

Capítulo 2 del libro
Educación y biografías
Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales

FRANCESC J. HERNÁNDEZ Y ALÍCIA VILLAR (eds.)

Universitat de València

Barcelona: UOC, 2015

Capítulo 2. Sobre el “cortocircuito enseñanza-aprendizaje”

ENTREVISTA DE ROLF ARNOLD A KLAUS HOLZKAMP

ARNOLD: ¿Cuál es su concepción del aprendizaje? ¿En qué se distingue su comprensión actual del aprendizaje de otras teorías (como, por ejemplo, las conductistas)?

HOLZKAMP: Según la representación vigente, se llega al aprendizaje cuando, gracias a un tercero –un docente preexistente– se inician procesos de aprendizaje –por ejemplo, mediante “reforzamiento”, “instrucción”, “objetivos de aprendizaje”, etc.–. Por el contrario, mi concepción es que el aprendizaje intencional, esto es, el aprendizaje que tiene un propósito y que está planificado, solo se lleva a cabo cuando el sujeto que aprende dispone de los correspondientes motivos, por lo que depende de este contexto de motivación la manera cómo las condiciones de aprendizaje que están determinadas externamente se convierten efectivamente en aprendizaje o incluso lo dificultan.

Para que se pueda captar de manera más precisa, tengo que intentar en primer lugar mostrar que, aunque el aprendizaje humano se refiere efectivamente a las condiciones de aprendizaje, es conceptualizable como una actividad *independiente* frente a ellas. Por esto, intenté explicar el aprendizaje como un aspecto de la acción que se fundamenta en los intereses vitales del sujeto: al aprendizaje se llega siempre que el sujeto, en el desempeño de su acción normal, se encuentra con dificultades u oposiciones, y ve en ello una “problemática de acción”, que no puede superar con los medios y las capacidades que emplea en ese momento, sino que solo puede hacerlo mediante el paso intermedio o el rodeo (productivo) del “encendido” del “circuito del aprendizaje”. Bajo estas premisas, hay que percibir en los intereses del sujeto la “problemática de acción” (precedente), a partir de la cual pueden estructurar sus acciones ulteriores como acciones específicas de aprendizaje.

En este contexto teórico, podría ser reinterpretada también la función de las denominadas condiciones de aprendizaje que están establecidas externamente: si tales condiciones fomentan la estructuración de procesos de aprendizaje para la superación de aquellas problemáticas reales de aprendizaje, el sujeto tendría razones para aceptarlas [véase más adelante]; pero, en el caso en que tales condiciones no sirvan de mediación con los intereses vitales y de aprendizaje del sujeto, no hay razón alguna para aprender

más o para aprender de otro modo que las razones para evitar incondicionalmente sanciones o rechazar las amenazas. Bajo estas premisas, los “docentes”, por ejemplo, están enfrentados a los requerimientos de aprendizaje, reaccionan evasivamente o llevando a cabo, en la medida de lo posible, meras simulaciones de resultados de aprendizaje. He debatido ampliamente de esta forma de aprendizaje y de sus condiciones institucionales previas con el concepto de “aprendizaje defensivo”.

ARNOLD: Usted distingue en su libro una “psicología de las causas” y una “psicología de los motivos”. ¿Su “teoría de la fundamentación del aprendizaje” se refiere solo a determinados tipos (aprendizajes superiores, reflexivos, etc.), que son más propios del aprendizaje de personas adultas que de los niños pequeños o de los jóvenes?

HOLZKAMP: Hemos intentado mostrar que la acción humana ocurre generalmente en el medio de un “discurso de fundamentación” y que, conforme a ello, la representación de la psicología tradicional, analizando “condicionamientos” o “causas” de las acciones, está expuesta a una equivocación de graves consecuencias. Por consiguiente, tampoco parece justificado excluir teóricamente a los niños y a los jóvenes del discurso de fundamentación y ponerlos a disposición del “discurso del condicionamiento”: con ello se aplaza la tarea irresoluble de determinar desde qué edad los seres humanos son propiamente sujetos actuantes, es decir, desde qué edad les conviene el estatuto de “seres humanos”. Este es un aspecto parcial de la delimitación de los niños y niñas en la moderna “relación personas adultas-niños y niñas, del que me ocupo actualmente de manera intensa (véanse libros importantes, a mi parecer, como, por ejemplo, el de Dieter Richter, *Das fremde Kind* [El niño extranjero], Fráncfort d. M., 1987, y el de Marie-José van de Loo y Margarete Reinhart (eds.), *Kinder. Ethnologische Untersuchungen in fünf Kontinenten* [Niños. Investigaciones etnológicas en los cinco continentes], Múnich, 1993).

Ciertamente, en este contexto de problemas hay que considerar que me he ocupado principalmente en mi libro del aprendizaje “intencional”, es decir, consciente y planificado, y que he tratado solo de manera marginal del “aprendizaje accidental”, es decir, del “co-aprendizaje” (como yo digo), esto es, poniéndolo de relieve como forma transitoria (por ejemplo, en el caso de la discusión del “aprendizaje por afinidad”): está claro, sin embargo, que en el caso de los niños pequeños, el co-aprendizaje que se realiza de manera descuidada tiene un significado particular. Además, he evitado de manera sistemática la conceptualización del “aprendizaje” como algo que se realiza

habitualmente “desde abajo”, es decir, como algo que se aplica desde que el niño es pequeño, porque entonces no tiene cabida de una manera adecuada a la experiencia el caso de las personas adultas, de sus modos e intereses de aprendizaje. A partir de esto, se determina también mi selección de ejemplos en el libro, en particular el “ejemplo del desfile” de mi propio acceso de aprendizaje a las variaciones de orquesta de Arnold Schönberg. Por ello, resulta lógico para mí que al libro se le otorgue una particular relevancia en el problema de la formación de personas adultas. No obstante, tengo la pretensión de que, en principio, mi concepción de la teoría del aprendizaje sea también apropiada como un fundamento para una concepción específica del aprendizaje de los niños (y sobre la base del correspondiente ensayo, resulta evidente en nuestro proyecto de aprendizaje que esta aspiración no resulta infundada). En todo caso, si quisiéramos analizar el aprendizaje de los niños pequeños, tampoco sería posible, sobre nuestra base categorial de un “discurso de fundamentación”, ponerse del lado de un “discurso del condicionamiento”, que se refiere a meras relaciones causales.

ARNOLD: Usted critica el “cortocircuito enseñanza-aprendizaje” y, con ello, cuestiona también la autocomprensión habitual de muchos pedagogos de ser “mediadores” y “profesores”, sin que “circule nada”. ¿Cómo tendrían que considerar las personas que enseñan y las que aprenden la manera como se lleva a cabo un proceso de aprendizaje que parta de motivos subjetivos de aprendizaje?

HOLZKAMP: Mi crítica al “cortocircuito-enseñanza-aprendizaje”¹, es decir, a la suposición de que la “enseñanza” haya de implicar automáticamente “aprendizaje” de los discentes, de que el sujeto del proceso de aprendizaje del “escolar” sea propiamente el “docente”, no está motivada, en primer lugar, por una visión “antiautoritaria”. Más bien intento mostrar, en diversos contextos, que la idea de que se pueden planificar de manera inequívoca los procesos de aprendizaje mediante, por ejemplo, planes de enseñanza, estrategias de enseñanza o equipamientos didácticos, produciendo las condiciones bajo las cuales las personas participantes no tengan más remedio que aprender de la manera deseada, representa una ficción: ciertamente, con tales arreglos se generan en la cabeza de las personas participantes sobre todo contradicciones, rechazos

¹ La expresión “*Lehr-Lern-Kurzschluss*”, esto es, “cortocircuito enseñanza-aprendizaje” tiene un sentido más amplio en alemán que el meramente electrónico, por cuanto “*Kurzschluss*” (cortocircuito) se forma con “*Schluss*”, que significa “cierre” y también “conclusión”, y “*Kurz*”, que quiere decir “breve”, por lo que también podría significar algo así como “cierre breve” o “conclusión precipitada” [N. edit.]

y desviaciones, con lo que –en caso de que se llegue al aprendizaje– este, en cuanto “aprendizaje defensivo”, no conducirá a una penetración en el objeto de aprendizaje, no conducirá a una comprensión más profunda de los contenidos del aprendizaje, etc., sino únicamente al hecho de que los docentes “planteen de manera satisfactoria” evitar las sanciones, es decir, a mostrar hasta el fingimiento las consecuencias del aprendizaje. Con ello, se encubre por lo general la pequeña consecuencia de la “enseñanza-aprendizaje” de que la evaluación normalizada del rendimiento carga la “culpa” del aprendizaje insuficiente sobre los participantes, a los que se les atribuye escasa motivación o “talento”, ausencia de interés, etc., y gracias a esta personalización, los efectos dificultadores del aprendizaje de las instituciones y las estrategias de enseñanza quedan inmunizados desde el principio contra las crítica y las intenciones de cambio [véase más adelante].

Para escapar de este dilema es preciso, en primer lugar, crear las condiciones de trabajo y las formas de comunicación, dentro de las cuales los intereses reales de aprendizaje de las personas participantes puedan ser sistemáticamente expresados y tomados en consideración. Esto significa que la “materia de aprendizaje” no está fijada y prescrita de manera unívoca, sino que tiene carácter de “oferta”. Por ello, han de ser planteados abiertamente los motivos y discutidos con las personas participantes, que hablan a favor o en contra de que la oferta sea de su interés y las personas que aprenden tienen la alternativa de aceptarla o (precisamente porque es una “oferta”) rechazarla sin aquellos prejuicios: con esta premisa, hay que evitar la formación de resistencia o rechazo en las personas que aprenden, y por tanto su encuadramiento en el “aprendizaje defensivo”. En qué medida la oferta de aprendizaje puede ser asumida de manera fundamentada es una cuestión que depende, en primer lugar, de su índole material, que, por consiguiente, en este punto ya no se sustrae administrativamente (sobre la base de decisiones previas de tipo político, científico, pedagógico o relacionadas con la “cosmovisión”) a la intervención de las personas participantes, sino que siempre tiene que permanecer como algo problematizable; por otro lado, proporcionar buenos motivos para la aceptación de una oferta de enseñanza, también de una manera fundamentada y convincente (sin presión y sin demagogia), lo que seguramente sea una cualificación, no sería alcanzable sin una reestructuración esencial de la formación de los docentes.

En el curso continuo de la interacción de docentes y discentes se han de evitar lógicamente todas las actividades de los enseñantes que pudieran empujar

reiteradamente a las personas que aprenden a posiciones defensivas o a la “clandestinidad”. Forma parte de ello (como he expuesto detalladamente), por ejemplo, una extensa reestructuración del juego de preguntas y respuestas: por una parte, tendrían que evitarse las habituales “preguntas que se saben de antemano” (*know-information questions*) de los docentes, que tienen una finalidad de control o de evaluación, y que no estimulan a las personas que aprenden, sino que solamente las acorralan; los docentes tendrían que dirigirse entonces a los discentes (de acuerdo con las reglas de cortesía) no cuando ellos no supieran previamente la respuesta, sino cuando quisieran efectivamente saber alguna cosa. Por otro lado, las “preguntas que buscan saber” (*information-seeking questions*) de las personas que están aprendiendo, que son el auténtico modo de preguntar del aprendizaje, estarían puestas en el punto medio de la comunicación y responderían y debatirían, de manera fundamentalmente detallada, ya no sobre la expresión del no-saber, sino que serían utilizadas por los demás para el desenmascaramiento de las personas que preguntan, y como posible estorbo de los arreglos docentes prefabricados.

Con ello se invertiría de manera importante la dirección de los discursos, que hoy parten preferentemente de los docentes, y por tanto se pondría el acento en las personas que aprenden como instancias activas, “exigentes”, y la de los enseñantes como instancias que ayudan, es decir, “sirvientes”. Si se da el caso de que los docentes dirijan preguntas a los discentes, ya no se plantearían en este punto los objetivos de evaluación, sino dar la oportunidad a las personas que están aprendiendo para acotar las dificultades de una manera, si cabe, diferenciada, a fin de poder obtener el apoyo determinado del correspondiente profesor o profesora. Este apoyo, en cuanto modo de acción preferido de los docentes, se caracterizaría porque, en términos generales, no sería –como la evaluación– aplicado de manera incuestionada, sino que solo sería aplicado en la medida en que sea exigido por una persona para la superación de su correspondiente problemática de aprendizaje. Para que el apoyo pueda ser eficaz, el docente tiene que poder encontrar de manera precisa –y ésta sería una nueva cualidad de su capacitación profesional– el punto crítico en el que –más allá del esquematismo habitualmente referido a la psicología del conocimiento o a la didáctica– radican los problemas reales de la recepción o de la comprensión de las personas que aprenden, lo que seguramente presupone –antes de que sean desarrolladas de manera científica– técnicas perfeccionadas de preguntar que buscan un saber especializado –evitando a cualquier

impaciente o sabelotodo—. Como concepción interesante en este contexto mencionaría el principio del “saber participativo”, tal como ha sido desarrollado y sometido a prueba por Jean Lave, antropóloga social que imparte sus clases en Berkeley (cf. Holzkamp 1993, pp. 501 ss.): en este punto, la persona que aprende no es primariamente “instruida”, sino que el docente hace, en presencia del discente, aquello que él podría hacer y haría precisamente en tanto que persona formada: practicar matemáticas, componer música, escribir y analizar textos, etc. Las personas que aprenden tienen la posibilidad de, libres de presiones o amenazas, participar en estas actividades, en primer lugar como meros observadores, después como participantes que resultan cada vez más autónomos, sin que en principio sean responsables del resultado final (*legitimate peripheral participation*). Con ello, en lugar de una “relación profesor-alumno”, se produce más bien una especie de “relación maestro-aprendiz” (*apprenticeship learning*), en la que los “aprendices” son los que demandan y el “maestro” quien ofrece, con lo que las cuestiones con las que los que están aprendiendo buscan el saber están inevitablemente en el centro y es más bien “el profesor”, en tanto que “alumno”, quien está sometido a la “evaluación”. Este modo de proceder no solo se podría mantener con las personas adultas, sino que incluso se podría desarrollar en la educación primaria; sobre esto, resultaría convincente la experiencia de los escolares que, siguiendo nuestro proyecto de aprendizaje, son alojados durante dos semanas en la “granja escuela” californiana de Mike Butler, en la que trabajan según los principios de Lave: en el caso de los niños, incluso en el aprendizaje de las matemáticas hay que observar en este punto una dimensión en el conocimiento, intereses, dedicación y creatividad, que no se podría ni soñar en las condiciones de nuestra “escolarización” normal —como nos informan tanto los escolares como también los profesores y las profesoras—.

ARNOLD: ¿Cómo expone Usted la conexión entre biografía y los motivos subjetivos de aprendizaje con la oferta y la apropiación de contenidos de aprendizaje? Frecuentemente se distingue en pedagogía el tema del aprendizaje del yo que aprende y su situación sistemática en el grupo de aprendizaje; ¿cómo plantea estos aspectos en su fundamentación referida a las ciencias del sujeto?

HOLZKAMP: En el curso de nuestro trabajo, cada vez estamos más convencidos de que la distinción entre la experiencia del individuo referida a su mundo de vida y su “yo” (tal como se expresa de manera preferente en la psicología y también en la psicología pedagógica), su “personalidad”, conlleva un gran problema: de esta manera se sugiere,

por ejemplo, que las dificultades de aprendizaje de las personas participantes ya no se pueden captar en el contexto de las disposiciones institucionales de enseñanza, sino que se adscriben a carencias individuales –por ejemplo, mediante un talento escaso o por “déficits de socialización” de la familia (moderna)– y, de este modo, se eluden las responsabilidades políticas, científicas y administrativas en la creación de las dificultades del aprendizaje.

Nuestros esfuerzos para concebir las determinaciones individuales de las actividades (de aprendizaje) sin excluir la subjetividad de la persona que actúa, he intentado conceptualizarlos con los conceptos de “situacionidad”² corporal, lingüístico-mental y personal. En este contexto, las “propiedades” de la persona que aprende se han intentado concebir, por ejemplo, como determinaciones límite “cosificantes” de su posición vital experiencial, esto es, en su contexto. Un “talento” deficiente, por tanto, no se contempla simplemente como un hecho (que se puede distinguir, por ejemplo, mediante un diagnóstico con un test), que radica fuera del contexto de la experiencia, sino como un aspecto de la autoexperiencia del sujeto, que, por otra parte, también está mediado socialmente en diversos planos y de diversas maneras. Así, por ejemplo, los movimientos de exclusión de los demás que se justifican ante una persona por un “talento” supuestamente escaso podrían ser asumidos e “interiorizados” (como ha mostrado nuestro análisis) por parte del sujeto como procesos de autoexclusión y, con ello, como una considerars a sí mismo como cada vez más incapaz. Ello no significa que no tengamos en cuenta que el individuo que desarrolla un proceso de aprendizaje no tenga límites efectivos en sus posibilidades, pero estos están más allá de los que puedan adscribirle los demás o él mismo, con lo que tales experiencias del límite, a nuestro parecer, siempre quedan “entre bastidores” y permanecen ambiguas cuando se trata de responder de manera definitiva a la cuestión de si no puedo o si solamente resulta que no confío en poder.

También algunas concepciones actuales, como la “socialización”, se presentan no como un simple contrarreflejo de las influencias reales de la familia, etc., sino que tienen que ser analizadas de nuevo desde el punto de vista del sujeto y de sus experiencias. En mis experiencias de infancia se pueden recobrar, sin duda, toda una serie de

2 Holzkamp introduce el neologismo “*Situiertheit*” para referirse a la índole o naturaleza de aquellas cosas “situadas”. Lógicamente, esta noción tiene que relacionarse con el *aprendizaje situado*, “*situated learning*” de Lave y Wenger, lo que en alemán se denomina “*situiertes Lernen*” [N. edit.]

acontecimientos, realmente de los períodos más tempranos de la niñez, con los que puedo hacer una especie de retrospectiva o reminiscencia, pero inevitablemente son siempre tan “fluidos”, ambiguos y dependientes de las variaciones de mi situación actual, que por tanto apenas puedo fijarlos de manera definitiva (si no dispongo de la ayuda de expertos en psicología o psicoanálisis, con construcciones sobre las ficciones de la infancia). Del mismo modo, tampoco el recurso a la “socialización” es válido para la explicación de los “déficits de aprendizaje” y cosas por el estilo; si, por ejemplo, unos resultados deficientes en el aprendizaje de un individuo son atribuidos por los docentes a “incitaciones y estímulos escasos de sus padres”, entonces esto puede ser precisamente una forma de exclusión, mediante la que la institución o el “docente” ha descargado al sujeto del aprendizaje de la responsabilidad ante sus dificultades de aprendizaje, en la medida en que aquella afirmación puede ser interpretada como la atribución de un “talento” deficiente.

Tampoco el “grupo de aprendizaje” es ningún hecho simple, sino que sus determinaciones y sus funciones varían dependiendo del punto de vista y la perspectiva de aquellos que forman parte de la experiencia. Con mi análisis de los conceptos de la renovación pedagógica del “aprendizaje social” he querido mostrar, por ejemplo, que el “grupo de aprendizaje” representa, ante todo, algo diferente a un esquematismo para los docentes para el dominio mejorado de sus pretensiones profesionales cotidianas (la mayoría de las veces, impuestas administrativamente): mediante la fijación de las personas que están aprendiendo como un “grupo” se presenta como algo justificado el que puedan ser clasificadas como un conjunto homogéneo, al que pueden ser asignadas con pleno sentido actividades docentes (u ofertas de una ocupación) unitarias, y, a partir de este punto, los individuos, sus rendimientos y su conducta, son ubicados ante todo respecto de la posición en el grupo, valorándolos respectivamente de manera positiva o negativamente y, dado el caso, aplicándoles sanciones, tomando como base su “descenso” en el grupo. Este esquematismo, que sirve al dominio de la acción pedagógica cotidiana, ha sido incluso aplicado en parte –como he mostrado– cuando el fomento de la “cooperatividad” [*Kooperativität*] ha sido formulado como “objetivo de aprendizaje”, evaluándola individualmente como mayor o menor si la persona que aprende resulta “más” o “menos cooperativa” respecto al grupo (y con ello el concepto de “cooperatividad” es llevado precisamente al absurdo).

Por el contrario, desde la perspectiva de la persona que aprende, la percepción de los compañeros de aprendizaje como un grupo no está clara en absoluto: los demás se distinguen y se destacan “de uno mismo” precisamente como “los otros”, y por ello pueden ser experimentados como una amenaza, como competidores, como “amigos” o “enemigos”, como miembros de determinadas pandillas o también –en determinadas situaciones– como una especie de “rompedores” de la comunidad solidaria, con lo que acabaría uniéndome al rechazo común de las exigencias que tiene sobre mí la institución docente. Las relaciones de aprendizaje “cooperativas” no se producirían, por ejemplo, de la misma manera que los y las docentes constituyen los “subgrupos” o “grupos de trabajo”, sino que estas me plantean las correspondientes tareas comunes, que me ponen en contacto (o que me obligan a estar en contacto) con otros. La “cooperación” es más bien (como he discutido detalladamente) una empresa sumamente precaria y donde siempre se da la amenaza de que se establezcan relaciones de competencia o dominación, algo que no tiene prácticamente oportunidad de suceder en la escuela, sometida a las condiciones de la “universalidad de la evaluación”, e incluso, cuando se ha hecho posible en situaciones extraescolares, tanto las personas que han promovido la cooperación como los participantes tienen conciencia de las dificultades que presupone (véase, *Lernen*, pp. 510-516).

ARNOLD: ¿Cómo tendría que transformarse la cultura de aprendizaje de nuestra sociedad para que pudiera superarse la “actual” contaminación del “aprendizaje” mediante el “aprendizaje bajo control”? ¿Ve usted oportunidades y fuerzas impulsoras (por ejemplo, nuevas formas de organización del trabajo, necesidades de cualificación cambiantes, etc.) para semejante cambio de la cultura de aprendizaje?

HOLZKAMP: Las reflexiones que he planteado en mi libro –que ciertamente han sido desarrolladas y afinadas desde un determinado contexto teórico– están en la tradición de la historia ilustrada de las ciencias de la educación de los dos últimos siglos: algunos impulsos en una dirección semejante se encuentran en diversos lugares y en distintas formulaciones. También han sido realizados y comprobados de manera exitosa muchos planteamientos de tales formulaciones en, por ejemplo, instituciones de renovación, escuelas experimentales, etc. (también nosotros tenemos planes actualmente para implantar una de nuestros planteamientos básicos en una escuela experimental obligatoria). Del mismo modo, en conexión con el desarrollo de nuevas tecnologías y formas de organización del trabajo y, condicionado por ello, de nuevas exigencias de

cualificación, hay ideas ocasionales sobre la transformación de las instituciones de aprendizaje y los centros educativos, que en muchos puntos se aproximan a nuestras concepciones (como en nuestro proyecto “Automatización y cualificación”, dirigido durante muchos años por Frigga Haug, se analiza en distintos contextos teóricos y empíricos). Pero hasta el momento, todo esto ha tenido una resonancia pública más o menos marginal: el *mainstream* del aprendizaje institucional y extrainstitucional en nuestra sociedad a penas ha sido modificado por ello.

La razón central de esto me parece que reside en el hecho de que el “aprendizaje” está entrelazado en muy distintos planos con el ejercicio del poder social: el intento de llevar a cabo determinadas ideas políticas, religiosas o ideológicas, y las representaciones del mundo que están ligadas a ellas, implicaría, según la comprensión actual, el acceso más o menos inequívoco al aprendizaje de aquellos que son contemplados como las personas de las que depende la transformación futura según aquellas ideas, así como de la generación más joven y –en una democracia como la nuestra– también del “electorado” en general. Con ello se explican los debates agrios y parcialmente irreconciliables sobre las metas del aprendizaje y de la educación y la equiparación contenida en estos debates del aprendizaje con el aprendizaje controlado de manera ajena. De la precomprensión vinculada con ello respecto de que, en principio, el aprendizaje es (es decir, tiene que ser) planificable y reglamentable sin la persona que aprende resulta, en mi opinión, la incapacidad pública para discernir que un aprendizaje tan organizado supone de manera silenciosa una traba para un aprendizaje productivo y autónomo.

Una modificación gradual de esta situación, según mi parecer, solo se puede producir de un modo completo en la medida en que los problemas tecnológicos, médicos, ecológicos y políticos, que se han tornado apremiantemente globales, hacen ineludible para su solución la ampliación radical del saber, de la capacidad de juicio y la independencia intelectual. Se tendrá que concebir (y quizá ya lo estamos concibiendo ocasionalmente) que, en lo sucesivo, ya no se puede reglamentar el aprendizaje para la imposición o el mantenimiento de estructuras locales de poder, empujar a las personas que aprenden a un aprendizaje defensivo y, con ello, desperdiciar recursos intelectuales necesarios para la solución de nuestros problemas. El desarrollo de la cultura del aprendizaje es, contemplado de este modo, un aspecto parcial del desarrollo de las condiciones bajo las cuales los seres humanos quieren y son capaces de tomar en sus manos sus asuntos, esto es, el despliegue de sus relaciones realmente democráticas. Esta

es, a mi juicio, menos una cuestión de dirección política y más una cuestión de supervivencia de todos nosotros.

ARNOLD: Querido colega, muchas gracias por esta interesante conversación.

Referencias bibliográficas

Faulstich, P. / Ludwig, J. (eds.): *Expansive Lernen*. Baltmannsweiler, 2004.

Holzkamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort d. M., 1993.

Ludwig, J.: *Lernende verstehen*. Bielefeld, 2000.

Müller, Kurt: “Lernen in der Weiterbildung” en: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (eds.): *Handbuch Berufsbildung*. Opladen, 1995, pp. 294-307.

Procedencia del texto:

Klaus Holzkamp. “Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema “Lernen”“, en: Rolf Arnold (ed.): *Lebendiges Lernen*. Hohengehren: Schneider, 1996.

Traducción: Francesc J. Hernández (Universitat de València)