



## NIVELES DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

XAVIER ÚCAR

[Xavier.ucar@uab.cat](mailto:Xavier.ucar@uab.cat)

Dpt. Pedagogía Sistemática y Social.  
Universidad Autónoma de Barcelona

*“Sé un buen artesano (...) Evita el fetichismo del método y de la técnica (...). Que cada individuo sea su propio metodólogo; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte de la práctica de un oficio” (Mills, 1959, p. 224)<sup>9</sup>*

A lo largo de la historia han sido numerosos los autores<sup>10</sup> que se han referido a la pedagogía y al denominado “*conocimiento pedagógico*”. Desde una pedagogía que en la antigua Grecia calificaba al esclavo que acompañaba a los niños a la escuela, hasta una pedagogía entendida como ciencia y/o arte de la enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla sobre todo a partir de la Ilustración y que llega hasta nuestros días. Saber en qué consiste el conocimiento pedagógico nos puede llevar, entre otras cosas, a dilucidar si la pedagogía es, al mismo tiempo, una ciencia y un arte o exclusivamente uno de los dos. Una distinción que acarrea consecuencias en los ámbitos formativo, práctico y profesional. Es de sobra conocido que éste es un interrogante que, en relación a la pedagogía, sigue estando totalmente abierto y, de hecho, es posible encontrar, a lo largo de la historia de la pedagogía, estudiosos que se han ubicado en una u otra de las posibilidades señaladas.

Trilla (2005) enfatiza que conviene seguir interrogándose sobre eso pero con moderación, para no olvidar que lo que realmente importa no es tanto hablar sobre pedagogía cuanto hacer pedagogía<sup>11</sup>. Quiero puntualizar, en línea con lo que defiende este autor, que soy un convencido defensor de la utilidad práctica de la pedagogía y lo pedagógico. Es dicha utilidad y la posibilidad de proporcionar a los educadores un saber que sea un tiempo razonable, práctico y aplicable (Brezinka, 2002), lo que, desde mi punto de vista, otorga entidad y sentido a la pedagogía; sea entendida como ciencia, como arte, como práctica o como profesión.

El ánimo que impulsa este trabajo es el de conocer cómo se produce el conocimiento pedagógico porque eso va a permitir visibilizarlo, sistematizarlo y aplicarlo. Los objetivos que guían este texto son: (1) saber cómo se construye el conocimiento pedagógico; (2) conocer cuáles son sus características específicas; y, por último, (3) identificar quién o

<sup>9</sup> Cit. Swedberg, 2016, p. 207.

<sup>10</sup> A partir de aquí utilizamos el masculino como un genérico que se refiere tanto a hombres como a mujeres.

<sup>11</sup> Trilla (2005) recoge en su texto muchos de los documentos sobre epistemología pedagógica elaborados en España desde finales de los 70 hasta mediados de los 80 del pasado siglo, que es cuando dichos documentos fueron más numerosos. Aquí ni los presentamos ni entramos en ellos por razones de espacio.



quiénes son los responsables de aquella construcción. Se trata, en definitiva, de *hacer teoría*, es decir, de construir una *declaración sobre la explicación de un fenómeno* (Swedberg, 2016, p. 27). En este caso, la creación de conocimiento pedagógico.

La metodología que voy a seguir es interpretativo-reflexiva. Una reflexión que ha sido elaborada a partir de dos fuentes principales de conocimiento. En primer lugar, a partir del análisis documental sistemático de las posturas de los diferentes estudiosos de la pedagogía en relación a cómo se construye y aplica este conocimiento. Y, en segundo lugar, a partir de los resultados que, en términos de conocimientos adquiridos y experiencias vivenciadas, he ido integrando a lo largo de los últimos treinta años como investigador, formador e interventor en el campo de la pedagogía social, tanto teórica como práctica.

El marco teórico de referencia en el que me ubico es el de la pedagogía social. Más allá de etiquetas corporativas excluyentes, entiendo que toda pedagogía es social por naturaleza. Quizás esa es una de las razones por las que Hegstrup afirma que hoy la *pedagogía social ha tomado el papel de lo que era la pedagogía general* (2003, p. 78). Con mayor precisión todavía se podría decir que, en la propia esencia de la pedagogía está, como sostenía Dewey (1997), el ser social o yo añadiría, matizando aún más, el ser sociocultural.

Para concretar exactamente a lo que me refiero voy a definir la *sociocultura* como todas aquellas 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. Eso significa que el objeto, el contenido, el marco y el vehículo de cualquier acción pedagógica, más allá de si es considerada formal, no formal o informal, va a ser la sociocultura. Y esto, de entrada, ya plantea un primer atributo del conocimiento pedagógico: es, en todos los casos, un conocimiento sociocultural.

### **1. El conocimiento pedagógico como conocimiento altamente complejo**

A efectos prácticos entiendo por “conocimiento” *toda representación mental de la realidad capaz de transferirse de una mente a otra* (Wagensberg, 2017, p. 215)<sup>12</sup>. Si nos referimos a un conocimiento específicamente “pedagógico” es necesario comprender qué aporta el calificativo “pedagógico” a esas representaciones mentales, comunicables y comprensibles en algún sentido, que denominamos conocimiento o, de manera más coloquial, saber.

Un saber pedagógico desvinculado de la práctica educativa no es en realidad un saber pedagógico; puede ser un saber teórico, especulativo o de cualquier otro tipo, pero en ningún caso pedagógico. Ser un conocimiento pedagógico implica ser teórico y práctico al mismo tiempo. Lo pedagógico se refiere, como rezaba su sentido original griego, a aquello que conduce al aprendizaje y, por tanto, necesariamente ha de referirse a un

---

<sup>12</sup> Eso permite diferenciarlo del pensamiento. *Un conocimiento se soporta en un pedazo de realidad ya que es la realidad lo que debe atravesar para alcanzar cualquier otra mente* (Wagensberg, 2017, p. 215).



saber aplicable; a un saber que intencionalmente pretenda generar o bien condiciones para el aprendizaje o, directamente, aprendizaje. Eso es lo que afirma Trilla (2005) al señalar que la pedagogía y, en consecuencia, el conocimiento pedagógico es normativo<sup>13</sup>.

Que el conocimiento pedagógico sea normativo significa que pretende generar normas que conduzcan, guíen u orienten los procesos educativos de manera que produzcan el aprendizaje de los participantes. Siguiendo a este mismo autor vamos a entender las normas pedagógicas, en un sentido amplio, como principios, criterios, proyectos, técnicas, procedimientos, materiales, instrumentos y un largo etcétera que, en todos los casos, han sido planteados y diseñados por y para el aprendizaje de las personas participantes en la relación educativa.

Hay que aclarar, sin embargo, algunos aspectos en relación a las afirmaciones anteriores. El primero se refiere a que el conocimiento pedagógico no se valida –o se considera pedagógico- porque produzca, necesariamente, aprendizajes, sino porque pretende de manera intencional producirlos. Es esa intencionalidad específica, de orientación educadora, la que configura el carácter pedagógico de un conocimiento concreto. En otro lugar he denominado *trampa de la normatividad*<sup>14</sup> al hecho de considerar ineficaz o acientífica a la pedagogía por no lograr, en todos los casos, los resultados de aprendizaje que se había propuesto. Desde mi punto de vista, ni la ineficacia ni acientificidad son debidas a la débil correlación existente entre las normas pedagógicas de una relación educativa concreta y los consiguientes resultados de aprendizaje. Serían debidas, en todo caso, a una interpretación lineal y mecánica, en términos de causa-efecto, de la relación educativa. Una interpretación que reduce y simplifica de manera unidimensional y radical la complejidad inherente a los procesos educativos.

Los resultados de aprendizaje son difíciles de prever o planificar porque emergen como una “*propiedad relacional*”<sup>15</sup>, como un resultado de una interacción que sólo puede actualizarse con el encuentro de las instancias implicadas: el pedagogo y el o los participantes. Es a partir de dicho encuentro pedagógico que pueden emerger los resultados de aprendizaje. Como he apuntado, específicamente en relación a la pedagogía social (Úcar, 2013), ese es el sentido actual de la normatividad en pedagogía; un sentido que remite, una vez más, a la complejidad.

Una normatividad actualizada requiere transformar la teleología del “*deber ser*” o del “*debería ser*” de la pedagogía clásica o tradicional, en un probabilístico “*podría ser si...*”.

---

<sup>13</sup> Antes se decía –matiza Trilla- que había una Pedagogía Descriptiva y una Normativa. Debería decirse, si acaso, que la Pedagogía tiene una dimensión descriptiva y otra normativa, pero enfatizando, a continuación, que la primera es solo preparatoria y que la que verdaderamente da sentido a la Pedagogía es la segunda (2005, p. 289).

<sup>14</sup> Ver Úcar, 2013.

<sup>15</sup> En Úcar 2013, p. 10 se dice: Tomo este concepto de Lahire (2004) que apunta que, antes que de causa y efecto, algunos filósofos prefieren hablar, incluso para las realidades físicas, de “reciprocal dispositions partners: “cuando la sal se disuelve en el agua, la sal y el agua son socios recíprocos” (Crane, 1996: 9).



o en un práctico “¿cómo podemos hacer para que sea?”. Una normatividad, en definitiva, que remite a la implicación irrenunciable y completa del participante en la mayoría, sino en todas<sup>16</sup>, las decisiones y fases del proceso educativo.

Todas estas consideraciones nos llevan a interpretar el conocimiento pedagógico como un conocimiento de alta complejidad. Un conocimiento que es, al mismo tiempo, teórico y práctico, y es, asimismo, un conocimiento vivo y *situado*, que está en continuo movimiento; es decir, que está cambiando y actualizándose continuamente. Dewey decía que *no hay ninguna práctica educativa, cualquiera que sea esta, que no sea altamente compleja* (2015, p. 12). Esta es la fuente originaria del conocimiento pedagógico: las prácticas educativas que constituyen el meollo de cualquier relación sea educativa o socioeducativa. Por eso es posible afirmar que el conocimiento pedagógico generado y derivado de aquellas prácticas es complejo.

## 2. Los tres niveles de elaboración del conocimiento pedagógico

De dicha constatación se desprenden los tres niveles de elaboración del conocimiento pedagógico que presentamos. Tres maneras de construir este tipo de conocimiento que se corresponden con los tres tipos diferenciados de agentes que, de una manera u otra, jugando un papel u otro, participan en las relaciones socioeducativas. Entiendo por *relación socioeducativa* un proceso en el que un agente, pedagogo o educador, profesional o voluntario, trabaja conjuntamente con un sujeto individual o colectivo, en un contexto sociocultural determinado, con el objetivo de que dicho sujeto se dote de recursos de aprendizaje que aumenten y mejoren sus capacidades para ser, estar y actuar de una manera digna<sup>17</sup> en el mundo que le ha tocado vivir.

El análisis de los niveles de elaboración del conocimiento pedagógicos posibilita identificar quiénes lo elaboran y las situaciones o contextos en las que lo hacen.

En la figura 1 se pueden observar los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico y los responsables de dicha elaboración. Como he comentado en el

---

<sup>16</sup> Se podría argumentar que esto es difícil en la intervención socioeducativa con niños y niñas pequeños o con personas, por ejemplo, con problemas de salud mental. Elster plantea que *el paternalismo es apropiado sólo cuando es probable que la libertad de elegir sea gravemente autodestructiva y en especial cuando también perjudica a los otros* (1990, p. 64). Nussbaum, por su parte, ha señalado que, *en general, el trato paternalista es apropiado si la capacidad de elección y la autonomía del individuo están comprometidas* (2007, p. 369). Sunstein, por último, se refiere al “*paternalismo libertario*” entendido como una forma de acción que preserva la libertad de elección del participante mientras *conduce por la vía adecuada las decisiones de la gente (en los términos que ella misma las juzga)* (2017, p. 36).

<sup>17</sup> Para especificar qué entiendo por “vida digna” voy a seguir las ideas de Nussbaum (2007). Esta autora se refiere a tres principios que configuran lo que denomina la *inteligencia moral* de las personas: (a) *La dignidad del ser humano como ser ético*, que supone que todas las personas, por el hecho de ser humanos y con independencia de cualquier criterio, tenemos el derecho a ser tratados y a vivir dignamente; (b) *La sociabilidad humana*, que supone que es en la vida en común donde se sostiene y configura la dignidad humana; (c) *Las múltiples necesidades humanas*, que nos configuran como seres necesitados a los que la vida en común tiene que ayudar a existir con dignidad. Estos tres principios combinados configuran la idea de un mundo ético donde lo común y lo personal se funden en el concepto de dignidad humana. Para ampliar ver Úcar 2016b.



apartado anterior se parte de la base de la complejidad de dicho conocimiento, que se elabora en una espiral siempre creciente, acumulativa y cambiante en la que lo teórico y lo práctico están indisolublemente entretejidos.



Figura 1: Niveles de elaboración del conocimiento pedagógico. (Elaboración propia)

### 2.1. Nivel I de elaboración de conocimiento pedagógico

El nivel uno, que denominamos “*Nivel de investigación*”, es un conocimiento construido fundamentalmente por los investigadores de los fenómenos educativos. La pregunta en este nivel es: ¿Dónde se obtienen los conocimientos y saberes que van a fundamentar o posibilitar la elaboración de las normas pedagógicas que van a orientar las acciones de los educadores? La respuesta es: en las denominadas “ciencias de la educación”. Un conocimiento que va a ser generado por los investigadores de los hechos o fenómenos educativos. Es, en este sentido, un conocimiento diverso, fragmentado y divergente. Los psicólogos, sociólogos, economistas, antropólogos y todo el conjunto de investigadores de los ámbitos disciplinares que se ocupan de estudiar los hechos educativos, producen conocimiento nuevo. Para ejemplificar, cuando el sociolingüista Basil Bernstein elabora su “*teoría sobre los códigos restringido y elaborado*” como resultado de sus investigaciones, está proporcionando una información de base que ayuda a los educadores a interpretar las realidades contextuales y vitales de los participantes en la relación educativa y, como consecuencia, a pensar, diseñar y poner en marcha acciones pedagógicas ajustadas a dichas realidades.

El conocimiento nuevo elaborado por los investigadores de las ciencias de la educación es un conocimiento objetivable y fundamentalmente descriptivo del hecho educativo que, en muchos casos, está formalizado o en proceso de formalización en el seno de las diferentes ciencias de la educación.

Es un conocimiento al que los educadores acceden a través de diferentes tipos de formación, sea presencial o virtual. Estos pueden abarcar desde la formación inicial de los diferentes profesionales de lo educativo (pedagogos, educadores, maestros, animadores, profesores, etc.) hasta las diversas modalidades de autoformación o formación continua.



Este conocimiento es objetivable dado que, por ejemplo, es posible acceder a él a través de textos o documentos. Pero puede ser, también, un conocimiento mediado. Es decir, se puede acceder a dicho conocimiento a través de las interpretaciones particulares, o más o menos consensuadas, de los formadores que lo comunican o tratan de enseñarlo. Aquí se halla un elemento de reconfiguración del conocimiento inicialmente elaborado por el investigador de las ciencias de la educación, que puede llevar al formador a introducir o no cambios en el conocimiento original. Cambios que pueden suponer modificaciones, énfasis diferenciados o incluso errores de apreciación, comprensión o interpretación respecto del conocimiento proporcionado por la investigación.

En la figura 2 es posible ver una síntesis de este nivel I del proceso de elaboración del conocimiento pedagógico.

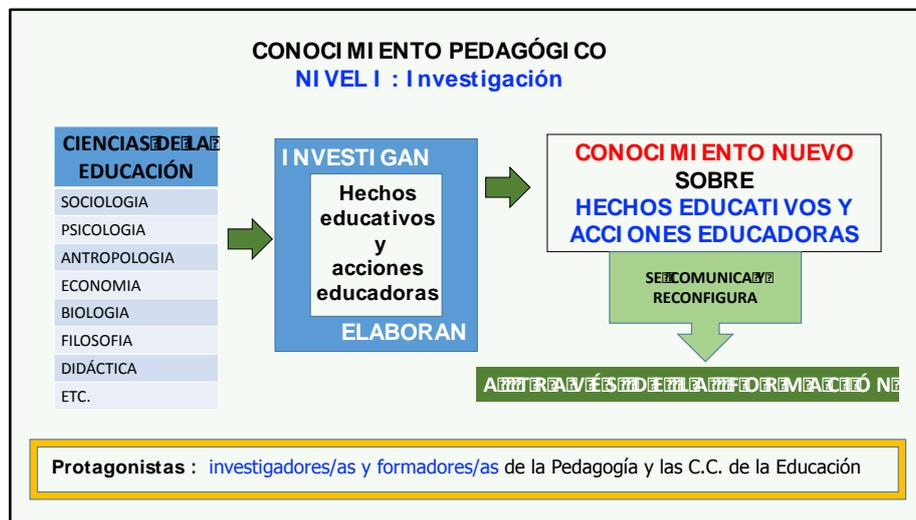


Figura 2: Nivel I de elaboración del conocimiento pedagógico.

(Elaboración propia)

## 2.2. Nivel II de elaboración de conocimiento pedagógico

He llamado “*Nivel de integración*” al nivel dos de construcción de conocimiento pedagógico. Si lo he denominado así es porque no emerge directamente de una única fuente, sea la investigación, la formación, la reflexión o la experiencia. Emerge o se construye a partir de todas ellas a través de una compleja y no siempre transparente operación de inferencia, abstracción, abducción y/o síntesis. Esta operación es realizada por el profesional a partir de (1) los conocimientos de primer nivel proporcionados por la formación a través de las diferentes ciencias de la educación; (2) las propias experiencias, sean personales o profesionales; y (3), por último, la reflexión personal elaborada sobre todas ellas.

Es un conocimiento pedagógico elaborado por los y las profesionales –o voluntarios- de la educación y la pedagogía: pedagogos, educadores sociales, maestros, etc. En la figura número 3 se puede observar de una manera gráfica cómo funciona.

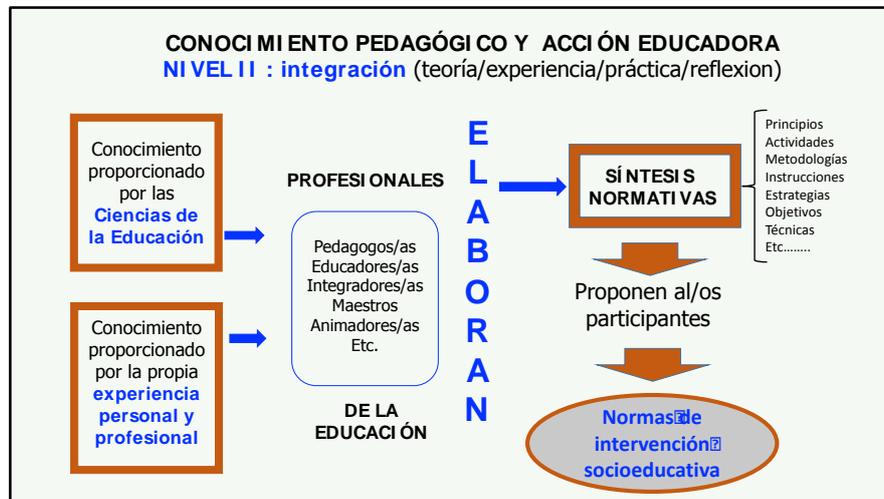


Figura 3: Nivel II de elaboración del conocimiento pedagógico.

(Elaboración propia)

Es un conocimiento integrado y singular, producto de la formación inicial y continua de cada profesional y del cúmulo de experiencias particulares de aprendizaje que ha ido realizando a lo largo de su vida; sea en relación a su propia vida o a las prácticas educativas observadas, desarrolladas o compartidas. El fruto integrado de la reflexión particular y singular, elaborada por cada profesional a partir de los elementos anteriores y sus propios análisis, conocimientos y experiencias<sup>18</sup>, es lo que denominamos *síntesis normativas*. Estas síntesis normativas se concretan en lo que hemos caracterizado como normas pedagógicas, esto es, en los principios, actividades, metodologías, estrategias, técnicas, etc., de acción, que el profesional aplica en la relación educativa, para conseguir que el o los participantes, con los que cotidianamente interactúa, aprendan.

Es un conocimiento vivo, en un proceso continuo de cambio y actualización. Es un conocimiento que evoluciona al mismo tiempo que lo hace el propio profesional. Es un conocimiento que se halla directamente influenciado por las características personales particulares del profesional. Es decir, será tanto más mutable, enriquecido y comunicable cuanto mayor sea la disposición o las capacidades del profesional para experimentar, analizar, compartir y comunicar los nuevos conocimientos pedagógicos experimentados y elaborados a partir de la integración de fuentes de información que ha realizado.

<sup>18</sup> Es cierto que, a menudo, grupos de profesionales comparten experiencias y análisis a partir de sus particulares experiencias educativas, que les llevan elaborar metodologías o propuestas (síntesis) normativas específicas de acción que son seguidas por grupos de profesionales. Sería lo que podríamos denominar "escuelas o epistemologías pedagógicas". Este segundo nivel del conocimiento pedagógico puede ser elaborado individual o grupalmente.



Es un conocimiento de difícil acceso si no es comunicado, de alguna manera y en algún formato, por los profesionales que cotidianamente lo están aplicando, probando y remodelando en esa espiral teórico-práctica que hemos referenciado al principio.

En otro lugar he escrito (Úcar, 2016c), refiriéndome específicamente a la educación social que, cada vez que un profesional no comunica –sea en forma de artículo de revista; de comunicación a congreso; de curso; de intercambios entre profesionales; o un largo etc.- o no comparte las problemáticas y los descubrimientos de su trabajo cotidiano en los diversos programas y proyectos de acción o intervención socioeducativa en los que está participando, está contribuyendo a empobrecer y disminuir el patrimonio de conocimientos y técnicas de la profesión y del propio campo disciplinar, en este caso, el de la Pedagogía Social. Comunicar y/o compartir lo que hacemos es un deber y una responsabilidad no solo de los académicos, sino también de los profesionales. Todos ellos son creadores del conocimiento que nutre y configura las disciplinas pedagógicas.

Desde mi punto de vista este es un nivel de conocimiento pedagógico que es necesario incrementar y mejorar. Es, al menos en el campo concreto de la educación social, un nivel de conocimientos claramente deficitario. Es, sin embargo, un nivel de conocimiento pedagógico que solo puede ser construido con el concurso específico de los profesionales.

Objetivar el nivel II del conocimiento pedagógico, es decir, publicarlo, en algún medio audiovisual o digital, es reconvertirlo de manera inmediata en conocimiento pedagógico de nivel I. Esto supone hacerlo disponible para la formación de futuros nuevos profesionales.

### 2.3. Nivel III de elaboración de conocimiento pedagógico

El nivel tres de conocimiento pedagógico es el que he caracterizado como “*Nivel de la relación socioeducativa*”. Si el Nivel I caracterizaba un tipo de conocimiento diverso, divergente y fragmentado y el nivel II a un tipo de conocimiento pedagógico integrado, el nivel III se refiere a un conocimiento emergente, resultado de interacciones negociadas entre los educadores y los participantes.

La normativa pedagógica, entendida de una manera tradicional, suponía una relación educativa jerárquica en la que el educador, en tanto que técnico responsable, dice lo que hay que hacer y el adecuadamente denominado “*grupo destinatario*” o “*grupo diana*” se limita a cumplir o seguir las instrucciones dadas. Eso tenía que garantizar, según dictaba la didáctica clásica, la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos.

Es una evidencia que en el ámbito de la pedagogía social nunca ha sido así y, por eso, esa disciplina nació hace más de siglo y medio como alternativa a la educación escolar formal. El no estar supeditada a un currículum normalizado ni a unos espacios físicos predefinidos facilitó, sin duda, la implementación de otro tipo de relaciones socioeducativas no tan jerárquicas y, con frecuencia, mucho más focalizadas en la



propia relación interpersonal antes que en una serie de aprendizajes concretos a realizar.

Creo que la distinción entre la educación escolar y la educación social va ir siendo cada vez más difusa, no solo por la entrada de los educadores sociales en las escuelas y por la apertura de estas últimas al mundo a través de internet sino, sobre todo y entre muchos otros factores, por la entrada cada vez más decidida de las emociones en las relaciones educativas. Pero, más allá de este futurible, parece adecuado plantear cómo enfoca las relaciones socioeducativas una pedagogía social actualizada para ilustrar este tercer nivel del conocimiento pedagógico.

En la figura 4 es posible observar este planteamiento que nos va a llevar a caracterizar el funcionamiento de la relación socioeducativa.

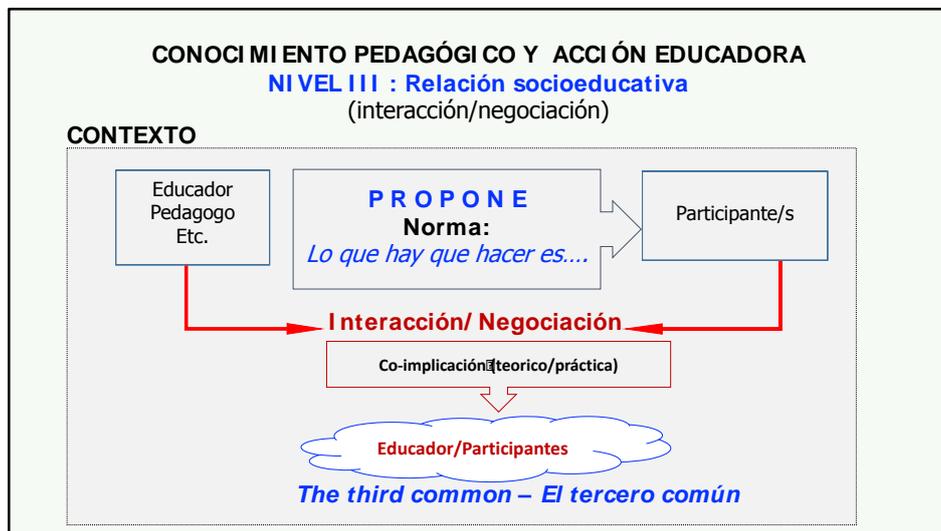


Figura 4: Nivel III de elaboración del conocimiento pedagógico.

(Elaboración propia)

El conocimiento pedagógico integrado que aporta el educador a la relación socioeducativa le lleva a proponer al participante normas específicas de acción que se pueden centrar, como ya hemos señalado, en objetivos, metodologías, técnicas o actividades concretas de aprendizaje a realizar. A diferencia de la pedagogía tradicional y en consonancia con la forma actualizada de la normativa pedagógica que hemos definido, lo que el educador hace es proponer su planteamiento pedagógico al o los participantes. Son estos últimos, en tanto que protagonistas de su vida y de la elección de sus propios aprendizajes, quienes han de aceptar o, en todo caso negociar con el educador, si son esos u otros los que han de vehicular el proceso que desarrolla o inicia la relación socioeducativa.

Claxton (1984) definió de manera clara el funcionamiento del aprendizaje con la metáfora del caballo y la fuente: puedes llevar un caballo a beber de la fuente del



conocimiento, pero finalmente solo va a beber si él quiere; si elige hacerlo en respuesta a motivos que le son propios y particulares. Aunque esto es algo que la educación sabe hace tiempo, sigue actuando de espaldas a esta realidad. La figura del “tercero común” (*the common third*), que hace años planteó la pedagogía social danesa<sup>19</sup>, perfila la manera en que vamos a entender y plantear la relación socioeducativa.

El denominado “tercero común” se refiere a un espacio nuevo, que no es ni del educador ni del participante. Es un espacio creado *ad hoc* por los dos, para desarrollar en términos de igualdad, aunque cada uno con el rol que específicamente le corresponde, una relación socioeducativa que busca cumplir las expectativas de los dos. Se trata de generar actividades que requieran la presencia y el concurso conjunto del pedagogo social y del participante; actividades en las que ambos estén genuinamente interesados e implicados. Un espacio de encuentro en el que los dos son iguales y del que ambos son co-responsables. Una perspectiva en la que uno y otro se constituyen en recursos para el éxito de la relación socioeducativa.

Es indudable que una relación socioeducativa, planteada en estos términos, reformula el conocimiento pedagógico de nivel II que aportaba el educador a la relación, posibilitando la emergencia de un conocimiento pedagógico nuevo, ahora sí, colectivo, que denominamos de nivel III. Es un conocimiento interpersonal generado y derivado de la interacción y negociación entre el agente profesional o voluntario y el sujeto, individual o colectivo, participante en el marco de una relación socioeducativa que se produce en un contexto sociocultural determinado y en un momento temporal concreto.

La diferencia entre el conocimiento pedagógico de nivel II y el de nivel III es que el primero es fruto bien de una integración individual, si es un único profesional el que lo elabora y aplica o colectiva si es el resultado de los análisis y negociación entre diferentes profesionales. El nivel III, por su parte, es el resultado de una negociación funcionalmente asimétrica –educador y participante– en el marco de una situación y un contexto sociocultural determinado que ha influido de manera directa en dicha negociación. Se podría decir, metafóricamente, que la relación socioeducativa es la “caja negra” en la que entra un conocimiento pedagógico nivel II y sale reconvertido en nivel III.

Tanto el educador como el participante pueden ser depositarios del nuevo conocimiento pedagógico elaborado, aunque lo más probable es que quien sea realmente consciente de la reformulación del conocimiento nivel II en nivel III sea el educador. Más aún si lo sistematiza y cosifica en algún tipo de información comunicable.

Lo que ya he comentado en relación a la comunicabilidad y objetivación del conocimiento pedagógico de nivel II aplica también respecto a este nuevo tipo de conocimiento. Que se convierta en conocimiento de nivel I y sea objetivable para la

---

<sup>19</sup> Ver para ampliar, Eichsteller/Holthooff, 2012 y Úcar 2016 d.



formación de educadores va a depender de la disponibilidad y las capacidades del cada educador.

### 3. Conclusiones

En este trabajo se ha caracterizado el conocimiento pedagógico como un tipo de conocimiento, orientado a la práctica educadora, que es de alta complejidad. Eso nos ha llevado a identificar diferentes modos de elaboración y formalización de este conocimiento pedagógico y, asimismo, a identificar quienes son los protagonistas de dichas operaciones. Los investigadores, los formadores, los profesionales y los propios participantes en los hechos educativos tenemos un papel activo en dichos procesos y todos somos, a un tiempo, teóricos y prácticos; creadores y receptores de conocimiento.

Se han caracterizado tres niveles de creación de conocimiento pedagógico. El nivel I, generado por la investigación en las ciencias de la educación y por la manera en que se comunica a través de la formación. El nivel II, que es generado por los propios profesionales a través de una integración singular de conocimientos teóricos, prácticos y experienciales y de su operacionalización en normas o reglas concretas de intervención educativa. Y el nivel III, por último, que emerge de la propia relación socioeducativa como resultado de una negociación, más o menos explícita, entre el educador y el sujeto, individual o colectivo, participante.

Son tres niveles de producción de conocimiento pedagógico que pueden intersectarse y retroalimentarse continuamente, siempre en función de las capacidades y motivaciones de los agentes productores (investigadores, pedagogos, educadores sociales, maestros, sujetos participantes, etc.) para objetivar y compartir dicho conocimiento.

### Bibliografía

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, LX, 223, pp. 399-414

Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza editorial.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Lapislatzuli Ed.

Eichsteller, G. & Holthooff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 30-46

Elster, J. (1990). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Hegstrup, S. (2003). Tendencias and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium. En A. Gustavsson, H. Hermansson, y J. Hämäläinen (Eds.),



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

*Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 72-83). Göteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.

Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

Sunstein, C.R. (2017). *Paternalismo libertario*. Barcelona: Herder.

Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Trilla, J. (2005). "Hacer pedagogía hoy". Pp. 287-311. En J. Ruiz Berrio (Edit.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de teoría e historia de la educación.

Úcar, X. (2013) "Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach". *Education Policy Analysis Archives*, 21 (36). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282> .

Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC Publishing.

Úcar, X. (2016b). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC Publishing.

Úcar, X. (2016c) "Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento". *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. 62, p. 11-23. <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2016/150796/308220-434671-1-PB.pdf>

Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la creatividad. Eclósión, gloria y miseria de las ideas*. Barcelona: Tusquets.