

Lo ajeno y lo propio-consecuencias para la educación profesional en el ejemplo de la investigación de trabajo social internacional.

Johannes Kniffki *
Christian Reutlinger**

Prólogo y tesis inicial

Este artículo es la versión escrita de la conferencia dictada por los autores el 12 de marzo de 2014, en el Congreso de la Asociación Alemana de Pedagogía (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE). El texto se orienta a una problemática difícil y a una discusión social en Alemania sobre incidentes ocurridos en hogares infantiles y juveniles, y los debates profesionales surgidos sobre ello, acerca de la importancia de los *Bildungslandschaften* (el conjunto de ofertas institucionalizadas en materia de formación y educación).

Renunciamos deliberadamente a la orientación de este texto a lectores no pertenecientes al área de lengua alemana, pues lo que nos interesa es más bien procurar y aplicar un conocimiento a una temática que, por de pronto, no tiene nada que ver con el contenido de RELETRAN. Se trata del conocimiento resultante de un proceso de debates de casi tres años en el marco de la *Red Latinoamericana-Europea de Trabajo Social Transnacional*. Osamos postular la tesis según la cual se pueden, con el conocimiento generado por RELETRAN, considerar temas y situaciones sociales que, a primera vista, se sustraen a una perspectiva transnacional. Empero, visto de cerca, surgen nuevas configuraciones de realidad que, si bien no ofrecen soluciones, por lo menos pueden suscitar debates.

The authors experimentalize: combining a professional discussion of an actual and very polemic German issue in the field of education with a preliminary result of a evaluation research program RELETRAN. These two aspects, at first glance, have nothing in common. However, the authors confirm, that the results of this approach opens the perspective on the own field under the condition that it is contextualized both the own and the strange. By doing this it can be understood what is the meaning of transnational construction of knowledge and opens a new epistemological access.

* Profesor de la Universidad
Alice Salomon Hochschule Berlin.
E-mail: kniffki@ash-berlin.eu

** Profesor de la FHS Hochschule
St. Gallen
E-mail: christian.reutlinger@fhsg.ch

Los autores hacen un experimento: combinar una discusión profesional sobre un problema en el campo de la pedagogía social y en lo político, relacionado a las circunstancias alemanas con un resultado preliminar de una investigación del programa RELETRAN. Se relacionan estos dos aspectos que a primera vista no tienen nada en común. Sin embargo, afirman que los resultados de esta perspectiva abren la perspectiva bajo la condición que se contextualiza tanto lo propio como lo ajeno. Haciendo esto se puede comprender lo que es la construcción transnacional de conocimiento y abre nuevos accesos epistemológicos.



Asimismo, quisiéramos mostrar que, a pesar de observaciones críticas y resultados provisionales de un proceso de análisis sobre RELETRAN, precisamente lo que se necesita es la “perspectiva trans” para poder percibir el proceso RELETRAN mismo, pero también, en conjunto, los procesos de transnacionalización. El aguzamiento de la perspectiva *trans* permite superar también el positivismo aún existente en las ciencias sociales y humanas después de que RELETRAN podría considerarse como fracaso.

1. La perspectiva *trans* y el debate nacional-estatal sobre formación y educación

Los procesos de transnacionalización de lo social, ponen a aquellos que trabajan profesionalmente en el campo de la formación y educación, ante retos muy especiales. Al concepto transnacionalización le son inherentes relaciones nacional-estatales en virtud de que lo *trans*, esto es, a través de -por, en medio de, o lo transversal, no es concebible sin Estado-nación.

Así pues, Manfred Kappeler, catedrático emérito de Pedagogía Social en Berlín, responde, en una entrevista con el diario *taz* el 3 de marzo de 2014, a la pregunta ¿por qué van a parar cada vez más niños y jóvenes a hogares cerrados? de la manera siguiente:

“A las colegas de las oficinas de protección de menores se les exige demasiado y no saben, a menudo, qué hacer. Ello tiene que ver también con el hecho de que la asistencia a los jóvenes no es adecuada para posibilitar una ayuda y organizar entornos que ellos necesitan. Así que hay una solución rápida: sacarlos de las familias y encerrarlos en dichos hogares” (Taz, 03 de marzo de 2014).

Nosotros consideramos en nuestro análisis aspectos adicionales. Partimos del hecho de que en el actuar práctico cotidiano, muchas cosas más que solo redes y campos sociales, que surgen de las relaciones y la comunicación personales y que se extienden por Estados-naciones, son complejas.

“Proporcionar entornos que los niños y jóvenes necesitan”, como lo exige acertadamente Kappeler, es, con base en nuestra perspectiva transnacional empírica, un reto en sí debido a las acciones sumamente complejas en situaciones igualmente muy complejas. De modo que no se trata solamente de una cuestión de dotación de recursos en el contexto de la asistencia a los jóvenes, sino más bien, de la cuestión sobre cómo se puede entender y percibir lo social. Las relaciones de interdependencia y comunicación que, por lo general, se tematizan en el debate sobre migración con el concepto de transnacionalización, llevan a que se formen, en el mismo lugar, nuevas prácticas sociales poco tematizadas hasta ahora.

El reto consiste en considerar estas nuevas prácticas en la educación y la formación. Es de suma importancia concentrar esta percepción a las prácticas cotidianas de los niños y jóvenes. Si logramos analizar estas prácticas desde una perspectiva transnacional, inevitablemente nos alejamos cada vez más, de las concepciones nacional-estatales de educación y formación. Así las cosas, la oficina tutelar de protección de menores, por



ejemplo, desempeña, un papel más bien secundario; el punto central lo constituye ahora el concepto de contextualización, el cual extrapolamos en relación con nuestras investigaciones como un desafío esencial. Se les da, pues, a la educación y a la formación otro sentido, es decir, se les convierte en contextos y contextualizaciones.

2. Exposición de ideas

En nuestra perspectiva, nos imaginamos una situación bastante fácil – lo reconocemos – con base en la cual queremos desarrollar nuestros argumentos.

Supongamos que se trata de un estudiante que se encuentra en un centro educativo, social-pedagógico, por ejemplo, en una escuela. Él tiene problemas con una materia, no aprueba los exámenes, llama la atención y “molesta” (en las clases). Ahora entra en escena el trabajo social escolar como instancia educativa clásica, social-pedagógica e incluye al estudiante en su campo de actividades como tiempo libre, asesoría, trabajo preventivo en salud, adicción y violencia. El trabajo social escolar crea, de esta forma, un fundamento de formación y educación determinado para el niño y el joven.

Por lo general, se considera la perspectiva profesional en el sentido de que el trabajo social escolar participa en la creación y el mantenimiento de redes profesionales y logra el apoyo de la escuela, de los padres y del profesorado. Hasta aquí, pues, lo concerniente al primer tipo (tipo A) de la formación y educación concebidas desde el punto de vista de la pedagogía social.

A los niños, que ya no se pueden “escolarizar” de manera suficiente, también en esta lógica, es decir, a niños y jóvenes que no se adaptan más al tipo A, se les excluye de éste y se les envía a otro lugar, a saber, al tipo B. Las medidas de alojamiento en entornos similares a las de las familias o también las medidas con experiencias pedagógicas obedecen a la misma lógica. Esta lógica clásica, social-pedagógica parece estar convencida de que la retirada de un entorno con problemas (tipo A) y el envío de un niño a otro especial (tipo B) sería útil (¡sic!) para su desarrollo personal.

La sociedad, considerada pedagógicamente y estructuralmente muy diferenciada, acepta la imagen de un paisaje (*Bildungslandschaft*, ver arriba) de diferentes motivos y adaptados al caso particular. Por tanto, se podría hablar de un paisaje (*Bildungslandschaft*) de entornos de formación y educación! Este conjunto de ofertas institucionalizadas está estrechamente relacionado, ideológicamente, con la Estado-nación federal-. También Manfred Kappeler hace referencia a ello en la entrevista ya mencionada: “Los criterios de apreciación [para el alojamiento en un hogar –nota de los autores] dependen siempre de la cultura dominante en una sociedad” (*Taz*, 03 de marzo de 2014).

Es la misma cultura dominante de la cual la pedagogía social adopta nuevas medidas. Ello tiene también validez, dicho sea de paso, para el discurso sobre el paisaje de formación local en el sentido de que



este paisaje introduce el lugar local y añade, asimismo, la orientación del espacio social. El punto de partida lo constituye el mundo vital o la interpretación subjetiva del mundo por parte del niño/joven. En el barrio, se identifican y se activan recursos y se enlazan para convertirlos en un catálogo de apoyo.

Por último, se pretexto crear un tercer tipo de entorno de formación y educación (tipo C). Empero, los tres tipos – tipo A (p. ej. la escuela) con el estudiante complicado (de nuestro ejemplo), tipo B (el entorno especial, social-pedagógico, como el hogar, adonde se trajo al estudiante) y el tipo C (el espacio social activado localmente) – se ven restringidos por el Estado-nación, o como lo expresa Manfred Kappeler: “La sociedad dominante está abarrotada de ideología” (*Taz*, 03 de marzo de 2014).

Sostenemos, pues, que ya no parece adecuado abogar por un orden absolutista de lo espacial (véase Kessl/Reutlinger, 2010) al Estado-nación, para la estructuración profesional de la educación y la formación, y ello como consecuencia de, por ejemplo, las interdependencias transnacionales de relevancia cotidiana y, asimismo, de encuentros transculturales de relevancia cotidiana, los cuales son posibles especialmente también por los movimientos migratorios globales.

Los entornos de educación y formación – como se presentaron arriba, en forma muy sucinta, lo reconocemos – que siguen un orden absolutista de lo espacial no son apropiados para lograr, ni siquiera suficientemente, las metas justificadas pedagógicamente; ello en razón de las actuales relaciones sociales y culturales, esto es, de las posibilidades de acción.

2.1. La tesis: *Omen est nomen*

La tesis en la que se fundamenta nuestra investigación reza, por consiguiente: **Salirle a uno el tiro por la culata**. Nos referimos aquí a la constatación de Robert Merton, según la cual, siempre ha de contarse con consecuencias imprevisibles en acciones sociales metódicas (véase Merton, 2002 y 2010). Lo anterior tiene validez precisamente también en entornos de educación y formación, los cuales no son concebibles sin objetivos previstos.

Desde una perspectiva transnacional, hay que suponer que las consecuencias imprevisibles del actuar profesional, social-pedagógico y metódico son más bien la regla que la excepción. Las extrañas experiencias cotidianas en una escuela se encuentran regularmente con las experiencias propias del niño o del joven que traen éstos de su entorno. O dicho de otra manera: lo que es ajeno y lo que es propio, lo que es Identidad y lo que es Alteridad, todo ello ha de determinarse nuevamente en el “caso particular”.

3. Estructuración de la investigación / Entorno de la investigación

Quisiéramos presentar a continuación, aquellas “consecuencias imprevisibles” en acciones sociales metódicas (véase Merton, 2010) que se presentan en un proyecto de investigación aún en curso, en el campo de Trabajo Social Internacional, y que pueden ser de importancia para los entornos de formación y educación.



Desde hace casi tres años, acompañamos con investigación y reflexión (véase Bayer/Reutlinger, 2013), la creación de una red latinoamericana-europea de universidades y organizaciones de la práctica. En RELETRAN (Red Latinoamericana-Europea de Trabajo Social Transnacional) trabajan 11 universidades y 11 organizaciones de la práctica en equipos denominados “tándemes” y conciben programas de formación de perfeccionamiento. La esencia temática de estos encuentros de formación es la comunidad. El intercambio, aún existente de los socios, debe proporcionar información sobre la generación de conocimiento transnacional. RELETRAN es, en su estructura investigadora, un “laboratorio viviente” (véase www.reletran.org; Kniffki/Reutlinger, 2013).

Una conclusión esencial a la que hemos podido llegar hasta el momento es el hecho de que la relación e interacción entre **lo ajeno y lo propio** se convierte en una superestructura, de relevancia para el tema que aquí nos ocupa.

4. Formación y Educación = Contextualización

A juzgar por nuestra experiencia, se presentan desplazamientos en la relación bipolar entre ajeno y propio, en la medida en que lo ajeno se hace difícil en la experiencia de la vida cotidiana. Cuanto más extraña se percibe esta situación, tanto más se pone de relieve lo propio. Por una parte, se rechaza lo ajeno subrayando lo propio; por otra, pudimos constatar que a lo ajeno se le da otra interpretación en beneficio de lo propio. Lo clásico del primer caso, son declaraciones que empiezan, por lo general, con la frase “en mi país”, son las cosas de esta o aquella manera; de todas formas, diferentes al contrastarse. O aquellas declaraciones que en nuestra percepción europea se toman como reproche colonial: “Los alemanes nos dan trabajo”.

En el segundo caso, se utiliza la oferta del proyecto RELETRAN para lograr algo que antes de que existiera Reletran, no se había podido lograr. Representantes de una Facultad de Trabajo Social de una universidad latinoamericana, consiguen que una medida para la formación de perfeccionamiento, realizada conjuntamente con una ONG, sea reconocida formalmente por la universidad. Los contenidos acordados en RELETRAN para un encuentro de formación de perfeccionamiento sobre el tema “Comunidad”, se consideraron de menor importancia, incluso secundarios en vista del interés propio.

RELETRAN posibilita el capital social con el que se puede reinterpretar, para el propio beneficio de los participantes, la situación de poder, la cual es compleja en la universidad.

RELETRAN presenta a la Comunidad como su legitimación del proyecto; después de conversaciones previas y acuerdos con los participantes, se interpreta de forma diferente por parte de los mismos. La legitimación de participar en el proyecto es reestablecer la, por lo demás, quebrantada relación entre sociedad y universidad.

Los responsables de Reletran (a saber, nosotros, los autores), son los idiotas porque creen que se trata aquí de abstracciones conceptuales acerca de comunidad, transnacionalización, inclusión-exclusión,



etc. Los interesados participan en Reletran porque pueden darle otro sentido y no precisamente porque el programa es especialmente interesante. En otras palabras: los conceptos y categorías como comunidad, trabajo social, etc., son falsos amigos; lo son porque las contradicciones posibles, o incluso probables, que saldrían a la luz en un debate abierto, no se ponen en claro y se prefieren la homogeneidad y normalidad.

Lo extraño llevaría a conflictos, para los que RELETRAN o sus participantes, no tienen estrategias ni repertorios de solución, porque es precisamente extraño. Empero, es cierto que se experimenta lo extraño, pero no se sigue buscándolo, salvo para el fortalecimiento de sus propios intereses (identidad y alteridad).

Aun con lo anterior, no puede negarse que se han obtenido resultados, pero son en primer lugar diferentes de los que se esperaban y deseaban (1) y, en segundo, son solo posibles en un entorno especial que pone a disposición, manifiestamente, suficientes espacios libres (p. ej. capital social y simbólico) que se pueden utilizar para los propios intereses (2). Ambos resultados (1 y 2) son, no obstante, necesarios para poder hablar de un sentido (seguir los propios intereses), común (Reletran) y compartido (todos lo hacen así). *¡Esta circunstancia la llamamos contexto!* Este fenómeno ha de entenderse como práctica social, la cual genera conocimiento.

En razón de que los resultados de nuestra investigación obtenidos hasta ahora, son resultado de la observación de un proceso que, como lo suponemos, lleva a la formación de contextos, nos interesa mucho más la *contextualización* (como proceso) que el contexto.

5. ¿Qué significa lo anterior para el tema importante que nos ocupa?

Contextualización quiere decir extrapolar juntos un sentido compartido sobre un actuar social. Lo decisivo en ello es que el ahora, esto es, el momento de la interpretación común construye un contínuum. El momento no está concluido, sino que hemos de cerciorarnos de él persistentemente; además, han de aceptarse explícitamente contradicciones, pues estas son el motor de la contextualización. Lo anterior formulado en forma provocadora: interesan más las consecuencias no intencionales del actuar social metódico y menos, la meta misma fijada a priori.

Ahora bien, supóngase esta otra situación:

Dos estudiantes están recargados en el muro del edificio escolar; a uno de ellos ya lo conocemos del ejemplo antedicho. No se hablan, tampoco se miran e intercambian un sobre.



Esta acción social no se puede interpretar sin una contextualización, esto, es, sin la comprensión del contexto; por sí misma, carece de sentido social. Quizá se trata del momento de un tráfico de drogas ilegales; si fuese así, comprenderíamos esta acción solo parcialmente si no supiéramos que hay drogas legales e ilegales y cuya posesión está, de hecho, parcialmente permitida, pero cuyo comercio es perseguido por la ley. Quizá haríamos esta asociación solamente porque conocemos a uno de los actores como consumidor de drogas.

Supóngase, ahora, que esta escena tiene lugar fuera de una escuela. Que se trata de comercio de drogas, lo supondríamos tal vez, sólo si la escena ocurriese en un lugar típico de tráfico de drogas. También es muy probable que conozcamos el ambiente de las drogas y, en este caso, podríamos reconocer esta situación también en los barrios periféricos de un entorno de drogas.

Contextualización significaría, pues, examinar muy detenidamente una situación considerada importante para los profesionales de la Pedagogía Social.

Examinar quiere decir, en este contexto, hacer suya una mirada investigadora y una actitud interrogante respecto de situaciones sociales, hoy más que nunca, sumamente complejas. En atención a las complejidades transnacionales, la práctica pedagógica de educación y formación no es otra cosa que la exploración de una situación social que consideramos, cualesquiera que sean las circunstancias, susceptible de mejora.

Conocemos la complejidad social de las relaciones sociales y la contingencia del actuar social de las investigaciones sobre transnacionalización y transculturalidad. Así que sabemos, por ejemplo en la investigación sobre migración, cómo han de entenderse los movimientos migratorios y cómo se ven estos determinados e influidos por lo social. Empero, lo que aún no se ha resuelto es la cuestión del significado de transnacionalización y transculturalidad para el contexto social desde la óptica de la práctica socio-pedagógica y con la perspectiva presentada en este texto. Aún queda mucho por investigar.



Bibliografía

- KESSL, F. & REUTLINGER, Ch (2010). *Sozialraum. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- KNIFFKI, J. & REUTLINGER, Ch. (eds.) (2013). *Comunidad, Transnacionalidad, Trabajo Social. Una Triangulación empírica América Latina – Europa* (Estudios Transnacionales de Trabajo Social, Bd. 1, 3 Bände). Madrid: Editorial Popular.
- MERTON R. K. (2002). *Teoría y estructura sociales* (Sección de obras de sociología, 4. Aufl.). México: Fondo de Cultura Económica.
- MERTON, R. K. (2010). Es kommt immer anders, als man denkt. Die unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Handlungen. In S. Neckel (Hrsg.), *Sternstunden der Soziologie. Wegweisende Theoriemodelle des soziologischen Denkens* (Campus Reader, S. 65–87). Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- BAYER, M. & REUTLINGER, Ch. (2013). El acompañamiento científico como práctica reflexiva. In J. Kniffki & Ch. Reutlinger (eds.), *Comunidad, Transnacionalidad, Trabajo Social. Una Triangulación empírica América Latina - Europa* (Estudios Transnacionales de Trabajo Social, Bd. 1, Bd. 1, S. 51–57). Madrid: Editorial Popular.

