinhos and Esther Ciria-Barreiro
Review of interventions to improve pragmatic
language skills in children with behaviour and
attention problems 295

**Pilar Pineda-Herrero, Anna Ciraso-Cali
and Mary Armijos-Yambay**
Employability and competences of Pedagogy,
Psychology, and Educational Psychology
graduates: A comparative study of employers
and graduates 313

**Isabel Vilafranca Manguán,
Raquel Cercós Raichs and Jordi García Farrero**
The pedagogical founding fathers of Europe:
foundational education discourses
for European integration, one hundred
years after the First World War 335

**Jonathan Ruiz-Jaramillo and
Antonio Vargas-Yáñez**
Teaching structures on Architecture degrees. ICT-
based methodology and teaching innovation 353

Book reviews

Gargallo López, B. (Coord.) *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad. Fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación* [Learning-centred teaching and designing for skills in the university: foundations, procedures, and evidence for application to research] (Vicent Gozávez). **Ballester, L. & Colom, A.** *Epistemologías de la complejidad y educación* [Epistemologies of complexity and education]

(Carlos Alberto Pabón Meneses).

Monarca, H. & Thoilliez, B. (Coords.)

La profesionalización docente: debates y propuestas [The professionalisation of teaching: debates and proposals] (Francisco Esteban Bara).

Balduzzi, E. *Narrazione educativa e generatività del perdono* [Educational narration and the creation of forgiveness] (Mauricio Bicocca).

373

Call for papers

403

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 270 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid