

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.

Descriptores: 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 (Krippendorff, 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 ayudarle 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). *Muníciones 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.