

Conocimiento, acción e investigación en educación social

En este trabajo se tratan algunas problemáticas clásicas en el campo de la pedagogía y, especialmente, en el de la educación social. En dichos ámbitos, y también en el más general de las ciencias sociales, a menudo los autores¹ han descrito, analizado e interpretado la realidad en términos de polarizaciones y antinomias. Unas descripciones e interpretaciones en exceso simples que no acaban de ajustar bien con la complejidad de las sociedades actuales.

Una de las antinomias más recurridas ha sido la contraposición entre la teoría y la práctica. Un antagonismo que, entre otros efectos, ha contribuido a generar, en toda Europa, una brecha entre los académicos y los profesionales de la pedagogía y la educación social. Un desencuentro basado en la premisa, equivocada desde mi punto de vista, de que los primeros se ocupan en exclusiva de la teoría y los segundos, de la práctica. Esto es lo que se va a analizar en el primer apartado de este trabajo. El objetivo consiste en elaborar una manera diferente de mirar la realidad sociocultural que ayude a superar visiones simples, maniqueas y polarizadas de la educación social.

Para ilustrar esta interpenetración entre la teoría y la práctica se analiza, a continuación, el tipo de conocimiento que se aplica o se construye en el ámbito de la educación social. Eso implica poner en relación las características del contexto social y cultural, como marco específico en el que se genera dicho conocimiento, con las acciones que desarrollan los y las profesionales de la educación social.

En el último apartado se busca conocer como se relaciona este conocimiento con las acciones de los educadores sociales. Del análisis se derivan tres perfiles posibles de educadores sociales: el investigador, el convencional y el innovador.

En este texto se apuesta por un perfil de educador social que es, al mismo tiempo, interventor e investigador. Un perfil que, desde nuestro punto de vista, ha de estar necesariamente integrado si el objetivo no solo consiste en incidir en la mejora de las personas y comunidades con las que se actúa sino, también, en las propias acciones de los profesionales de la educación social y, por último, en la transformación personal, social y comunitaria.

1. Antinomias y polarizaciones en pedagogía y educación social: la teoría como práctica y la práctica como teoría

Ni la sociedad ni el contexto social y cultural en el que se originó la pedagogía social hace ahora algo más de siglo y medio tienen demasiado que ver con las sociedades actuales. El calificativo *social*, que establecía entonces unos determinados parámetros de actuación pedagógica, es muy diferente del *social* en el que los educadores sociales tienen que

plantear hoy sus intervenciones socioeducativas. Un contexto que, para empezar, ya no es solo *social* sino sociocultural y digital, además de presencial. Es decir, un contexto en el que no solo tratamos con relaciones interpersonales, presenciales y digitales, sino también con las diversas identidades culturales, personales y colectivas que las protagonizan. Sabemos, por otra parte, que la pedagogía y la educación social son muy sensibles al contexto sociocultural, territorial y político en el que se desarrollan.

Eso significa que resulta necesario actualizar las categorías clásicas que se han estado utilizando en el mundo de la educación y la pedagogía para interpretar los fenómenos socioeducativos. Una tarea urgente, en el mundo de la educación y la pedagogía, es la de buscar nuevos conceptos, perspectivas y enfoques que definan y caractericen de manera más profunda y precisa las novedosas situaciones y problemáticas socioculturales actuales, más allá de las perspectivas, en exceso simples, de las antinomias y polarizaciones habitualmente utilizadas.

En el campo académico y profesional de la educación social estos planteamientos antagónicos han sido especialmente influyentes. Antinomias clásicas como “teoría versus práctica”; “ciencia versus arte”; “necesidad versus libertad”; “individuo versus sociedad”; “dominación versus liberación”, “opresión versus emancipación”; “tecnología versus crítica” y, por último, “academia versus profesión” han contribuido, a lo largo de la historia, a estructurar de manera simple nuestras formas de interpretar la realidad. Y eso con el objetivo tanto de hacerla comprensible como operable. Estos planteamientos polarizados, que nos llevaban a optar de manera excluyente por uno de los polos en detrimento del otro, han contribuido a generar visiones que, aun siendo útiles en su tiempo, hoy parecen imprecisas, fragmentadas e incompletas en torno a la pedagogía y la educación social.

Tan solo unas décadas atrás pensábamos que las cosas eran blancas o negras; iguales o diferentes; buenas o malas; teóricas o prácticas. Un tiempo en el que aprendimos a interpretar la realidad con categorías estáticas, simples y, a menudo, antagónicas. Kandinsky escribió en 1952 un artículo que tituló “Y”. En él sostenía que la complejidad del presente requería aprender a pensar de manera diferente poniendo una “Y” donde hasta entonces habíamos puesto una “O” (Beck, 1998). Touraine (1999) ejemplifica esta idea, de manera pertinente, cuando escribe que las personas son, al mismo tiempo, “iguales y diferentes”.

El contexto sociocultural actual es complejo. Entre muchos otros factores, eso significa que las realidades y las vidas de las personas, los grupos y las comunidades son cambiantes y fluidas; que se desarrollan en diferentes planos, físicos y digitales; que se nutren más de incertezas que de seguridades; y que no disponen, por último, de unos referentes externos universalmente aceptados que les ayuden a orientarse respecto a lo que quieren y pueden ser y hacer. Un contexto que les obliga a construir y reconstruir continuamente tanto la manera de interpretar el mundo como su ubicación en él.

Una mirada desde la perspectiva de la complejidad sugiere que buena parte de las antinomias presentadas no tienen porque ser categorías confrontadas, sino que pueden constituir, por ejemplo, (1) una dimensión continua graduada; (2) diferentes dimensiones de un mismo proceso; o, por último, (3) dimensiones que pueden ser intercambiables en función del contexto sociocultural (Úcar, 2015).

Muchos han sido los autores que, por ejemplo, han puesto en cuestión que las categorías “individuo versus sociedad” estuvieran polarizadas o fueran antagónicas y excluyentes. Autores como Vigotsky, Suchodolski, Dewey, Morin o Wenger, por citar algunos, han planteado perspectivas que pretendían obviar, superar o integrar estas dos categorías tradicionalmente contrapuestas.

También las categorías “dominación versus liberación” resultan poco precisas para describir, en general, las relaciones que se producen en la actualidad entre las personas o las comunidades. Sloterdijk (2013) sostiene que la sociedad actual está transitando de una sociedad de clases, fundada en una diferenciación vertical a partir de la dominación, la represión y los privilegios, hacia unas sociedades basadas en la disciplina, que generan una diferenciación vertical basada en la ascesis, el virtuosismo y el rendimiento. Desde el punto de vista de aquel autor, las actuales sociedades desarrolladas siguen, cada vez más, una gradación de las cosas que “está muy lejos de lo que uno pueda captar mediante los rudos zarpazos de una teoría dirigida [solamente]² por ideas de dominación” (p. 175).

Por eso están siendo tan numerosas como diversas las formas con las que los autores describen y caracterizan estas sociedades actuales. Denominaciones como *sociedad del riesgo* (Beck, 1988); *red* (Castells, 1998); *líquida* (Bauman, 2002); *del individualismo* (Beck & Beck-Gernsheim, 2003); *del palacio de cristal* (Sloterdijk, 2007); *del consumo* (Bauman, 2010); *del desprecio* (Honnet, 2011); *del cansancio* (Han, 2012); *de la aceleración social* (Rosa, 2012); *del rendimiento* (Han, 2012); *de la transparencia* (Han, 2013) y un largo etcétera dibujan las formas, las aristas, los nodos y las rugosidades de la vida en nuestras actuales sociedades. Unas formas que profundizan, perfilan y enriquecen las perspectivas de análisis y las visiones de lo sociocultural.

Voy a centrarme, por último, en una de las antinomias que, desde mi punto de vista, han resultado más perjudiciales en el mundo de la pedagogía y la educación social. Es la referida a “teoría versus práctica”.

Fue Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, quien originalmente definió tres formas de conocimiento: *episteme*, *techné* y *fronesis*. Simplificando se podría decir que la primera se refiere al conocimiento que hoy caracterizamos como científico; un conocimiento de tipo fundamentalmente teórico. La segunda, a lo que se podría considerar como el hacer, la práctica; es decir, un conocimiento práctico. Y la tercera, por último, a lo que se podría caracterizar como sabiduría práctica; algo que algunos autores interpretan o ponen en relación con la ética y con la capacidad o habilidad para discernir cual es la acción más apropiada en una determinada situación (Burbules, 2020). El análisis de estos tres

conceptos a lo largo de la historia ha sido tan amplio como profundo. Y eso tanto en lo que se refiere a las características y los matices conceptuales de cada uno de ellos como a las relaciones que los vinculan.

En nuestro ámbito, a excepción de unos pocos autores, la *fronesis* ha quedado ignorada o directamente incluida en la *techné*. A pesar de eso, Erikson y Markström (2003) señalan que existen muchas similitudes entre la pedagogía social práctica (la educación social) y la *fronesis* ya que, desde su punto de vista, las dos (1º) son una forma de conocimiento; (2º) están relacionadas con la ética; y (3º) se orientan hacia la acción. A pesar de todo, como ya hemos apuntado, la tónica dominante en el mundo de la educación y la pedagogía ha sido una distinción excluyente entre la teoría y la práctica.

Una diferenciación excluyente que ha contribuido a generar distancia y a menudo incomunicación entre los académicos y los profesionales. La fórmula que sustenta dicha diferenciación afirma: los teóricos solo saben de teoría, mientras que los prácticos solo saben sobre la práctica. Una separación que no puede sino generar visiones parceladas y reducidas de una realidad que es esencialmente compleja y que los interpela y requiere a los dos.

En otro lugar he apuntado (Úcar, 2016) que las personas vemos el mundo a través de los conceptos, instrumentos y herramientas que nos permiten interactuar con él. Lo ejemplifiqué señalando que los finlandeses disponen de hasta cuarenta palabras diferentes para caracterizar la nieve, mientras que en el sur de Europa se dispone de tan solo unas pocas. A partir de aquí casi se podría decir que los occidentales estamos estructuralmente incapacitados para nombrar, y por tanto para comprender, algo que es, al mismo tiempo, teórico y práctico. Y esto es así porque la cultura occidental no tiene un término específico para nombrar tal realidad. El hecho de que no se disponga de una palabra concreta para designar aquello que es al mismo tiempo teórico y práctico no deja de ser sino un síntoma de la manera, simplificada, de ver e interpretar el mundo propiciada por la cultura occidental a lo largo de la historia.

Las acciones e intervenciones socioeducativas son complejas, ya que se nutren y se desarrollan, de forma transversal, *en* y *sobre* la teoría y la práctica. De hecho, resulta muy difícil, por no decir imposible, diferenciar o separar en una determinada acción socioeducativa lo que corresponde específica y únicamente a la una o a la otra. Por eso no tiene sentido hablar, estrictamente, de teóricos y prácticos de la educación social para designar dos formas de conocimiento y de acción diferenciadas y excluyentes.

No existe, de hecho, una teoría de la pedagogía social desconectada de la práctica de la educación social ni una práctica socioeducativa que no esté sostenida y fundamentada por teorías socio-pedagógicas. Una y otra se nutren recíproca y continuamente de lo que nace o se elabora en la teoría, a partir de la investigación y la reflexión, y de lo que emerge o se construye en la práctica, a partir de la reflexión e investigación en la acción.

Teoría y práctica interactúan, se retroalimentan y se implican de manera continua y permanente y no tiene ningún sentido plantearlas como algo sustancialmente diferente. En la figura 1, que hemos adaptado a partir de Ortega, Caride y Úcar (2013), se puede ver de una manera gráfica lo que queremos significar.

Figura 1. Relaciones entre teoría y práctica en el ámbito de la pedagogía y la educación social

CAMPO ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL-EDUCACIÓN SOCIAL



Fuente: Adaptado de Ortega, Caride y Úcar, 2013.

En la figura se puede observar que todas las figuras geométricas utilizadas son discontinuas, precisamente para enfatizar que, en el ámbito de lo social, todo es dinámico, está abierto e intercomunicado y en continua evolución. También hay unas flechas que apuntan hacia adentro y hacia fuera del círculo discontinuo, que agrupa las dos zonas de acción prioritaria de académicos y prácticos. Lo que deseamos enfatizar en este caso es que, más que un círculo, lo que se pretende representar es una espiral abierta en la que los conocimientos generados en ambas zonas se van retroalimentando continuamente y también con el contexto sociocultural en el que se producen. Unos conocimientos diversos, plurales, multidimensionales y complejos que, de manera acumulativa, van configurando el cuerpo académico y profesional de la pedagogía y la educación social.

Ortega y otros (2013) acaban señalando que la teoría sin la práctica se convierte en una especulación vacía e inútil que no conduce a nada ni aporta nada. La práctica sin la teoría, por su parte, se transforma en una acción cerrada, repetitiva, rutinaria y sin vida. Separadas, la teoría y la práctica se mueven en el ámbito del solipsismo y lo autorreferencial; algo que significa que se aíslan de la realidad, se encierran en sí mismas y dejan, por tanto, de ser útiles para el trabajo socioeducativo.

2. Los conocimientos que construyen y aplican en la práctica los educadores sociales

Hablar sobre la inseparabilidad o interpenetración entre la teoría y la práctica implica concretar cómo se produce en la tarea cotidiana de los educadores sociales. Esa es la razón por la que en este apartado vamos a plantear cómo se construye el conocimiento que los profesionales aplican en sus intervenciones socioeducativas.

Hay que empezar por señalar que los profesionales de la educación social actúan en los muy plurales y diversos contextos en los que se desarrolla la vida cotidiana de las personas. Son contextos dinámicos y complejos en los que el cambio constante, la inmediatez, la incertidumbre, la flexibilidad y la creatividad son ingredientes nucleares de las acciones cotidianas en las que se ven involucrados los educadores sociales y las personas, grupos y comunidades con los que actúan.

Trabajar en el marco de la vida cotidiana de las personas, sea en instituciones concretas o fuera de ellas, implica tener que tratar de manera continuada con situaciones que resultan difícilmente previsibles. Es cierto que, con el tiempo, la experiencia irá proporcionando a los profesionales de lo socioeducativo claves para interpretar, de manera cada vez más ajustada, las situaciones en las que desarrollan sus intervenciones. También, que esa misma experiencia les ayudará a tomar mejores decisiones respecto a cómo, cuándo y dónde tienen que actuar. Es un hecho, sin embargo, que nunca van a poder prever clara y exactamente ni qué es lo que se van a encontrar en una determinada situación de intervención socioeducativa ni cuál debería ser la manera correcta o apropiada de responder a dicha situación.

El ámbito social es, por su propia configuración, un ámbito vivo, dinámico y en estado de cambio permanente. Es un ámbito de intervención que, además, está regulado, influido o determinado por, al menos, tres elementos que plantean posibilidades y límites para las acciones de los educadores sociales:

- a) Las políticas socioculturales y educativas en cuyo marco se producen las acciones e intervenciones socioeducativas.
- b) Los límites que los propios profesionales de lo socioeducativo se pongan a sí mismos en el marco de: (1) su propia ética personal; (2) los códigos deontológicos profesionales que regulan sus actuaciones; (3) el marco más general de los derechos humanos.
- c) Las acciones de las personas participantes o de su entorno; unas acciones singulares que se derivan de sus particulares trayectorias vitales y que, obviamente, son diferentes en cada situación de intervención socioeducativa.

Del ámbito social se podría decir, utilizando términos informáticos, que se va desarrollando en *tiempo real* (Úcar, 2016). La vida no se detiene para dar tiempo a los

educadores sociales a pensar de qué manera tienen que reaccionar ante una situación o una problemática concreta, ni tampoco para elegir la estrategia de acción o la técnica mejor o más adecuada para enfrentarla. Ante un conflicto o un problema, el profesional va a responder con los conocimientos teóricos, prácticos y experienciales que haya ido acumulando a lo largo de su práctica. Unos conocimientos que se van a manifestar a través de los procedimientos, las metodologías y las técnicas que aplique en la intervención socioeducativa.

Estos tres tipos de conocimientos: teóricos, prácticos y experienciales, están absoluta e inextricablemente entretejidos en las acciones de los profesionales, sin que pueda definirse, de una manera clara, dónde empiezan unos y dónde acaban otros.

Un conocimiento experiencial es el que una persona adquiere a través de cualquier experiencia. Ejemplos de lo que denominamos conocimiento experiencial serían los que una persona obtiene a partir de beber agua, hacer una carrera, conocer a una persona, caminar por el bosque, cruzar una calle, etc. Todos ellos generan conocimientos que pueden ser de tipo teórico o práctico.

En una primera aproximación se podría afirmar que de los conocimientos experienciales de los educadores sociales se va a derivar cualquier otro tipo de conocimientos que adquieran o elaboren. Esto es así porque, sea de manera consciente o no consciente, todas las personas adquirimos conocimientos a partir de las experiencias que van configurando nuestras vidas. Unas experiencias que, como se ha comentado, van a generar en nosotros conocimientos tanto de tipo teórico como práctico.

Los conocimientos o el saber teórico se derivan de la formación inicial de cada profesional y de los procesos de formación continuada en los que va participando a todo lo largo de su trayectoria vital y profesional. La teoría o los conocimientos teóricos son, como sostiene Swedberg, “declaraciones sobre la explicación de un fenómeno” (2016, p. 26).

Los conocimientos o el saber práctico emergen o bien de la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones concretas de la práctica socioeducativa o bien de lo que los profesionales infieren a partir del propio desarrollo de dicha práctica. Una aplicación de conocimientos teóricos que se manifiesta en las metodologías y técnicas utilizadas por los educadores sociales y en las diversas maneras de aplicarlas. Sea de manera intencional o de forma no consciente, estos conocimientos prácticos se van integrando con los conocimientos teóricos previos, de manera que acaban siendo difícilmente distinguibles de aquellos.

La teoría orienta la práctica de la misma manera que la práctica orienta la teoría. O, en otros términos, los conocimientos teóricos orientan la acción socioeducativa que, cuando se está produciendo en la práctica, genera nuevos conocimientos prácticos que orientan, a su vez nuevamente, la modificación, ampliación y reformulación de los conocimientos

teóricos iniciales.

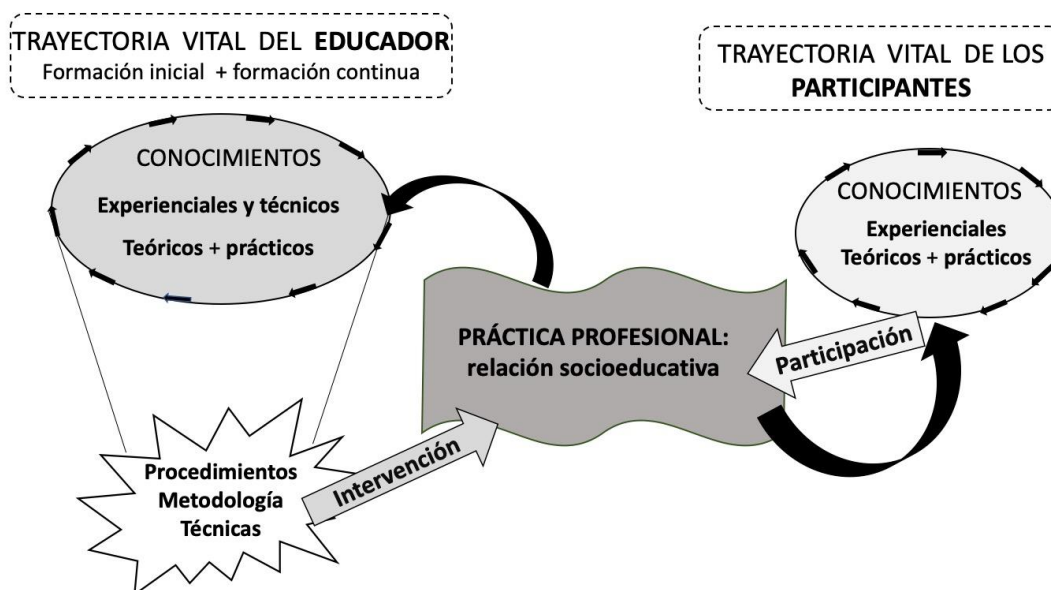
Los conocimientos teórico-prácticos del educador social, ahora ya integrados, se van actualizando y poniendo a prueba en cada nueva acción socioeducativa en la que participa. De aquí la importancia de insistir, desde la formación inicial de los educadores sociales, en poner atención en los conocimientos que orientan la intervención socioeducativa, en observar las formas concretas como se aplican en la práctica y en intentar aprender de dicha aplicación.

Hay que apuntar, sin embargo, que la curiosidad, el interés y la capacidad indagadora de los profesionales van a ser elementos clave para hacer emerger nuevos conocimientos experienciales de cada práctica realizada. Se podría decir que estos últimos conocimientos se originan a partir de los cambios que el propio profesional percibe y siente que, generalmente de manera consciente, está experimentando en sus formas de involucrarse y de trabajar en la intervención socioeducativa.

El resultado de la integración de todos estos conocimientos va constituyendo, poco a poco y de manera acumulativa, el repertorio de conocimientos, el *background*, que el profesional pone en juego en cada uno de los encuentros socioeducativos en los que participa. Un repertorio que se va ampliando y actualizando en el tiempo; sobre todo si el profesional decide ir ampliándolo de manera consciente e intencional.

Swedberg (2016) señala que todas las personas teorizamos constantemente en nuestra vida cotidiana. Por eso es necesario enfatizar que el repertorio de conocimientos que tanto el profesional como las personas participantes aportan a la relación socioeducativa solo se diferencia por su orientación. Mientras que el del educador social es un repertorio fundamentalmente técnico y profesional, el del participante en la relación socioeducativa es vital, generado a partir de sus propias experiencias vitales. Por eso una buena relación socioeducativa acaba cambiando, de alguna manera y en alguna forma, a los dos, al educador social y al participante. Todos estos análisis pueden observarse de manera gráfica en la figura 2.

Figura 2. Conocimientos aportados a la relación socioeducativa por los educadores sociales y los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Se entiende ahora la artificialidad tanto de la distinción entre la teoría y la práctica, como de la consiguiente separación entre los teóricos y los prácticos de la educación social. La complejidad de las realidades actuales requiere de nuevos planteamientos que vayan más allá de las toscas antinomias y polarizaciones a las que tan dados somos en el campo de la educación y la pedagogía.

Los tres tipos de conocimiento planteados pueden estar regulados no solo por los elementos generales ya apuntados en relación con el ámbito social, sino también por factores más ligados al desarrollo de cada situación concreta como, por ejemplo:

- El interés y la capacidad del profesional para implicarse en las acciones e intervenciones socioeducativas.
- La identidad y las funciones que el educador se asigna a sí mismo en el desarrollo de sus actividades profesionales.
- La actitud y disposición del profesional ante las situaciones y problemáticas socioeducativas en las que participa o a las que se enfrenta.
- El contexto laboral y las funciones asignadas al profesional por las instituciones, organizaciones o administraciones para las que trabaja.
- La actitud, disposición y características de las personas, grupos o comunidades participantes con relación a las acciones socioeducativas o a los propios profesionales.

Como ya se ha comentado, todos estos elementos van a estar atravesados y mediatizados por los sistemas de valores que encarnan tanto los educadores sociales y las personas participantes en las relaciones socioeducativas como los imperantes en el grupo, en la comunidad social y en la propia organización o institución en la que se produce la intervención socioeducativa.

En cualquier caso, algo que va a marcar la diferencia entre las maneras de actuar de los profesionales va a ser el hecho de que el educador social se considere a sí mismo como un aplicador de técnicas o como un creador y generador de conocimientos, metodologías y técnicas. Es decir, que se identifique a sí mismo como (1º) un técnico, (2º) como un investigador o (3º) como ambas cosas. En el primer caso será un simple aplicador de técnicas. En el segundo y tercero será, además, un creador de conocimientos, teoría, metodologías y técnicas.

La formación de los educadores sociales tiene que estar orientada, desde mi punto de vista, hacia este último perfil. La responsabilidad de las universidades es la de formar a unos profesionales capaces de analizar, de una manera a la vez actualizada y creativa, las situaciones de la vida cotidiana, únicas, singulares e irrepetibles, a las que se enfrentan. Unos profesionales que estén preparados para construir *ad hoc* respuestas específicas que sean ajustadas para cada situación y cada problema. Unos profesionales, por último, con capacidad para integrar en sus propios repertorios técnicos y vitales los nuevos aprendizajes y conocimientos que emerjan o se deriven de cada una de las situaciones de intervención socioeducativa en las que participan.

La educación social es una educación que actúa en la vida cotidiana de las personas que, como se ha apuntado, se desarrolla en unos marcos socioculturales, físicos y digitales muy diversos y cambiantes. La educación social sigue, acompaña y ayuda tanto las relaciones interpersonales que se producen en estos marcos como las problemáticas específicas que se puedan derivar. Eso exige que los profesionales manifiesten actitudes abiertas, flexibles y fluidas que les permitan adaptarse a las realidades de las personas con las que actúan en los contextos concretos de interacción. Solamente así van a poder cumplir realmente la que, como enunció Pestalozzi, es una de sus principales funciones: la de ayudar a las personas a ayudarse a sí mismas.

3. Intervenir y/o investigar en y desde las prácticas socioeducativas: nuevas lecturas de la investigación en la acción en educación social

En el punto anterior nos hemos decantado por considerar que los educadores sociales tienen que ser algo más que meros técnicos que se limitan a aplicar metodologías y técnicas. Hemos planteado que actuar en el marco de la complejidad de las situaciones de la vida cotidiana requiere de algo más, dado que difícilmente se le van a presentar al

educador social situaciones que se resuelvan tan solo aplicando unas determinadas técnicas.

El factor humano es siempre impredecible y las situaciones en las que participan personas, grupos o comunidades son, también siempre, difícilmente programables. Es por esa razón que hay que insistir en la importancia de que el educador y los participantes trabajen juntos y al mismo nivel en todas las fases del proceso de intervención. Porque solamente eso va a posibilitar que dichas intervenciones sean eficaces y sostenibles en el tiempo.

También parece claro, por otra parte, que el educador social no es un profesional de la investigación, esto es, un científico, sino más bien un profesional de la práctica socioeducativa: un práctico. Se trataría, pues, en este punto, de saber qué diferencias existen entre la intervención y la investigación. Y, en todo caso, de saber si el educador social puede actuar como investigador y de conocer las implicaciones que eso puede suponer en su forma de plantear e implementar las intervenciones socioeducativas.

3.1. Sobre la investigación y la investigación-acción

Dice Sloterdijk que “investigación significa *per se* generación de saber mediante saber” (2018, p. 16). Eso significa que el objetivo último de la investigación es producir conocimientos nuevos. Algo que se consigue, en todos los campos del saber, utilizando los conocimientos disponibles para diseñar situaciones y aplicar metodologías y técnicas que posibiliten la emergencia de conocimientos nuevos. Wagensberg (2017) hace una distinción muy interesante para diferenciar lo que es conocimiento nuevo de lo que es conocimiento nuevo en sentido científico. Se refiere al “sentido de la pedagogía (el conocimiento es nuevo solo para quien lo está adquiriendo) [...] y el sentido de la investigación (el conocimiento adquirido es radicalmente nuevo para cualquier mente de la historia)” (Wagensberg, 2017 p. 202). Es obvio que cuando hablamos de investigación científica o profesional nos estamos refiriendo a este segundo sentido.

Hay que apuntar, sin embargo, que la definición de investigación que hemos presentado es una definición clásica, en el sentido de que no se refiere al papel que juegan las personas que participan en ella sino tan solo a lo que hacen los investigadores. En el campo de las ciencias sociales ésta es una perspectiva que comienza a cambiar a mediados del siglo pasado, cuando las personas, que hasta entonces habían sido consideradas tan solo como “simples informantes”, pasan a tener un papel, más o menos protagonista en función de la modalidad investigadora, en los procesos de investigación.

A principios de la década de los cuarenta del siglo pasado, Lewin planteó la investigación-acción como una perspectiva de investigación que implicaba no solo a los investigadores profesionales sino también a las personas que participaban en ella. No será, sin embargo, hasta los años setenta cuando dicha perspectiva comience a extenderse por todo el mundo y desde entonces ha evolucionado considerablemente. Más que a un método estandarizado de investigación, el enfoque de la investigación-acción se refiere a “una

amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 2003, p. 23). Hay que enfatizar que la investigación-acción ha sido particularmente desarrollada en el campo educativo y especialmente en la escuela (Elliot, 1990).

Reason y Bradbury (2001) definen la investigación-acción señalando que es un proceso participativo y democrático que se orienta al desarrollo de conocimiento práctico en la búsqueda de propósitos humanos valiosos. Según estos mismos autores pretende unir la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, en un proceso participativo para la búsqueda de soluciones prácticas a cuestiones de interés para las personas y sus comunidades. En otros términos, es una forma de indagación autorreflexiva desarrollada por los participantes en situaciones sociales con el objetivo de mejorar sus prácticas y, al mismo tiempo, comprender y mejorar aquellas situaciones.

A partir del planteamiento inicial de Lewin sobre la investigación-acción, el esquema circular y/o cíclico en cuatro fases (planificación, acción, observación y reflexión) ha sido muy desarrollado y ampliado. Uno de los modelos más reproducidos en el campo educativo ha sido el de Kemmis (1989), que apunta que frente a cualquier problema práctico los participantes en una determinada situación social, incluido el profesional, actúan en cuatro momentos que se van a ir desarrollando de manera cíclica. Cada momento implica una mirada retrospectiva y un propósito proyectivo, que forman conjuntamente una espiral auto-reflexiva de conocimiento y acción. Cada ciclo supone, según Latorre (2003):

- El desarrollo de un plan críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo
- Un acuerdo para poner el plan en práctica
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar
- La reflexión en torno a esos efectos para plantear una nueva planificación y así continuar con un nuevo ciclo

Las numerosas corrientes que han desarrollado esta metodología de investigación han acabado generando nuevas denominaciones muy variadas que han ido introduciendo cambios y matices en su desarrollo. Se ha escrito sobre investigación-acción-participativa; investigación participativa; investigación colaborativa; investigación cooperativa; investigación militante; y, en estos últimos años, sobre co-diseño en investigación. Todas estas posibilidades a partir de un elemento irrenunciable en el proceso de investigación-acción: un trabajo compartido al mismo nivel entre el investigador y los participantes para analizar e introducir mejoras en la realidad concreta que están viviendo y experimentando.

Recurriendo nuevamente a la citada distinción de Wagensberg (2017) respecto al conocimiento, se podría afirmar que las estrategias de investigación-acción generan, en todos los casos, conocimiento en *sentido pedagógico*. Es decir, posibilitan el aprendizaje de conocimientos nuevos a las personas participantes, que puede llevarlos, en el mejor de

los casos, a transformar sus vidas y su realidad. Sin embargo, una de las principales críticas que se le han hecho a esta perspectiva es que no produce conocimiento nuevo en el *sentido de investigación*. En otros términos, el conocimiento generado en los procesos de investigación-acción es tan local y focalizado sobre un grupo concreto y una problemática tan específica que resulta difícilmente acumulable y transferible, al menos, en el sentido que plantean las ciencias físico-naturales.

Habría que interrogarse, en todo caso, sobre el sentido de plantear, en el marco de las ciencias sociales, una investigación que prescinda de la perspectiva y de la participación directa de los protagonistas de la vida social y cultural. Dada la complejidad de la realidad que experimentan personas, grupos y comunidades, se hace difícil pensar una ciencia social construida por profesionales externos que, por muy buenos investigadores que sean, en ningún caso van a tener una experiencia de primera mano de lo que le sucede o de lo que está experimentando una determinada persona o comunidad. No parece que sea posible generar conocimiento nuevo sobre aquello que no se conoce experimentalmente y en primera persona.

No obstante, y más allá de las críticas, la investigación-acción plantea, en tanto que estrategia metodológica de acción e investigación, algunos elementos muy interesantes para actuar en el sector de la educación social. Es una estrategia metodológica híbrida, que combina intervención e investigación, y que puede ser aplicada por los educadores sociales en múltiples situaciones. La única característica necesaria para hacerlo será que el educador actúe con un grupo y que los integrantes del mismo se avengan a implementar dicha metodología de investigación-acción. La corresponsabilidad en la acción será, en este caso, un requisito indispensable.

3.2. De la investigación-acción a la investigación en la acción: el educador social como investigador

Con lo que se ha comentado hasta el momento se interpreta al educador social como un práctico que puede implementar procesos específicos de investigación-acción. Pero pretendemos ir todavía más allá. Planteamos que el educador social, como profesional que actúa en el marco de situaciones de alta complejidad, tiene que ser capaz de activar algunas de las competencias que tienen los investigadores profesionales, los científicos.

Eso nos va a llevar a diferenciar la *investigación-acción* como un proceso de investigación más o menos estandarizado de generar conocimiento nuevo, de lo que vamos a caracterizar como *investigación en la acción*. Este último planteamiento obedece más a una determinada manera de implicarse en la realidad de la intervención que a la aplicación o implementación de una metodología específica, sea de investigación o de intervención.

Se podría decir que la investigación en la acción no sigue caminos metodológicamente establecidos, sino que, a partir de una mirada, un talante o unos principios previos del educador social, construye *ad hoc* las acciones y los pasos metodológicos a seguir.

En el cuadro 1 se presentan algunas de las características específicas de estas formas de hacer de los educadores sociales. En la primera columna se presentan las acciones que los investigadores profesionales desarrollan en un proceso clásico de investigación. En este caso el educador social no es un práctico, sino que actúa como un investigador profesional, como un científico. El caso más claro lo representaría un educador social que abandona la práctica para dedicarse prioritariamente a la investigación, sea en una universidad, en una institución de educación superior o en una organización específicamente dedicada a la investigación.

En la columna central se plantean las acciones que caracterizamos como intervención. En este caso, el educador social es un interventor que, a través de la implementación de proyectos socioeducativos, del establecimiento de relaciones socioeducativas y de la aplicación de procedimientos y técnicas concretas, actúa con los participantes.

En la tercera columna, por último, se presentan las características de unas acciones híbridas, que están a caballo de la intervención y la investigación. En este caso, el educador es propiamente un interventor que actúa con una perspectiva o una mirada propia del investigador.

Se plantea a continuación, siguiendo la lectura del cuadro, las características de estos tres tipos de acciones, que van a obedecer a tres maneras de desempeñar la profesión de educador social:

- El educador social como investigador.
- El educador social como práctico.
- El educador social como práctico que incorpora competencias investigadoras.

Si se ha incluido también en esta tercera columna el desarrollo de estrategias específicas de investigación-acción es porque consideramos que pueden ser desarrolladas, como se ha comentado, tanto por prácticos como por investigadores profesionales.

Hay que señalar, por último, en relación con el planteamiento general de estos tres tipos de acciones que la más diferente de las tres es, sin duda, la primera. En muy pocos casos los educadores sociales se transformarán en investigadores profesionales. En lo que se refiere a los otros dos tipos de acciones, apuntamos que la frontera que las separa puede ser muy permeable y que, en la realidad de la práctica cotidiana, los educadores sociales pueden estar transitando continuamente entre la una y la otra.

De hecho, se podría afirmar que la segunda columna representa la manera de hacer de un educador social convencional, mientras que la tercera plantea unas acciones más

innovadoras que encajan mejor, desde mi punto de vista, con la complejidad de las situaciones socioculturales actuales con las que lidian diariamente los educadores sociales.

Cuadro 1. Tipología y características de las acciones posibles en el marco de la intervención socioeducativa de los educadores sociales

Cuadro 1. Tipología y características de las acciones posibles en el marco de la intervención socioeducativa de los educadores sociales

	TIPOLOGÍA DE ACCIONES		
	Investigación científica clásica	Intervención (convencional)	Investigación en la acción (intervención innovadora y/o investigación-acción)
Educador social como	Investigador	Interventor	Interventor-investigador
Objetivo	Generar conocimientos nuevos	Acompañar procesos y favorecer el aprendizaje y la transformación de personas, grupos y comunidades	Construir colectivamente conocimientos nuevos y transferir procedimientos de análisis de la realidad sociocultural
Metodología	Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación	Métodos y técnicas de intervención socioeducativa	Métodos y técnicas de intervención socioeducativa. Métodos de investigación cualitativos, cuantitativos y creativos
Valores y límites	Comités de ética	1º nivel: Derechos humanos 2º nivel: Códigos deontológicos 3º nivel: Códigos de buenas prácticas 4º nivel: Ética personal	1º nivel: Derechos humanos 2º nivel: Códigos deontológicos 3º nivel: Códigos de buenas prácticas 4º nivel: Ética personal
Rol de los participantes	Relación vertical y jerárquica: los participantes son informantes	Relación adaptada al contexto y a las características de los participantes: vertical u horizontal	Relación horizontal con el educador: coresponsabilidad
Perspectiva o mirada del educador	Epistemológica: crear escenarios que posibiliten la obtención de datos consistentes	Pedagógica: ayudar a crear escenarios que faciliten el aprendizaje y el empoderamiento de los participantes	Pedagógica, crítica y de indagación: ayudar a crear escenarios que faciliten tanto el aprendizaje y empoderamiento de los participantes como la transferencia de conocimientos técnicos. Promueve el planteamiento de preguntas sobre la realidad y la elaboración de hipótesis
Resultados de la acción	Obtención de conocimientos científicos nuevos (en <i>sentido investigación</i>)	Adquisición de conocimientos nuevos (en <i>sentido pedagógico</i>). Cambios y mejoras en personas, grupos y comunidades	Cambios y mejoras en personas, grupos y comunidades orientados a la autogestión para la construcción de conocimientos nuevos (en <i>sentido pedagógico y/o en sentido investigación</i>)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro los tres tipos de acciones persiguen unos objetivos claramente diferenciados. El educador social convencional acompaña procesos y favorece aprendizajes. Algo que no le interesa especialmente al investigador. Éste último solo se ocupa de generar conocimientos nuevos, con independencia de los cambios que se puedan producir en las personas participantes. De todas maneras, hay que señalar que la investigación en ciencias sociales tiene que ser éticamente responsable por lo que el investigador tampoco puede despreocuparse totalmente de lo que suceda con las personas participantes ni del uso posterior que se vaya a hacer de los resultados obtenidos en la investigación. En la actualidad es imposible, en general, desarrollar investigaciones que no hayan sido aprobadas por las comisiones éticas de los centros de investigación.

El educador social innovador construye conocimientos nuevos, en *sentido pedagógico*, con los participantes y busca de manera intencional transferir los procedimientos y técnicas que utiliza y aplica a las personas con las que está actuando. El éxito del educador social radica en conseguir que los participantes integren y apliquen los nuevos conocimientos y procedimientos adquiridos a situaciones de su vida cotidiana. Excepcionalmente puede suceder que los conocimientos generados sean nuevos también en *sentido investigación* si el educador y los participantes siguen de manera exhaustiva y rigurosa la metodología de la investigación-acción.

Probablemente lo que más va a distinguir esta manera de actuar del educador social es la intencionalidad explícita de transferir conocimientos y procedimientos de análisis a los co-participantes en la relación socioeducativa. Se trata de conseguir que ellos integren, en sus prácticas cotidianas, la perspectiva, los procedimientos e incluso las técnicas que está poniendo en marcha con ellos el educador social.

En relación con los métodos la diferencia entre el investigador y el educador social convencional es clara. El primero utiliza el método científico mientras que el segundo actúa a través de métodos y técnicas de intervención. El educador social innovador es más flexible y versátil. Eso significa que adapta los métodos y técnicas a las características concretas de la situación en la que actúa, sea propiamente de intervención o de investigación-acción. Hemos incluido los métodos creativos, sea en la intervención o en la investigación, siguiendo los planteamientos de Janer y Úcar (2019), quienes, a partir de una investigación comparativa internacional, afirman que estos son los métodos utilizados en el marco de la pedagogía social.

El importante papel que desempeñan los valores en las acciones de los educadores sociales obliga a interrogarse sobre cómo influyen o intervienen en cada una de las acciones definidas. Ya se ha comentado, con relación a la investigación, la dificultad cada vez mayor de implementar procesos que no hayan sido aprobados por las comisiones éticas institucionales.

En el marco de la intervención, tanto del educador convencional como del innovador, se plantean, adaptando la propuesta de Vilar (2013), cuatro niveles de análisis o de influencia en relación con las acciones que desarrollan los profesionales de la educación social.

El primer nivel es el nivel superior, que se refiere a las declaraciones universales, por ejemplo, a la de los derechos humanos. A menudo los educadores sociales han sido caracterizados como los profesionales de los derechos humanos, en el sentido de que estos últimos marcan tanto los límites como las posibilidades de la intervención socioeducativa. Desde nuestra perspectiva es necesario precisar que hay que referirse a unos derechos humanos des-occidentalizados, que recojan y obedezcan a la diversidad sociocultural del planeta en la forma que ha planteado De Sousa Santos (2008).

Un segundo nivel lo constituyen los códigos deontológicos. El de la educación social fue elaborado por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) en 2007. Esta asociación lo define como “un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al educador y a la educadora social en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la comunidad y a los individuos” (ASEDES, 2007, p. 21).

Es muy importante que una profesión se dote de esta herramienta para orientar en sus decisiones éticas a los profesionales de la educación social. Opinamos, sin embargo, siguiendo a Vilar (2013), que puede acabar convirtiéndose en “un texto casi decorativo” porque, si no se sabe o no se especifica bien cómo usarlo, acaba siendo “un sistema deductivo de aplicación de principios a situaciones específicas [que] lo hace poco útil para el día a día de los profesionales” (p. 107). Dada la inespecificidad de estas declaraciones genéricas para orientar las acciones cotidianas de los educadores sociales, Vilar propone la creación de las denominadas “guías de buenas prácticas” o “códigos éticos”. Estas guías, que pueden ser elaboradas tanto por las organizaciones o instituciones como por los equipos de educadores, cumplen una función normativa. Caracterizamos estas guías con el tercer nivel de análisis. Vilar señala que pueden ser de dos tipos:

- Orientativas: que son las que especifican aspectos éticos y deontológicos.
- Jurídicas: que se refieren a cuestiones legales y definen límites sobre lo que la ley permite o no permite hacer.

En el cuarto nivel se encuentra la ética personal, desarrollada por cada educador social como resultado de su trayectoria vital singular. Es esta ética la que va autorregular las acciones e intervenciones que se produzcan en el marco de la relación socioeducativa.

El siguiente elemento del cuadro se refiere al papel que desempeñan los participantes en cada uno de estos tipos de acciones. En la investigación el papel es claro: los participantes

o bien son informantes o bien sujetos experimentales que se relacionan desempeñando este rol con los investigadores profesionales.

En el caso del educador social convencional la relación que se establece con los participantes siempre va a estar adaptada a las características específicas del contexto y de las personas participantes. Eso significa que, en función del mismo, el papel que desempeñen los participantes puede ser diferente. Aunque el educador social persiga, en la mayoría de los casos, establecer relaciones horizontales con los participantes, puede haber situaciones concretas en las que se vea forzado a establecer relaciones verticales e incluso de contención. Situaciones, por ejemplo, altamente conflictivas en las que tenga que tratar con adolescentes o jóvenes infractores. También, situaciones en las que actúe con determinadas personas con problemas de salud mental o con personas muy mayores o muy pequeñas.

Si pensamos en el educador social innovador, la relación socioeducativa establecida con los participantes va a ser fundamentalmente horizontal. Los participantes son los iguales del educador, aunque unos y otros realicen acciones diferenciadas y desempeñen roles distintos en el desarrollo de la relación socioeducativa. En este tipo de acciones la diferenciación con el educador social convencional puede ser muy pequeña, dado que también el educador social innovador se va a encontrar frente a problemáticas como las presentadas en el caso anterior. Quizá el matiz diferencial se puede derivar de la actitud y la labor del educador innovador, que desarrolla acciones que incitan, promueven y buscan, en todos los casos, la corresponsabilidad de los participantes en las acciones que se desarrollan en el marco de la relación socioeducativa.

Es un hecho que los educadores nunca pueden forzar u obligar a las personas participantes a jugar un determinado papel en una relación socioeducativa. Tampoco las actitudes que dichos participantes tienen que manifestar ni, por supuesto, las acciones que van a realizar. Siempre van a ser ellas mismas quienes decidan lo que pueden y quieren hacer, más allá de lo que les diga o proponga el educador social (Úcar, 2016). Eso nos lleva al punto siguiente, en el que nos preguntamos sobre cuál va a ser la mirada, la perspectiva de trabajo y la actitud que van a manifestar los educadores sociales en el desempeño de estos tres perfiles metodológicos.

Se puede caracterizar la mirada del investigador o la perspectiva desde la que actúa como epistemológica. Lo que busca y lo que le interesa es crear escenarios de indagación que generen datos consistentes, esto es, conocimientos nuevos en *sentido investigación*.

Por su parte, la mirada del educador social, que se ha caracterizado como convencional, es claramente pedagógica. Lo que pretende es generar escenarios que faciliten el aprendizaje de las personas participantes. La mirada pedagógica siempre busca, tanto en el entorno territorial, digital y sociocultural como en los propios participantes, aquellos escenarios o elementos que puedan ayudarles a mejorarse a sí mismos y a mejorar su comunidad. Es una perspectiva que pretende que las personas se empoderen a sí mismas

a partir de los conocimientos que integran, los recursos que utilizan y las actividades que realizan.

El educador social innovador, por último, añade algo más a lo que hace el convencional. Promueve y facilita que los participantes aprendan a mirar y a actuar en su propia realidad como investigadores. Busca específicamente transferir competencias investigadoras a los participantes. Promueve en ellos una mirada crítica que se interroga sobre la realidad y genera hipótesis para fundamentar sus actuaciones posteriores.

El cuadro muestra, por último, los resultados esperables de los tres tipos de acciones. En el caso de la acción investigadora lo que se pretende es generar conocimientos nuevos en el denominado *sentido investigación*. En el del educador convencional se espera que los participantes adquieran conocimientos nuevos en *sentido pedagógico*. También, que dichos conocimientos generen cambios y mejoras en las personas y en las comunidades. Cambios que mejoren sus formas de ser, de estar y de actuar en el mundo.

Para acabar, el educador social innovador pretende y espera algo más. En concreto, que las personas aprendan a gestionar de manera autónoma su misma producción de conocimientos nuevos. Se trata de conseguir que los participantes desarrollen una mirada crítica e indagadora sobre las realidades que cotidianamente habitan. Que aprendan, a través de la relación socioeducativa, a interrogar la realidad de manera que modifiquen su forma de ver e interactuar con el mundo en el que viven.

Xavier Úcar

Dpto. Teorías de la Educación y Pedagogía Social

Universidad Autónoma de Barcelona

xavier.ucar@uab.cat

4. Bibliografía

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. https://www.eduso.net/categoria_recursos/profesion/documentos-profesionalizadores/

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.

Burbules, N. C. (2020). Phronesis and complexity. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. 32 (1), 11-22.

- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 3. Alianza.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- 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*. Bokförlaget Daidalos A. B. Goteborg. p. 9-22.
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Janer, A., Úcar, X. (2019). An international comparison: Social pedagogy training. *Journal of social work*. 19(2), 253-275. <https://doi.org/10.1177/1468017318757398>
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. *Enciclopedia Internacional de La Educación*, 6, 3330–3337.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ortega, J., Caride, J. A. y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES. Revista de Educación Social*, núm. 17, 31 de julio. <http://www.eduso.net/res/?b=21&c=227&n=716>
- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. Sage
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et acceleration. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, vol. 3. (1). 4-14.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Siruela
- Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Centro de Investigaciones sociológicas.
- Touraine, A. (1999). Iguales y diferentes (36-42). En: UNESCO (1999). *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. UNESCO/CINDOC: Acento editorial.
- Úcar, X. (2015). Methodology or methods in social pedagogy: between Latin America and Europe. P 54-71. En J. Kornbeck y X. Úcar (Eds.) *Latin America and Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. EHV Academicpress GmbH.
- Úcar, X. (2016) Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 62, 11-23.
- Vilar Martín, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. UOC.

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

¹ En este texto el masculino se utiliza como genérico que incluye a ambos sexos.

² La precisión es mía.