Pedagogía intransitiva. Esbozos sistémicos

Rolf Arnold

Col·lecció Monografies i Aproximacions

MiA 50

Colección *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València

DIRECCIÓN:
Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]
COMITÉ EDITORIAL:
José Beltrán Llavador [Universitat de València], Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Francesc J. Hernàndez Dobon [IUCIE, Universitat de València].
COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL E INTERNACIONAL:
Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal], Rolf Arnold [Technische Universitat Kaiserslautern, Alemania), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Lourdes Cilleruelo Gutiérrez (Universidad del País Vasco, España), Nadia Czeraniuk (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Matias Denis (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Francisco J. Escobar Borrego (Universidad de Sevilla, España), Inelvis Miranda Martínez (Universidad de Pinar del Río, Cuba), Mª del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla La Mancha, España), Amparo Hurtado Soler (Universitat de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Alejandra Montané (Universitat de Barcelona, España), Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal), Esther Planells Aleixandre (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Esther Ruiz Palomo (Universidad de Burgos, España), Jorge Sastre (Universitat Politècnica de València, España) y Laura Verena Schaefer (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay).

Colección Monografies i Aproximacions, nº 50
Título: *Pedagogía intransitiva. Esbozos sistémicos.*
Autoría: Rolf Arnold. Traducción: Francesc J. Hernàndez.
ISBN: 978-84-09-68058-0
URI: https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col-leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html

© Del texto: los autores
© Diseño de portada: I. Blasco i Rovira
© EDITA: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València, 2024

Impreso digitalmente a la UE

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autoría y editorial y que no se haga con fines comerciales.

Col.lecció *Monografies i Aproximacions*
IUCIE, Universitat de València

DIRECCIÓ:
Rosa Isusi-Fagoaga [IUCIE, Universitat de València]
COMITÉ EDITORIAL:
José Beltrán Llavador [Universitat de València], Ana M. Botella Nicolás [Universitat de València], Adela García-Aracil [INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València] y Francesc J. Hernàndez Dobon [IUCIE, Universitat de València].
COMITÉ CIENTÍFIC NACIONAL I INTERNACIONAL:
Leandro Almeida [Universidade do Minho, Portugal), Rolf Arnold [Technische Universitat Kaiserslautern, Alemania), Danguole Bylaite Salavéjiene (Vytautas Magnus University, Lituania), Lourdes Cilleruelo Gutiérrez (Universidad del País Vasco, España), Nadia Czeraniuk (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Matias Denis (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay), Francisco J. Escobar Borrego (Universidad de Sevilla, España), Inelvis Miranda Martínez (Universidad de Pinar del Río, Cuba), Mª del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla La Mancha, España), Amparo Hurtado Soler (Universitat de València, España), Luis Hernán Errázuriz Larraín [Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Alejandra Montané (Universitat de Barcelona, España), Silvia Monteiro [Universidade do Minho, Portugal), Esther Planells Aleixandre (INGENIO-CSIC, Universitat Politècnica de València, España), Emilia Maria da Trindade Prestes [Universidade Federal da Paraíba, Brasil), Esther Ruiz Palomo (Universidad de Burgos, España), Jorge Sastre (Universitat Politècnica de València, España) y Laura Verena Schaefer (Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay).

Col.lecció Monografies i Aproximacions, nº 50
Títol: *Pedagogía intransitiva. Esbozos sistémicos.*
Autoria: Rolf Arnold. Traducció: Francesc J. Hernàndez.
ISBN: 978-84-09-68058-0
URI: https://www.uv.es/uvweb/institut-creativitat-innovacions-educatives/ca/publicacions/col-leccio-monografies-aproximacions-1286010343684.html

© Del text: els autors
© Disseny de portada: I. Blasco i Rovira
© EDITA: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, 2024
Imprès digitalment a la UE

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública, sempre que es cite el títol, autoria i editorial i no siga amb finalitats comercials

Pedagogía intransitiva

Esbozos sistémicos

ROLF ARNOLD

Traducción: Francesc J. Hernàndez

Sobre la paciencia

Hay que dejar que las cosas
permitan el desarrollo propio, tranquilo, sin perturbaciones,
que surja de lo más profundo de uno mismo
y no se vea forzado o acelerado por nada,
que todo pueda llevarse a cabo – y
que luego nazca…

Madurando como el árbol
que no exprime su savia
y se yergue confiado en las tormentas de la primavera,
sin miedo
a que ningún verano
pudiera llegar.

¡Al fin y al cabo, llegará!

Pero sólo llegará a quien es paciente,
a quien está allí como si la eternidad
yaciera ante él,
y estuviera despreocupado, tranquilo, preparado…

Tienes que ser paciente
con lo que está irresuelto en tu corazón,
e intentar apreciar las preguntas mismas
como salones cerrados,
y como libros, que en una lengua muy extraña
estuvieran escritos.

Se trata de vivirlo todo.
Si vives las preguntas, puede que vivas poco a poco,
sin darte cuenta,
un extraño día,
en las respuestas.

Rainer Maria Rilke (1875-1926),
Viareggio, cerca de Pisa,
23 de abril de 1903

Prólogo

Este libro es una antología de mi propia obra.[1] Se basa en textos que he publicado en otros lugares en los últimos años y en reflexiones inéditas. Estos textos han sido revisados, actualizados y reorganizados para establecer una Pedagogía Intransitiva[2]. Una pedagogía intransitiva reconoce la indisponibilidad (véase Rosa 2019)[3] de la educación y la formación[4], así como el aprendizaje, el desarrollo de competencias y de la personalidad en el curso de la vida. En su esencia, se trata de una Pedagogía Sistémica, tanto de la construcción de teorías de la educación basadas en la evidencia como de la concretización relacionada con el impacto. Su visión sistémica no sigue ninguna moda. Más bien, el pensamiento sistémico enlaza con el estado de los conocimientos de las líneas de investigación más recientes sobre el conocimiento, así como sobre el pensamiento, el sentimiento y la acción. Al mismo tiempo, marca un retorno a las concepciones de la totalidad y permanece siempre consciente del hecho de que

– somos meros observadores de lo que parece ser el caso,

– por lo que sólo podemos llegar a imágenes lingüísticas cuyo contenido está determinado en última instancia por quienes leen nuestros textos,

– tendemos a aferrarnos a estilos de pensamiento establecidos, patrones de interpretación y emoción y «juegos de lenguaje» (Wittgenstein)[5], por lo que la realidad es siempre lo que revelan estas rutinas,

---

[1] Como el autor explica en el capítulo segundo, le atribuye mucha importancia a la expresión. Por ello, el lenguaje de Arnold está plagado de matices, que pueden pasar inadvertidos para el lector castellanohablante, o neologismos, que han de ser explicados y que responden a una autoexigencia de actualización muy notable. Por ello, en este libro el traductor ha introducido muchísimas notas al pie de carácter explicativo. Lo que se dice en ellas pretende ser una ayuda al lector, que en algunos casos pudiera serle prescindible. Las notas al pie de Arnold, que son muy pocas, se indican con el texto final: «[Nota R. A.]».

[2] En alemán, los sustantivos se escriben con mayúscula y los adjetivos con minúscula. Por ello, por ejemplo, se escribe *Pädagogik* y se traduce *pedagogía*. Sin embargo, cuando el autor escribe el adjetivo en mayúscula, se han escrito ambos, sustantivo y adjetivo, en mayúscula. Por ello, aquí se ponen mayúsculas iniciales e inmediatamente después, no.

[3] Arnold se refiere aquí a las teorías de Harmut Rosa, como él mismo influido por Erich Fromm. Rosa identifica la *aceleración* y la *alienación* como las características del capitalismo avanzado. Pero frente a la ubicuidad de la alienación, las personas son capaces de establecer relaciones de *resonancia*. Sin embargo, las relaciones de *resonancia* no son completamente planificables, por lo que se acompañan de un momento de *indisponibilidad*.

[4] Los campos semánticos de los términos relacionados con la educación no coinciden en alemán y en castellano. Aquí, Arnold utiliza *Erziehung* y *Bildung*. La primera palabra se refiere a la primera instrucción y a veces se traduce como *crianza*, y la segunda a la formación en general, por ejemplo, aquella de la que se encarga el ministerio correspondiente y que es más amplia que la primera. Ambos términos se traducen en el texto por *educación*, aunque cuando coinciden, como en este caso y en otros posteriores, hemos marcado la diferencia trasladando el segundo por *formación*.

[5] En sus *Investigaciones filosóficas*, el filósofo Ludwig Wittgenstein argumentó que el lenguaje es una especie de caja de herramientos que permite a las personas competentes utilizarlo de modos diversos y cambiantes. Pone el ejemplo de unos jóvenes jugando a la pelota en una playa que, de golpe, cambian el juego. Así también el significado del lenguaje remite al uso que se le da, a los «juegos» que practican los miembros de la comunidad lingüística.

– pensamos que nosotros mismos tenemos pensamientos, pero a menudo ellos nos tienen a nosotros,

– todo podría o debería ser completamente diferente –puertas que el constructivismo y la Teoría Crítica han abierto de una manera particularmente especial, y

– deberíamos esforzarnos siempre por diversificar nuestras observaciones y conclusiones en lugar de seguir siendo simplistas, porque el cambio siempre va acompañado o presupone una modificación de la conciencia.

Este último aspecto, en particular, ha pasado a ocupar un lugar cada vez más destacado en la investigación sobre el cambio en los últimos años. La atención se ha centrado más claramente en posibilitar el cambio transformando los patrones establecidos y familiares de interpretación y emoción de quienes observan y configuran profesionalmente los acontecimientos (por ejemplo, personal docente y de dirección). Se ha reconocido que no se trata sólo de diferenciar científicamente sus puntos de vista, ya que los conceptos y modelos explicativos que se transmiten en el proceso también pueden determinar y dar forma a la acción profesional. Más bien, debe añadirse el trato con el saber y con el no-saber[6] (cf. Arnold 2019a), el propio y el de las respectivas personas que tienen enfrente, ya que todo apoyo, fortalecimiento de competencias y desarrollo de la personalidad sólo puede tener éxito en el modo de un acompañamiento no sapiente. La base fundamental para el desarrollo de tal profesionalidad es una ampliación de la conciencia sobre la base de un entendimiento referido a la teoría del conocimiento y de la observación, así como a la ciencia del cambio, como ha precisado cada vez más la investigación sistémica desde los años ochenta. Todo cambio es un cambio basado en la conciencia[7]. Esto se aplica por igual al liderazgo de éxito, al asesoramiento orientado a la búsqueda de soluciones, a la educación de éxito y al mantenimiento de la paz. Sólo cuando los profesionales reconozcan que necesitan tener conocimientos complejos y comprender cómo la investigación conduce a percepciones fiablemente válidas y utilizables, pero de las que (todavía) no son conscientes las atribuciones de significado, los potenciales y las limitaciones de las personas que tienen enfrente, será posible tener encuentros capaces de generar conexión y de resolver problemas. Por lo tanto, una acción de cambio exitosa requiere un giro de 180 grados hacia una apertura interior y una humildad que los profesionales pueden decidir adoptar. Este movimiento es un cambio de conciencia.

El verdadero núcleo de la Pedagogía Integradora es, por tanto, una teoría de la conciencia, ya que la enseñanza, la orientación, el asesoramiento y el acompañamiento sólo pueden tener éxito si están –también– conformados por las posibilidades del sistema que está enfrente. Este gesto de conexión no lo es todo, pero sin él la inmensa mayoría de las intervenciones

[6] El alemán permite prefijos de negación que a veces no tienen un equivalente en castellano, por lo que se recurre aquí al guión (saber y no-saber). El no-saber no es la ignorancia, porque ya incorpora un saber (saber que no se sabe). Lo que el filósofo medieval Nicolás de Cusa denominaba la *docta ignorancia*. Más adelante, el autor habla de *acompañamiento no sapiente*, es decir, *que no sabe*, o mejor, que *sabe de su no-saber*.

[7] Por ello, la revista «International Journal of Awarenessbased Systemic Change» (www.jabsc.org), editada desde 2022 por Oliver König, Otto Scharmer y otros, se centra acertadamente en esta dimensión del cambio que logra el éxito y explora en detalle su diversidad, posibilidades y limitaciones. [Nota R. A.]

bienintencionadas se quedan en nada o a menudo incluso agravan involuntariamente el debilitamiento, la falta de perspectiva y la parálisis de la persona que está enfrente.

Figura 1: Nube de temas de una Pedagogía Intransitiva

Este texto pretende desarrollar, reforzar y perfilar numerosas competencias para una práctica del cambio basada en la concienciación. Después de leer y trabajar los siguientes capítulos, las y los lectores deberían ser capaces de

– describir las dimensiones fundamentales de la Pedagogía Intransitiva y presentar las primeras conclusiones para la acción profesional,

– deconstruir conceptos básicos de pedagogía y justificar la tesis de que todo cambio es un autocambio,

– sopesar distintas interpretaciones de lo que es el yo[8] y analizar su viabilidad para el concepto de ciencia del curso de vida y del cambio,

– conocer los pasos del movimiento que va desde la perspectiva del problema al de la solución, y ser capaz de aplicarlos al dar marcha atrás cuando se producen situaciones de bloqueo o de falta de perspectivas en la dirección, el aprendizaje o el apoyo,

– poder evaluar los límites y las posibilidades del pensamiento intransitivo-sistémico a la hora

[8] El término alemán *Selbst* corresponde al inglés *self*, que significa *yo*, pero en cuanto *yo mismo*, *yo verdadero*.

de repensar lo que es y podría ser la formación profesional[9] y poder describir el cambio de perspectiva que se está produciendo,

– ser capaz de explicar los requisitos previos y las formas de éxito de la educación de personas adultas,

– ser capaz de explicar las características especiales del desarrollo del sujeto en la era postmoderna y justificar las posibilidades de una transformación exitosa en el aprendizaje de las personas adultas,

– describir el liderazgo como un proceso de dentro-afuera y poner de relieve las correspondientes consecuencias para la profesionalización autoexcluyente del personal directivo,

– debatir las posibilidades de la educación –más allá de las esperanzas de la tecnología– y esbozar puntos de partida y estrategias para una práctica educativa y una política de paz sostenibles, y

– ser capaz de fundamentar la importancia de una actitud sistémica y mostrar formas de estimularla y promoverla, y por último

– para explicar lo que puede significar buscar «en el lugar adecuado»[10].

[9] No hay que olvidar que Arnold, siguiendo en esto a la Escuela de Kaiserslautern y a buena parte de la reflexión pedagógica alemana, entiende que formación profesional (en sentido amplio, que incluye la reglada) y educación de personas adultas (de la que trata a continuación) constituyen las dos caras de la misma moneda.
[10] El capítulo 12 se titula precisamente «¿Buscar en el lugar adecuado?».

1. Lo intransitivo de la educación

Rolf Arnold

El pensamiento sistémico es un pensamiento holístico. Rompe con los supuestos mecanicistas y lineales según los cuales todo fenómeno (por ejemplo, una anomalía del comportamiento) puede remontarse a uno o varios factores condicionales que somos capaces de reconocer de manera prosaica. En cambio, el pensamiento sistémico parte de una epistemología[11] que aborda a fondo la cuestión de cómo las y los observadores construyen realidades y las dan por sentadas como la única realidad que es igual para todos, una educación rutinaria que les ciega cada vez más ante lo que está a punto de surgir. Los profesionales sistémicos son conscientes de la necesidad de

–Autorreflexión (lema: «¿Desde cuándo tengo esto?», es decir, centrarse en esta forma y ver e interpretar las cosas),

–Diversidad de perspectivas (lema, en el sentido Wittgenstein: «¡Que a mí me lo parezca no significa que sea así!»[12]),

–Reinterpretación (lema: «Podría ser completamente diferente, ¡y probablemente lo sea!») y

–Actuar en modo de indisponibilidad (véase Rosa 2019).

Los sistémicos también se centran en las interdependencias, las interacciones, la indisponibilidad de efectos pedagógicos y la inevitabilidad de efectos secundarios no deseados.

1.1. El conocimiento del conocimiento

Una actitud sistémica se basa en la conciencia de que las personas no aprehendemos la realidad, sino que la aprehen-damos[13] –una palabra creada por el hipnosistemista Gunther Schmidt (cf. Schmidt 2007), con la que marca la reciente toma de conciencia de que toda impresión (por ejemplo, de las y los profesores) no es un reflejo de una realidad que existe de esta y no de otra

[11] Se usará el término *epistemología* para traducir la *teoría del conocimiento* o lo relativo a ella, sin entrar en el debate filosófico de la relación entre ambas nociones. En una nota al pie del capítulo 5, el autor acepta también esta sinonimia provisional.

[12] Arnold cita un aforismo de *Sobre la certeza* de L. Wittgenstein: «El hecho de que así me lo parezca a mí –o a todo el mundo– no significa que sea así» (§ 2).

[13] Aquí hay un juego de palabras difícilmente traducible. Arnold dice que no *percibimos* la realidad. En alemán, *percibir* es *wahrnehmen*, que significa literalmente *tomar la verdad*. Después, el autor considera el neologismo *wahrgeben*, que significa literalmente lo contrario: *dar la verdad*. Hemos trasladado este juego como *aprehendemos* (por *percibimos* –tomamos la verdad–) y *aprehen-damos* (por *damos* la verdad).

manera, sino simplemente la interpretación de una observadora o de un observador. Esta interpretación no proporciona un acceso directo a la realidad, sino que simplemente documenta cómo preferimos construir nuestra realidad. Toda interpretación procede de nuestras propias experiencias e imágenes[14] interiores, que por lo general ya estaban presentes en nosotros antes de que se nos revelara el acontecimiento en cuestión. Su interpretación es esencialmente un recuerdo, es decir, mientras creemos percibir prosaicamente un acontecimiento externo, nuestras propias experiencias y sentimientos contaminan nuestra observación, de modo que surge en nuestro interior un enjuiciamiento de la situación que suele tener poco que ver con ella, pero mucho que ver con nosotros mismos. Esta lógica de lo que aprehendamos –que recientemente ha sido confirmada muchas veces por la investigación cerebral– ya se expresaba en el Talmud con la expresión: «¡No vemos el mundo como es, sino como somos!»[15].

Esta base epistemológica y de teoría de la observación[16] tiene consecuencias fundamentales para el acompañamiento del aprendizaje y del cambio[17]. Los sistémicos desconfían de los términos originarios de la psicología, de la pedagogía, etc., ya que éstos trazan a menudo una visión diagnóstica –la mayoría de las veces orientada al déficit– (ejemplo: «resistencia al aprendizaje»), que define a la otra persona y sólo le permite aparecer tal y como aparece a la luz de este diagnóstico. Ni siquiera los educadores se libran aún de la imagen del «homo escolasticus», la persona a la que hay que enseñar. Los educadores sistémicos son conscientes de la fuerza de la profecía autocumplida en esta situación y son capaces de utilizar profesionalmente la lógica autocumplida en su apoyo: Los educadores sistémicos crean las condiciones necesarias para que las personas que aprenden y su potencial se hagan visibles en primer lugar, ya que observan a las personas que aprenden de una forma fundamentalmente orientada al potencial y reconocen el potencial incluso cuando en un principio parece que no lo tienen. Los profesores, gestores y orientadores dejan cada vez más atrás sus juicios en el lenguaje de los problemas y aprenden el lenguaje de las soluciones. Esto no sólo les permite pensar de un modo nuevo, sino también acompañar a sus homólogos hacia nuevas –e inesperadas– formas de maduración de competencias y autoexpresión que refuerzan su potencial.

Ejemplo: El estudiante difícil: el ejercicio de la tarjeta verde

Si se plantea a las y los profesores la pregunta «¿Quién de vosotros no tiene un alumno difícil?», se suele obtener un silencio atónito. Todos tienen un alumno con el que les cuesta lidiar. Si se

[14] En alemán hay un nexo entre educación o *formación* (*Bildung*) e *imágenes* (*Bilder*). Por ello, esta frase se tiene que entender en el sentido de nuestra formación anterior.
[15] No hemos localizado el pasaje, aunque la atribución es frecuente. También se atribuye a Anaïs Nin.
[16] O también: teoría del conocimiento y de la observación. La teoría sistémica pone en crisis la consideración cartesiana de un sujeto que observa el objeto de manera independiente y abarcadora.
[17] Resulta central en la obra de Arnold esta noción de *acompañamiento*. Si, siguiendo las premisas constructivistas y sistémicas, el aprendizaje no es un epifenómeno de la enseñanza, la tarea pedagógica (en sentido amplio: desde la docencia hasta la acción psicoterapéutica) es una tarea de acompañamiento.

les pide que escriban en tarjetas rojas todo lo que les molesta de ese alumno, pueden anotar numerosos puntos sin dudarlo. Tras recoger y guardar en el bolsillo estas tarjetas y pedir a los profesores que «escriban todo lo que valoran de estos alumnos, en lo que reconocen su especial profundidad y creatividad», al principio se encuentran con el silencio y miradas perplejas. «Sí, ¿qué tengo que escribir? No tengo ni idea«, es una de las reacciones más comunes. Tras animarles y darles permiso para hacer suposiciones o inventar aspectos a valorar, los profesores empiezan a rellenar algunas de las tarjetas verdes. Siguen trabajando con ellas mientras hacen desaparecer las tarjetas rojas. A veces esto se nota y alguien pregunta: «¿Y las tarjetas rojas?», a lo que el moderador pregunta: «¿Qué tarjetas rojas?», subrayando así que el desarrollo potencial es posible cambiando la propia visión de la otra persona. Para reforzar este entendimiento, las tarjetas verdes también pueden utilizarse para hacer gafas, que los profesores participantes llevan puestas durante el resto del seminario.

1.2. Profesionalidad autoinclusiva

El personal docente y de dirección que se esfuerzan por desarrollar una actitud sistémica ha comprendido que los sistemas que tienen enfrente (empleados, equipos, organizaciones y sociedades), en última instancia, «determinan por sí mismos lo que permiten que les impresione», como dijo el teórico de sistemas Helmut Willke (cf. Willke 1987). Estos profesionales precavidos han aprendido a enfrentarse a la indisponibilidad de los procesos de desarrollo y cambio de una forma distinta a la de un planteamiento decidido, una definición de objetivos clara y un estrecho seguimiento. Actúan sabiendo que, aunque se les considera responsables del éxito de su liderazgo (en la gestión o en la enseñanza), no pueden forzar ni garantizar dicho éxito. El hecho de que las personas que aprenden no aprendan aunque la enseñanza sea puesta en escena con habilidad no sorprende más al personal docente y de dirección sistémico que la observación de que las personas aprenden de forma sostenible aunque no se les haya enseñado. Tampoco les inquietan los resultados de las investigaciones que afirman que los adultos han adquirido el 80% o más de las competencias que poseen fuera e independientemente de las instituciones educativas (por ejemplo, Livingston 2001). Más bien confirman la posición sistémica de que todo cambio es un autocambio. Por tanto, como personal docente o de dirección, uno sólo puede observar atentamente cómo los respectivos sistemas manejan su autoorganización para conformar entornos de aprendizaje adecuados y acompañar los procesos de apropiación adaptativa de forma apreciativa y orientada al potencial.

Esta actitud también implica una ruptura paradigmática, de una teoría didáctica y de liderazgo predominantemente orientada a los inputs a otra orientada a los outputs. Mientras que casi todos los modelos didácticos y de liderazgo se centran en la optimización y preparación del input didáctico y, por ejemplo, generaciones de profesores se han profesionalizado según la concepción de análisis didáctico y planificación de la enseñanza, los conceptos de aprendizaje

autoorganizado se centran más en el resultado (las competencias reales) y en la individualidad del movimiento de adquisición de las y los alumnos. Su calidad no depende de la calidad de la enseñanza, sino de la calidad del aprendizaje. No es posible «forzar» el resultado de estos sistemas contrarios, pero sí reforzar las competencias de autoaprendizaje de las personas que aprenden, sabiendo que el ser humano es un animal que aprende. La capacidad de aprender es su ventaja comparativa (en comparación con otras especies): El ser humano es capaz de aprender, pero no enseñable.

Lo mismo ocurre con personal docente y de dirección: No se puede cambiar a otras personas, ya que el cambio es siempre un autoaprendizaje. Sin embargo, sí se pueden cambiar los puntos de vista y los patrones de interpretación propios, que nos permiten creer que las intervenciones eficaces y la mediación son posibles y tienen un efecto duradero.

Ejemplo: La cultura epistémica de empresa

Algunas empresas están empezando a ayudar a su personal directivo a reconocer los mecanismos de lo que ellos aprehenden –o más bien de lo que aprehen-dan– y a ejercitar un dejar de construir lo que les parece[18] con la ayuda de sus propios recuerdos, para prescindir de ellos en favor de un «pensamiento fresco», como lo llaman los investigadores del liderazgo del MIT. En esencia, estas empresas epistémicas consisten en ser dirigidas por personal directivo que sigue él mismo una lógica disruptiva en sus pensamientos, sentimientos y acciones. Esto significa que el personal tienen práctica en no ver siempre lo viejo en lo nuevo ni querer desarrollar el futuro con los medios del pasado (cf. Arnold 2023). Muchos hundimientos de empresas en las últimas décadas (p. ej. Kodal, Nokia, Pfaff) también pueden atribuirse a estos intentos impotentes de los responsables por comprender adecuadamente las nuevas necesidades y desarrollos con los patrones de interpretación del pasado y, por tanto, desaprovecharlos.

Los profesionales sistémicos (personal docente, directivo, de orientación) se enfrentan a sus propias percepciones y a los descubrimientos y descripciones científicas de un modo diferente. Saben que numerosos términos, conceptos y teorías sólo pueden sacar a la luz lo que las personas de la docencia, la dirección o la orientación ya «saben» (o han estudiado), por lo que suelen ser incapaces de penetrar en lo que también podría ser el caso o ya lo es (pregunta: ¿Qué más les da a sus alumnos que un profesor estudiara la obra de Klafki o su jefe en St. Gallen?[19]) Se esfuerzan por la autorreflexión (lema: «¿Desde cuándo tengo esto?», es decir: este tipo de observación e interpretación) y por evitar el lenguaje problemático en favor de un «lenguaje de solución» (cf. de Shazer 2022), en contacto con aquellos cuyo desarrollo quieren guiar y acompañar. Son conscientes del hecho de que sólo aquello que ya se ha iniciado en el interior

[18] En el sentido de la cita de Wittgenstein anterior.
[19] A título de ejemplo, el autor se refiere al pedagogo Wolfgang Klafki (1927-2016) y a la Escuela Superior Pedagógica de Sant Gallen (Suiza).

(de la persona) y que se ha establecido como posibilidad puede tomar forma y desplegar la fuerza de una solución en el exterior.

Mientras que el debate sobre las competencias ya había desestabilizado fundamentalmente al espacio público interesado en la política educativa con el argumento de que el saber no es una competencia (cf. Arnold/Erpenbeck 2014) –aunque las competencias no son posibles sin el saber–, el argumento de la actitud sistémica (cf. Bathelmess 2016) proporciona una mayor desilusión:

> El conocimiento y la experiencia altamente cultivada pueden perjudicar la resonancia con la otra parte porque socializan a los profesionales responsables (personal docente, de orientación, directivo, etc.) en la ilusión de un sabidurilla separada que pierde las conexiones. E acompañamiento de los procesos de transformación –ya sean de enseñanza-aprendizaje[20] o de dirección– requiere expertos en no-saber (cf. Arnold 2019a) si se quiere apoyar efectos verdaderamente profundos y sostenibles a nivel de resultados.

El personal docente y de dirección que, en este sentido, es «consciente» de sus certezas –¡que las recuerdan! – sabe que sus impresiones no son más que actividades transparentes de su mente y, por tanto, son capaces de nadar contra su propia corriente interior de certeza. Tienen una «metaconciencia», es decir, una «conciencia de la conciencia», que puede liberarles de las determinaciones y limitaciones de un proceso de aprehen-dar que surge espontáneamente y aumentar su atención.

Este camino hacia la profesionalidad autónoma sigue una estrategia de cuatro etapas, cada una de las cuales está dedicada a distintas tareas de desarrollo:

[20] Lógicamente, esta expresión, habitual en la bibliografía, que establece un vínculo entre enseñanza y aprendizaje debe entenderse a la luz de todo lo expuesto.

La estrategia BEST de la autotranformación				Descripción (tarea de desarrollo)
			Transformación – o: ejercitar la autotransformación	… esforzarse en un trabajo regular de enfocar y meditar para un anclaje sináptico eficaz y la automatización de las nuevas formas de expresión de lo querido por mí
		Selfdirection [Autodirección] – o: lo querido por mí		… desarrollar una imagen clara de las propias formas de sentir-se y estar-en-el-mundo y ser capaz de imaginar esto en imágenes claras
	Emancipación – o liberación de 2º orden			… ser capaz de desprenderse de los modos adoptados –traídos a uno– de tratar con uno mismo y con los demás y permitir otras posibilidades
Brain [cerebro] – o la pequeña ciencia del cerebro				… llegar a conocer los mecanismos inteligibles y el funcionamiento de nuestras emociones y cognición y aprender de manera clara cómo influyen en nuestras interpretaciones y en nuestras reacciones aquí y ahora

Figura 2. Etapas de la autotransformación (Arnold 2022, p. 81; Arnold 2023, p. 23)

El movimiento por las cuatro etapas de la estrategia BEST describe un proceso educativo reflexivo. En el transcurso de este proceso se practican formas de autoobservación y autorreflexión, a través de las cuales las personas que aprenden pueden lograr un cambio de actitud hacia sí mismos y hacia el mundo. En dicho proceso de aprendizaje, el personal docente y de dirección adquiere algunas herramientas con las que aprenden a detenerse, volver atrás y reconstruirse nuevamente, pero el efecto decisivo es la competencia para relativizar sus propias certezas y deconstruir verdades conocidas. Cambian su forma de observar las circunstancias, no sólo observándolas (por ejemplo, procesos operativos, situaciones de toma de decisiones, conflictos, etc.), sino también observando cómo las observan. Tras un tiempo de práctica, cada vez se encuentran más en situación de detenerse cuando amenazan con caer en bucles repetitivos en los que interpretan el mundo de forma rutinaria y no dejan espacio para otras formas posibles de ver y evaluar las cosas. Se dan cuenta de que, una vez más, están «dirigiendo desde el pasado» (Scharmer 2009) y contribuyendo así a que el futuro siga siendo igual que el pasado.

Es precisamente esta transformación continua hacia una percepción del mundo menos determinada por el pasado y la experiencia de lo que trata el desarrollo sistémico del personal docente y directivo. El desarrollo sistémico no se limita a la observación, sino que refuerza la capacidad de observación y la atención plena del personal docente y directivo y le permite

dirigir cada vez más desde el estado mental de presencia[21], con atención plena y en resonancia[22] con las posibilidades actuales de los respectivos sistemas que tienen enfrente.

1.3. Actitud sistémica

Una actitud sistémica sostenible sólo puede desarrollarse en el contexto de una experiencia que abra la posibilidad de examinar más de cerca los propios motivos y motivaciones para la actividad de la enseñanza, la orientación o el asesoramiento que uno se propone. Sólo cuando los profesionales de la pedagogía se dedican a un autoexamen crítico de sus motivos pueden descubrir también si éstos son útiles y resonantes para la otra persona y en qué medida lo son o no.

Encontrarse con la persona que tenemos enfrente con una actitud de «no saber» expresa una actitud que confía en el sistema de la otra persona para crear por sí mismo y a manera de principios nuevas percepciones y nuevos conocimientos. Al fin y al cabo, una persona profesional de la pedagogía ya no se mueve «en la distancia» y en la «desconfianza» frente a las personas que aprenden, sino que sabe de su propia implicación en una relación cooperativa de enseñanza-aprendizaje[23] y es capaz de moldear esta relación de forma plenamente confiada y dinamizadora.

En el corazón del profesionalismo que se incluye a sí mismo[24] se encuentra, por tanto, una actitud específica que se apoya en los valores y criterios de una visión humanista del ser humano y una relación dialógica, por un lado, y una reflexión que se autoincluyente a sí misma y un enfoque prosaico de la eficacia, por otro.

Las dimensiones nucleares de esa actitud profesional son:

- «Comprendo con qué previsibilidad y transparencia fabrico el conocimiento, la comprensión y la actitud de tomar-algo-por-verdadero»:

[21] El término *presencia* (*Präsenz*) tiene aquí un sentido fuerte, habitual en la filosofía alemana, que no se debe confundir ni con el hecho de que una persona se encuentre en determinado lugar (estar presente), ni con su apariencia (que tenga tal o cual presencia). Obsérvese que *presencia* incorpora la palabra *esencia* y el prefijo *pre*. Tambié en alemán se usa otro término de etimología no latina, *Anwesen*, que incluye también la noción de *esencia* (*Wesen*) y un prefijo *an-* que puede indicar dirección. Aquí *presencia* es, por tanto, lo contrario de *ausencia*, es decir, aquello que nos dirige a la cosa misma, y que, por lo tanto, se relaciona con la *atención* (*Achtsamkeit*) *plena*, porque caen las certezas y asumimos un *riesgo* (*Achtung*).

[22] En el sentido de Harmut Rosa, ya mencionado anteriormente.

[23] Como se ha dicho, se usa esta expresión habitual aunque el constructivismo ponga en cuestión precisamente el nexo expresado por el guión.

[24] Esta noción de *autoinclusión* también es propia de la tradición sistémica y tiene que ver con la crítica a la separación cartesiana de sujeto y objeto, como se ha comentado anteriormente.

Es decir:

- Tengo la capacidad de comprender cómo la certeza surge en mí / desde mí de manera cognitiva y emocional y me mantengo a mí mismo en resonancia.
- Noto este anquilosamiento del saber y soy capaz de permanecer en diálogo.
- Puedo «quebrar y atravesar»[25] la aparente banalidad de las pautas, repeticiones y experiencias que interfieren en mi interior e implicarme en algo nuevo.

- «Estoy atento y presente para lo que pueda surgir de nuevo»

  Es decir:

  - Oriento mi observación a las diferencias dentro de las personas y entre ellas para reconocer y desencadenar los cambios y transformaciones que se producen en los sistemas y poder abordarlos de forma creativa.
  - Me alío con lo inesperado, lo extraño y lo ajeno para aumentar el número de mis propias posibilidades (en el sentido de von Foerster[26]).
  - Digo adiós a los viejos hábitos y recurro a imágenes energizantes y que crean conectividad.
- «Sé que como individuo soy a la vez especial y típico. Soy el producto de mis mundos de vida, en términos diacrónicos y sincrónicos».

  Es decir:

  - Sé que no sé, sino que sólo observo, enjucio e intento cambiar los pensamientos, sentimientos y acciones de los demás basándome en mis propios conocimientos y habilidades del mundo de vida.

Un elemento esencial de una actitud profesional visiblemente vivida en este sentido es la capacidad de poder remar hacia atrás una y otra vez, de cuestionar las propias certezas y buscar las razones que se esconden tras las pruebas «demostradas», y también de poner a prueba una y otra vez los «conocimientos reconocidos». También en el caso del personal docente o directivo. Por lo tanto, el «asesoramiento sin prejuicios» también requiere que los profesionales de la pedagogía tengan habilidades de comunicación específicas que deben practicarse y desarrollarse. Por otra parte, en los contextos de socialización de la disciplina específica[27], con demasiada frecuencia se trata de saber decisivo («saber lo que es»), de tener razón («saber lo que no puede ser») y de refutar («corregir los errores»), formas de tratar con uno mismo, con el asunto y con los demás cuya sustancia capaz de disolver la confianza y desmotivar la energía con demasiada frecuencia aún no se han penetrado y comprendido realmente.

---

[25] Arnold entrecomilla el verbo alemán *durchbrechen* que incorpora dos significados intraducibles en un único término castellano: *romper* (*brechen*) e *ir a través* (*durch*), como cuando los deportistas se presentan en el estadio rompiendo y atravesando pórticos de papel.

[26] Heinz von Foerster (1911-2002), físico y filósofo, pionero de la teoría de sistemas, que planteó el imperativo de que se debía actuar para aumentar el número de las posibilidades.

[27] Se refiere a congresos, seminarios, jornadas, etc., relacionadas con la educación y lo pedagógico.

2. Cuestiones básicas de una pedagogía sistémica

El enfoque que desarrollaré a continuación sobre las cuestiones básicas de la pedagogía sistémica se basa a su vez en una perspectiva sistémico-constructivista - esto no es realmente sorprendente - pero al mismo tiempo utiliza una argumentación más lingüístico-filosófico-semiótica - esto es quizás todavía un enfoque algo sorprendente, aunque no totalmente nuevo. El objetivo es también explorar con más detalle el papel de la pedagogía sistémica o intransitiva como ciencia del cambio para llegar finalmente a algunas indicaciones pragmáticas para el diseño eficaz de procesos de desarrollo de competencias y organizativos.

2.1. El poder de los susurros y las interpretaciones que se nos acumulan: dos ejercicios deconstructivistas

En un planteamiento deconstructivista de este tipo, la Pedagogía Sistémica o Intransitiva aparece inicialmente como una preocupación por los sistemas semióticos, porque éstos son los conceptos con los que distinguimos nuestro mundo y, en última instancia, construyen los sistemas en el «exterior» imaginado al que se dedica entonces nuestro pensamiento. En este sentido, Albrecht Wellmer en su libro «Filosofía del lenguaje. Cómo las palabras establecen el sentido» les da la vuelta al «arraigado malentendido "objetivista" de la naturaleza del significado lingüístico en la tradición filosófica» (Wellmer 2007, p. 8) y aboga por una «radicalización de la reflexión hermenéutica» (ibíd.), que para él es idéntica a una deconstrucción de lo conceptual.

Ejemplo: Resistencia a la educación

Desde este punto de vista, las primeras referencias a una lectura diferente de la resistencia al aprendizaje o a la educación pueden atribuirse a la deconstrucción (cf. Schäffter 2000[28]), y los comentarios, cuestionamientos y añadidos al discurso pedagógico cotidiano sobre las necesidades, posibilidades y límites de la educación también son deconstructivos en muchos aspectos –por ejemplo, cuando se reprochan las contaminaciones históricas que el concepto de disciplina conlleva inevitablemente a los apóstoles más recientes de la disciplina, donde la admonición, a menudo citada, de que la disciplina es una virtud alemana que puede utilizarse

[28] Esto también se aplica a la «resistencia» en los equipos. En una contribución al volumen editado por Zwingmann et al. hay un capítulo con el hermoso título «Jugar a la guerra o: Acurrucarse en la tropa», en el que se afirma: «Para el trabajo de asesoramiento, la idea de resistencia genera un error. Las personas actúan de acuerdo con su lógica interna; esto no siempre es evidente para el asesor» (Zwingmann et al. 1998, p. 164) –esto también es una deconstrucción a través de un viaje a la diferencia. [Nota R. A.]

para dirigir un campo de concentración es probablemente la deconstrucción más señalada.

En este sentido, la semiótica y la sistémica[29] son dos caras de la misma moneda: la sistémica distingue lo que se designa y la semiótica designa lo que distingue –aunque dejaré abierto por el momento si esta doble cara se aplica sólo a la construcción observacional de la realidad pedagógica o también a la forma en que tratamos activamente con ella.

Sin duda sería ir demasiado lejos argumentar que la semiótica (la doctrina de los signos) es en realidad la primera sistémica (la doctrina de los seres vivos y sus interacciones), pero los teóricos del lenguaje como el primer Chomsky con sus exploraciones de la relación entre el lenguaje y la mente sin duda se pueden leer de esta manera, como yo creo –sin embargo, un punto que no se puede profundizar aquí. En cualquier caso, son los «textos entrantes» –según el literato y semiólogo cultural moscovita Yuri M. Lotman– los que nos hacen capaces de dialogar. Escribe:

«Porque incluso un intelecto humano completamente normal, si está aislado de los textos entrantes y de cualquier diálogo desde su nacimiento, sigue siendo una máquina normal, pero que no se pone en marcha. No puede encenderse por sí misma. Se necesita otro intelecto para que el intelecto funcione. (...) El intelecto está siempre en diálogo» (Lotman 2010, p. 11).

Ciertamente, desde los estudios sobre el hospitalismo sabemos que es mucho más dramático: sin diálogo e inserción social, el ser humano muere, por lo que la interacción descrita entre diálogo y desarrollo no sólo marca una interacción relevante para la teoría de la observación, sino también una dimensión existencial de la maduración humana, cuya exploración no es nuestro tema, pero que proporciona un importante acorde de fondo para abordar las cuestiones básicas de la pedagogía sistémica:

Nunca somos nosotros mismos solos, sino desde el principio siempre a través de la resonancia en los demás.

También es cierto para la Pedagogía Intransitiva que lo dialógico, como nos mostró Martin Buber, encuentra su expresión como una «selección del mundo activo por el ser humano» (Buber 1986, p. 24), por lo que es esta selección misma la que no sólo determina nuestras posibilidades de pensar y actuar (en relación con) el mundo, sino que también distingue el papel de lo pedagógico de lo no pedagógico, es decir, proporciona información sobre dónde, según nuestra rutina de diferenciación, empieza lo pedagógico y termina lo no pedagógico –una distinción que todavía no se ha logrado realmente de forma convincente, como veremos.

«La reflexividad» y, por tanto, el camino hacia la educación se abre en el momento en que los «textos entrantes» (en el sentido de Lotman) incluyen también aquellos que tratan de cómo se desarrolla el intelecto «máquina» en el el debate y qué posibilidades tienen las distintas formas de lo textual (monológico o dialógico, transmitido, autocreado) para este mismo desarrollo. De

[29] Aquí se utiliza como apócope de *Teoría Sistémica* (y tal vez se tendría que escribir con mayúscula inicial). De hecho, la colección donde se publicó el libro en alemán se denomina *systhemia – Pedagogía Sistémica*.

este modo, la pedagogía como ciencia también produce, en última instancia, textos sobre la cuestión de cómo actúan (o pueden actuar) los textos, y por ello no es casualidad que el concepto teológico de mediación (en el sentido de proclamación)[30] también haya tenido éxito en la didáctica durante mucho tiempo.

La construcción pedagógica de la realidad tiene que ver con la semiótica tradicional que actúa como «susurros» fundamentales, una formulación que he tomado prestada de Jaques Derrida (cf. Derrida 1976), pero que también deja claro que podría ser el análisis postestructuralista del texto de los deconstructivistas el que podría dar nuevas orientaciones a nuestro pensamiento pedagógico y un nuevo impulso al decaído «giro lingüístico» de las teorías de la educación y la formación. Tal vez ese refuerzo de la reflexión lingüístico-filosófica nos ayudaría también, en los debates sobre estándares educativos, normas curriculares o incluso algunas prácticas de tiger-mom[31], a seguir el conocido consejo de Steve de Shazer, quien recomendaba que «si se te ocurre una interpretación, tómate una aspirina, agáchate en un rincón próximo y espera a que pase el ataque» (Varga von Kibéd 2008, p. 16).

Primer ejercicio:

Deconstrucción de la educación

Si seguimos el consejo de los deconstruccionistas, es necesario, como escriben Anderson y Goolishian,

«desmantelar los supuestos interpretativos del sistema de significado investigado, cuestionar el sistema interpretativo de tal manera que se revelen los supuestos en los que se basa el modelo; mientras éstos se revelan, se abre el espacio para una comprensión alternativa» (Anderson/Goolishian 1989, p. 11; citado por de Shazer 2006, p. 70).

Si intentamos deconstruir el concepto de educación de este modo, las aclaraciones etimológicas nos remiten a las tradiciones religioso-metafísicas del siglo XIV y a la doctrina de Imago Dei, según la cual Dios creó al hombre a su propia imagen (cf. Dohmen 1964, p. 30). Las palabras «educar» y «educación»[32] denotan así una dimensión del desarrollo humano en la que el ser

---

[30] En el Nuevo Testamento, en particular en algunas epístolas de Sant Pablo (Gal 3, 19-20; Heb 8, 6, 9, 15 y 12, 24), se atribuye a Jesucristo el papel de *mediador*, aquel que *intercede* entre Dios Padre y la humanidad y, en el sentido más antiguo del término, garantiza un acuerdo. Por ello, esta *intercensión*, en sentido teológico, es el *anuncio* o la *proclamación* de una Nueva Alianza. En castellano, *proclamar* se asocia con un cierto decir dando voces (como afirma el Diccionario de la RAE, *s. v.* proclamar), pero esta asociación no se encuentra en alemán, sino que aquí la palabra usada por el autor es un *pronunciar* o un *predicar*. Por eso, continúa tratando de los *susurros*.

[31] *Tiger mom* es una expresión popularizada por una serie homónima, producida en Shangai en 2014-15, que se refiere a una madre muy estricta con la formación de los hijos. Se usa también *tiger mother* y, sin marca de género, *tiger parenting*.

[32] Aquí el autor utiliza *bilden* y *Bildung*, que, como se ha explicado, se pueden traducir como *educar* y *educación*, pero que también significan *formar* y *formación*. Los dos términos derivan de *Bild*: *imagen*. Por ello, la creación del ser humano descrita en la Biblia, es una creación según la *imagen de Dios* (en latín: *imago Dei*), o también podríamos decir una *formación*. Se puede ver esto en las diversas versiones de la Biblia. El pasaje: «Dios dijo: "Hagamos al hombre a nuestra imagen […]. Y Dios creó al hombre a su imagen» (Gn 1, 26-27), traduce el latín: «Et ait Deus: "Faciamus hominem ad imaginem et similitudinem nostram […]". Et creavit Deus hominem ad

humano participa de algo mayor. Hasta el día de hoy, este pensamiento mítico-medieval tardío contamina el concepto de educación a través de un movimiento de búsqueda y apropiación que lleva al ser humano más allá de sí mismo para –como dice Jörg Zirfas– «"deseducarse" de lo humano para poder "imaginarse" y "sobreimaginarse"[33] [como] lo divino» (Zirfas 2011, p. 15).

Una deconstrucción de los conceptos pedagógicos[34] es el esfuerzo por liberarnos de tales contaminaciones y, al hacerlo, dejar atrás sus definiciones en última instancia ideológicas. Si lo conseguimos, ¿qué nos queda si liberamos el concepto de educación de esta idea de conexión con un todo mayor que toma forma en él? ¿No nos estaríamos despidiendo de la dimensión misma del pensamiento educativo en la que encuentra expresión una visión sistémica del desarrollo humano? ¿Y acabaríamos entonces en la sobriedad desorientada de una ciencia empírica de la educación que mide sin tener una vara de medir real?

Preguntas sobre preguntas que no todas pueden ser exploradas aquí e interpretadas de forma sistémico-constructivista (cf. Arnold 2013). En este contexto, tendremos que contentarnos con tres argumentos sistémicos, que son más bien tesis:

(1) La pedagogía sistémica o intransitiva agarra los conceptos con los dedos en pinza, sabiendo que sólo tenemos esos conceptos para comprender[35]. Sin embargo, se esfuerza por examinar más de cerca las distinciones que crean estos conceptos que los propios conceptos. Este es el primer movimiento importante del pensamiento pedagógico sistémico (la aclaración de la pregunta: «¿Qué distinciones se hacen de modo inadvertido o rutinario?»), el segundo movimiento es el descubrimiento de contaminaciones históricas (pregunta: «¿De dónde viene la palabra y con qué representaciones históricas está cargada o incluso contaminada?»). Esta es la dimensión lingüístico-teórica de la Pedagogía Sistémica o Intransitiva.

(2) La Pedagogía Sistémica o Intransitiva se centra en la expresión de lo subjetivo y parte del supuesto de que las personas llevan dentro la plenitud de sus posibilidades. Estas posibilidades pueden desarrollarse si

imaginem suam». El pasaje en alemán es: «Und Gott sprach: Wir wollen Menschen machen nach unserm Bild uns ähnlich; […] Und Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde» (versión Schlachter 1951). Por ello, este *hacer* o *crear* según la *imagen* (*Bild*) es un *bilden*: *formar*. Piénsese que esta concepción de *imago Dei* estuvo muy presente en las concepciones antiguas del conocimiento. Mientras que Dios al concebir algo lo crea, el ser humano, en cuanto imagen de Dios, también debe hacer una creación, pero siendo su intelección más imperfecta, solo forma una representación, una imagen mental.

[33] Aquí hay un juego de palabras con *entbilden*: *desformarse* o *deseducarse*, *einbilden*: *imaginar* y *überbilden*: *supraformarse*, *sobreimaginar*, que son verbos formados con prefijos y *bilden*.

[34] «La deconstrucción –escribe sibilinamente Steve de Shazer– no es lo contrario de la "construcción", cuyo opuesto es la "deconstrucción"» (de Shazer 2006, p. 70), indicando quizá que los deconstruccionistas se preocupaban por algo más que la fabricación de lo textual. Derrida, en particular, abogaba por violentar lo menos posible los textos al reducirlos a sus propios conceptos. Por el contrario, era importante leer el contexto en el que cada texto se sitúa histórica y actualmente (Engelmann 1993, p. 31). [Nota R. A.]

[35] En alemán, *conceptos* (*Begriffe*) y *comprender* (*begreifen*) se originan en *greifen*: *captar* o *prender*.

a) se sabe mucho sobre la búsqueda de uno mismo y el desarrollo de competencias a lo largo de la vida y

b) este know-how didáctico y educativo puede canalizarse de modo que invite a la expresión subjetiva, a través del apoyo apreciativo, la creación de relaciones y la experiencia de la autoeficacia. Esta es la dimensión pedagógica reformadora de una Pedagogía Sistémica o Intransitiva.

(3) Al fin y al cabo, en cada momento de nuestras vidas, todos somos expresión de nuestras experiencias biográficas, que nos orientan y guían nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. En estas experiencias no estamos «entre nosotros», sino que se articulan más bien con los demás o con el Otro. Es este Otro cuya apropiación reflexiva es de particular importancia para la Pedagogía Sistémica o Intransitiva. Para ellas, la «educación» es realmente la liberación de las personas «para sí mismas» (en el sentido de Humboldt[36]), aunque en un sentido mucho más concreto, en el sentido de que acompaña al individuo en sus esfuerzos por liberarse de las determinaciones de sus vivencias tempranas que establecen vínculos, así como de sus experiencias de enfermedad, imágenes interiores o fuerzas motrices. La Pedagogía Sistémica o Intransitiva también suspira: «¡Ay, mis ancestros!» (Schützenberger 2005)[37] y mira en la misma dirección que la Antipedagogía o la Pedagogía Psicoanalítica, pero está mucho más pragmáticamente orientada a ayudar a evitar las repeticiones y las reconfiguraciones, mediante métodos sistémicos y técnicas de autogestión o incluso de autocoaching. Esta es la dimensión de imagen interior[38] de la pedagogía sistémica (cf. por ejemplo Arnold 2019b; 2023).

Sin embargo, no sólo nuestros ancestros y nuestras primeras experiencias de vinculación determinan lo que somos capaces de reconocer y soportar. También somos –como dice provocativamente el filósofo de Maguncia Thomas Metzinger– «copiadores de genes con capacidad para desarrollar modelos conscientes de sí mismos y formar grandes sociedades» (Metzinger 2009, p. 293), y también somos capaces –como dice– de

«crear entornos culturales de fantástica complejidad, que a su vez conforman nuestros modelos del yo desde el momento del nacimiento y les añaden nuevas capas y contenidos» (ibíd.),

de los que luego derivamos nuestras imágenes y justificaciones para la formación y la educación crianza de nuestros hijos, lo que plantea la pregunta: ¿Sabemos realmente lo que hacemos cuando trabajamos con determinación, controversia y brío, no sólo en nuestra pedagogía aplicada, sino también en nuestros conflictos sobre ella? Este empeño por crear una teoría del

[36] El autor se refiere a Wilhelm von Humboldt (hermano del naturalista Alexander von Humboldt), reformador educativo de Prusia y artífice del establecimiento de la Universidad de Berlín a principios del siglo XIX. Humboldt desarrolló una teoría de la educación, segun la cual el proceso formativo es el camino incompleto del individuo hacia sí mismo, fuera cual fuera su individualidad (ya fuera de obrero, burgués, literato, etc.), y mediante este se caminaría a una formación más elevada, hacia la humanidad general.

[37] El autor se refiere al libro *Ay, mis ancestros!: El legado transgeneracional y los lazos ocultos en el árbol familiar* de la psicóloga Anne Ancelin Schützenberger, que se considera una obra fundamental para explicar la transmisión de los traumas o conflictos de unas generaciones a las siguientes.

[38] O también: *dimensión de imagen interior*, lo que remite a lo dicho anteriormente sobre *imago Dei*.

yo viable desde el punto de vista filosófico y neurobiológico es sistémicamente estimulante, por ejemplo, al intentar «resolver gradualmente el enigma de la perspectiva en primera persona» (ibíd., p. 296 s), con lo que se entra de lleno en la ineludible dimensión normativa de toda pedagogía, una dimensión que aquí sólo puede insinuarse, pero no explorarse realmente, porque lo ético-normativo es un motivo distintivo de la pedagogía como ciencia de la formación y la educación humanas, es decir, es esta motivación a partir de la cual hace distinciones y no principalmente la sobria consideración epistemológica.

Segundo ejercicio:

Deconstrucción de la educación

Una deconstrucción de los términos pedagógicos también se enfrenta al hecho de que numerosos términos no sólo suenan bastante determinados (por no decir violentos), sino que también conllevan una perspectiva de configuración o de naturaleza de configuración, como «instruir» o «criar»[39], que son todas ellas palabras de naturaleza transitiva: Implican un sujeto que efectúa, inicia o incluso fuerza algo con otro sujeto, sin dar ya suficiente espacio a la «astucia del sujeto» (Zizek 2010)[40] en sentido propio. A partir de esta «prisión» de conceptos transitivos, miramos a nuestros adolescentes y creamos su realidad más o menos «acertadamente», como supo señalar Wittgenstein[41] (Wittgenstein 1984b, p. 22). Oír o pensar una palabra sigue a la experiencia. «Es –según Wittgenstein– como si uno expresara una experiencia, pero luego no pudiera recordar cuál fue realmente la experiencia» (ibíd., p. 28).

Este es también el caso de la educación: una experiencia personal que ha cuajado en un concepto, que nos da la sustancia de una palabra («la educación») sin que seamos realmente conscientes del acto de creación asociado a ella: Mi educación no es tu educación; no son sólo distinciones personales, sino también lingüístico-culturales y sociales las que se expresan en esta constitución de lo educativo, y entonces surge la imagen que siempre ha estado preparada en nosotros. Si seguimos el «giro lingüístico» unos pasos más, queda claro que nuestro camino hacia el mundo transitivo del pensamiento educativo no sólo está empedrado de buenas intenciones, sino sobre todo de tácitas esperanzas de eficacia. La violencia inherente al concepto de educación[42] es claramente perceptible en sus derivados adiestramiento, cría[43], índole de la

[39] El autor se refiere a la composición de las dos palabras alemanas. *Unterrichten*, formada con la raíz *richten* (*orientar*) y el prefijo *unter* (*debajo de*) y que, por lo tanto, significaría etimológicamente algo así como *someter a orientación*; por eso, en el original, escribe *Unter-richten*. *Er-ziehen* tiene como raíz *ziehen* (*tirar* o *arrastrar*) y un prefijo, *er*, que coincide con el pronombre masculino de 3ª persona. También escribre *Er-ziehen* y se podría entender como *tirar (de) él*.

[40] El autor cita una expresión de Zizek que juega con una noción de Hegel, que se refirió a la *astucia de la razón*.

[41] Wittgenstein criticó su primera teoría sobre el lenguaje (la que expuso en el *Tractatus logico-philosophicus*), precisamente después de su experiencia como docente en un pequeño pueblo de montaña al sur de Viena (un centro que ahora lleva su nombre) y formuló una segunda teoría, que es la aludida aquí, cuyo impacto en la filosofía y en las ciencias humanas y sociales fue tan decisiva que provocó lo que se suele denominar *giro linguístico*, mencionado unas líneas más adelante.

[42] Se refiere a las palabras mencionadas anteriormente.

[43] *Zucht* y *Aufzucht*, palabras alemanas que también significan *disciplina*.

crianza[44], unos matices desconocidos en el inglés education o en el castellano educación. Los términos expresan así mentalidades educativas y al mismo tiempo las crean.

¿Cómo podemos escapar de este ciclo entre experiencia y concepto? ¿Podemos escapar de él? ¿Qué vemos cuando observamos el comportamiento de niños y jóvenes? ¿Qué se agita en nosotros cuando infringen las normas, nos provocan o nos ignoran? ¿Está nuestro concepto de educación libre de nuestras formas de tratos con los niños o la infancia?

En realidad, las experiencias tampoco pueden transformarse mediante otros conceptos –como el concepto de socialización–, sino que es necesario un cambio en la experiencia: ésta es una de las conclusiones de la investigación sobre el cambio sistémico y también otra tesis de la Pedagogía Intransitiva o Sistémica.

Esto quiere decir:

> (4) «El ser humano es un animal de experiencia» (Foucault 1996). Sin embargo, esta fórmula de Michele Foucault (1926-1984) también significa que lo que la experiencia ha unido, el conocimiento[45] perspicacia por sí sola a menudo no puede separarlo. Por estar razones, la pedagogía, como ciencia del cambio, se basa fundamentalmente en la utilización dirigida a fines del poder de la vivencia. Debemos ser capaces de sentir en nuestro interior lo que nos ha formado y movido educativamente para poder examinar las determinaciones que nos afectan y, en caso necesario, dejarlas realmente atrás. Por lo tanto, la educación sostenible difícilmente es posible sin una transformación de las imágenes educativas profundamente arraigadas de progenitores, personal docente o de orientación en cuanto praxis social. Esta es la dimensión vivencial de una Pedagogía Intransitiva o Sistémica.

2.2. De la observación al comportamiento ético: directrices para una Pedagogía Intransitiva

La Pedagogía Intransitiva o Sistémica es una «pedagogía permisiva», como ya esbozaron Dieter Lenzen (Lenzen 1997) o Müller-Commichau (Müller-Commichau 2007). En mi opinión, sin embargo, lo que les falta a ambos esbozos es el paso valiente hacia el pensamiento intransitivo.

El pensamiento sistémico es un pensamiento intransitivo: observa y describe tanto formas de la autoexpresión como efectos, sin intervenciones de tipo causal o lineal.

[44] *Erzogenheit*, palabra derivada de la ya mencionada *erziehen* y que también significa *hipocresía* o *mendacidad*.
[45] Aquí el autor usa la palabra *Einsicht*, que equivale al anglés *Insight*, pero que no tiene un equivalente exacto en castellano: es el conocimiento en tanto que perspicacia o aprehensión de una cosa que se advierte.

El pensamiento sistémico es una forma de pensar que no sólo se esfuerza por encontrar nuevos puntos de vista, sino también nuevas formas de expresar –formas de expresar que son capaces de dejar atrás la suposición de moldeabilidad ya contenida en la distinción sujeto-objeto del discurso convencional. ¿Puede el yo del otro mostrarse realmente a nosotros en su propio potencial si ya lo «cosificamos» en nuestro discurso, por no hablar del discurso «sobre el sujeto extraño» (en informes de desarrollo, recomendaciones de transferencia o certificaciones de competencia)? Tales escrúpulos relacionados con el lenguaje han afligido repetidamente a los expertos en sistémica, y fue Heinz von Foerster quien, cuando se le preguntó qué más deseaba de sí mismo, dijo:

«Quiero aprender a dominar mi lengua de tal manera que (...) siempre consiga hacer visible mi propia persona como fuente de referencia de mis respectivas observaciones» (von Foerster, en: Pörksen 2008, p. 26).

un deseo que la Pedagogía Sistémica debería hacer definitivamente suyo. Se trata de aprender el «arte de hablar con cuidado» en una especie de curso de idiomas («Sistémica para principiantes»). Este arte se expresa, entre otras cosas, en la capacidad de hablar en parábolas, como sugieren Hans-Peter Dürr y otros en el Manifiesto de Potsdam con el título programático «Tenemos que aprender a pensar de una manera nueva»[46]. Allí se dice:

«Desde nuestro punto de vista, la realidad ya no se presenta como un sistema teóricamente cerrado. Esto conduce a una vaguedad memorable que resulta de la inseparabilidad fundamental y se expresa en una limitación fundamental de lo "cognoscible". Así, nos vemos obligados a hablar de la realidad, en sentido estricto, sólo en parábolas» (Dürr et al. 2005, p. 2).

Esto da lugar a una serie de lecciones de oratoria sistémica, que aquí sólo se mencionarán, pero no se explicarán:

- Primera lección: De la suposición de certeza a la suposición de posibilidad (del «es» al «¡me parece!»).
- Segunda lección: Evite el discurso basado en hechos («objetividad» siempre entre comillas).
- Tercera lección: Evitar la causalidad lineal (la hipótesis «si… entonces» y nombrar las causas).
- Cuarta lección: Evitar las generalizaciones (especialmente con la palabrita «siempre» ¡que suele empeorarlo todo!)
- Quinta lección: evita los «Pues tú…»[47]

Sin embargo, el tratamiento de los sistemas pedagógicos en los contextos educativos es también un comportamiento basado en normas y sujeto a normas –un hecho que ni siquiera la crítica de las pedagogías normativas del pasado ha podido eliminar por completo. Sin embargo, la

[46] Véase www.gcn.de y Dürr 2009. [Nota R. A.]
[47] En el original, *mensajes-tú*, a saber, el tipo de expresiones que se lanzan en situaciones de conflicto y que contienen reproches o acusaciones, que tensan aún más la situación.

pedagogía tiene sus dificultades con la justificación normativa de sus acciones, también porque se enreda en contradicciones teóricas epistemológicas y educativas que no se pueden discutir ni resolver aquí. Todo lo que queda por decir es que

- La acción educativa no es una actividad más prosaica que los esfuerzos curativos de un médico. Lo que la salud y el restablecimiento de la autonomía física son para el médico, la educación es para el pedagogo: la facilitación de un modo de vida autónomo.
- Todos nosotros (también las pedagogas y los pedagogos) actuamos de acuerdo con normas y estamos comprometidos con una ética profesional que nos es más propia de lo que podríamos admitir. Al mismo tiempo, no todos los valores son válidos, por lo que no tenemos que avergonzarnos de nuestros valores, sólo tenemos que representarlos y vivirlos visiblemente de cara al exterior.
- Los valores se crean a través de experiencias y vivencias, por lo que la reflexión y la autorreflexión pueden profundizar en la formación de valores, como sabemos por los estudios de pedagogía moral.

En mi opinión, lo intransitivo caracteriza una base de valores profesionales, como ya se ha descrito muchas veces en textos educativos del pasado. Esta base de valores consiste en un gesto suave, protector y de apertura frente a lo vivo, es decir, los nuevos pensamientos, sentimientos y acciones de las personas, pero también de los grupos y las sociedades. Esta orientación profesional de los valores es ajena a cualquier cosa controladora o incluso disciplinaria, porque intuye que las energías emanan realmente de la apertura y la experiencia, no de la restricción y la limitación –esta es probablemente la consecuencia más fundamental del pensamiento «cibernético»[48], como sugiere Heinz von Foerster (cf. von Foerster 2008).

Ciertamente, los valores también son constructos, pero no las de la arbitrariedad individual, sino las de una construcción social acorde con su viabilidad. De ello se desprende el imperativo kantiano de actuar siempre de modo que la propia decisión pueda servir en cualquier momento como legislación general. Es esta exigencia ética profesional la que también deja claro que el pensamiento constructivista-sistémico no conduce a la pedagogía a un cortocircuito solipsista, sino a una fundamentación verdaderamente científico-social: pues las situaciones pedagógicas siempre se construyen socialmente, al igual que los términos que utilizamos para describirlas. Por tanto, además de la viabilidad individual, la viabilidad social de sus descripciones, escenificaciones y efectos, así como las observaciones de su impacto, revisten una importancia fundamental.

[48] Aunque se asocia con la informática, el término *cibernética* tiene que ver con la (auto)rección de los sistemas y fue divulgado por la teoría de sistemas y posteriormente adoptado por el desarrollo de los sistemas de tratamiento de la información. La palabra se compuso a partir de la adaptación inglesa y, posteriormente, francesa, del término griego que se refería al piloto de un navío y su arte; en definitiva, se trata de la manera como se «pilotan» los sistemas en general y aquellos capaces de autorregularse en particular.

2.3. El cambio a través de la autotransformación: la teoría educativa sistémica es reflexiva, no prescriptiva

En los últimos años, el pensamiento sistémico-constructivista nos ha sensibilizado sobre todo con respecto a la conformidad con las expectativas de nuestras construcciones de la realidad, en las que se expresa una rigidez y no pocas veces una rigidez de nuestros propios patrones de interpretación, como la investigación sobre la educación de personas adultas en particular ha puesto claramente de manifiesto desde la década de 1985 (cf. Arnold 1985; 2005):

> Por regla general, la gente quiere permanecer como está y probablemente sólo adoptan las llamadas «mejores ideas» en fases de reorientación similares a las de una crisis, es decir, cuando sus certezas y plausibilidades ya se ven sacudidas y la reorientación se hace necesaria.

Entonces interpretan de nuevo, y pueden surgir nuevos significados y una nueva práctica vital. El potencial verdaderamente innovador de la pedagogía sistémica surge ahora de la pregunta de si tales reinterpretaciones también pueden producirse conscientemente avanzando hacia un «pensamiento fresco» (cf. Arnold 2023) y siendo capaces de «repensar la escuela» sin tener que evocar, escenificar y atravesar crisis fundamentales.

Mi tesis en este contexto es la tesis del poder de una epistemología aplicada. Dice así:

> (5) Son los mecanismos de nuestro pensar e interpretar, así como de nuestro sentir y actuar, los que reconocemos y a los que ya no tenemos que estar disponibles, porque permaneciendo fieles a nosotros mismos, nos aseguramos de que nuestro futuro será como ha sido nuestro pasado, al menos vamos a trabajar con los viejos conceptos, técnicas y esfuerzos en la fabricación de nuestras soluciones. Un pensamiento pedagógico –sistémicamente– fresco, en cambio, se esfuerza por desacelerar la diferenciación y el etiquetado, rastrea las determinaciones que se tejen en nuestros «términos nativos» y practica el manejo intransitivo de lo familiar.

Esto permite que lo familiar adquiera una nueva perspectiva y, por tanto, tenga un nuevo efecto sobre nosotros: éste es el cambio de realidad que está en juego en los contextos pedagógicos. Entonces ya no nos centramos en la discapacidad de aprendizaje, sino que nos preguntamos cómo nosotros –y la otra persona– construimos dicha discapacidad (cf. Balgo 2005) y cómo nuestro conocimiento pedagógico se expresa en aquello a lo que nos enfrentamos. Al llegar a darnos cuenta de nosotros mismos en este poderoso proceso de mirar, también abrimos gradualmente las puertas a una nueva práctica. Este proceso puede iniciarse mediante un «pensamiento fresco» (Arnold 2023) y un «aprendizaje de irritación» dirigido que decepciona las expectativas, lo que inicialmente nos libera de nuestra propia trampa de certidumbre para allanar el camino a la creación de una práctica compartida diferente.

En este contexto, trabajamos con enfoques del tipo aprehendamos-analíticos que utilizan, entre

otras, las siguientes preguntas:

Cuestiones para un análisis del aprehendar
1 ¿Cómo se desarrolló en mí esta interpretación de la situación? ¿Qué papel desempeñó el hecho de que muchos de mis colegas también pensaran así y de que yo mismo hubiera tenido esas experiencias concretas con la otra persona?
2 ¿Qué explicación alternativa (por ejemplo, apologética o apreciativa) sería también concebible? ¿Cómo cambiaría esto la imagen de la otra persona?
3 ¿He invertido tanta energía en desarrollar una explicación alternativa como en encontrar pruebas de la descripción del problema que ahora se está imponiendo?
4 ¿Me estaría perdiendo algo si el «problema» no existiera (más)? En caso afirmativo: ¿He intentado alguna vez separar lo que me faltaría si... de la interpretación de esta situación?
5 ¿Qué cambiaría si pasara una semana intentando conocer a la otra persona a partir de una explicación alternativa (de su comportamiento)?

Fig. 3: Preguntas para el análisis del aprehendar.

La experiencia demuestra que incluso este acercamiento desacelerado a los propios patrones y rutinas de interpretación puede tener efectos importantes en términos de cambio a través de la autotransformación: De repente, los actores toman conciencia de los riesgos y efectos secundarios de sus experiencias más preciadas y se dan cuenta de que éstas pueden cegarles, cegarles ante lo que podría ocurrir con la otra persona, su comportamiento y su potencial y posibilidades, que a menudo ellos mismos han perdido de vista.

Ciertamente, existen las frecuentemente lamentadas condiciones marco. Pero tienen la desagradable característica de que sólo son capaces de mostrarse ante nosotros en nuestros propios términos: como una constricción externa que ahoga cualquier desarrollo personal o como un marco que puede ser interpretado, interpretado y ampliado a través de medidas de desarrollo escolar. Podemos centrarnos en el potencial y el automovimiento de un joven «difícil» sin cambiar la ley escolar, y podemos reforzar las capacidades de autoaprendizaje y autogestión de los alumnos sin definirlo primero en los estándares educativos. El llamado giro empírico en la investigación escolar y didáctica –que ya tuvimos una vez (en los años 70)[49]– no conducirá seguramente a otros resultados que el hecho de que son obviamente los factores internos de un sistema los que determinan su calidad y su rendimiento didáctico, es decir, que las diferencias dentro de un sistema (por ejemplo, la escuela comprensiva) son mayores que las que existen entre sistemas –analizados comparativamente– (por ejemplo, la escuela

[49] En el caso de España o América Latina, esta fecha fue algunos lustros posterior, sobre todo debido al impacto de las dictaduras.

comprensiva frente a la escuela selectiva[50]). Del mismo modo, las diferencias internas del sistema educativo alemán también podrían resultar mayores que las que existen entre las escuelas finlandesas y alemanas, por lo que las preguntas siguen siendo las mismas: ¿Cuáles son los riesgos y los efectos secundarios de los puntos de vista comparativos? ¿Desde cuándo los tenemos? ¿A quién se los debemos? Y: ¿Cuáles son sus beneficios para la enseñanza y el desarrollo escolar?

Por el contrario, los esfuerzos por organizar y comprender la propia pedagogía más como una ciencia intransitiva son de mayor alcance. Lo intransitivo es lo que elude la intervención y la mediación, en lo intransitivo somos simultáneamente objeto de cambio –ésta es la huella que es capaz de trazar una teoría sistémica del cambio, pero también una teoría semiótica de la gramática. Fritz Mauthner (1849-1923), alumno de Ernst Mach[51], que ya había alcanzado cierta fama en su época como librepensador, filósofo y escritor, escribió en estas líneas de 1913:

«La persona que habla es el objeto común de todos los verbos intransitivos. Esto es claramente reconocible en aquellos que tienen una relación directa con nuestros sentidos. La única razón por la que no hemos empezado a expresar esta relación en un hábito lingüístico es porque el objeto común de todos las impresiones sensoriales del mundo nos son demasiado conocidas. Pero, en verdad, es a mí a quien el árbol reverdece.

La observación atenta, que debe, sin embargo, prescindir de nuestros hábitos lingüísticos, nos enseñará que la diferencia entre verbos intransitivos y transitivos se basa sólo en una psicología imprecisa y, además, no tiene límites definidos» (Mauthner 1913).

Podemos cambiar la educación y la crianza, pero este cambio es una autotransformación, un cambio en nuestras rutinas de diferenciación y etiquetado, en el que nos desprendemos de todo lo que no es capaz de ofrecer lo que esperamos de él. Esto da lugar a la imagen de la Pedagogía Intransitiva, que se ve a sí misma como una ciencia del curso de la vida y del cambio y que trabaja con términos de búsqueda más que de hallazgo. Intransitivo se refiere a un objeto que se desarrolla –en gran medida– sin la influencia de un agente directo. El perfil de una ciencia de este tipo se esboza brevemente en el siguiente diagrama:

[50] El autor se refiere a los dos modelos educativos, el fines y el alemán. Este tradicionalmente se basa en una decisión temprana del estudiantado que ha de optar entre itinerarios que conducen a estudios superiores o que tienen una orientación laboral. Esto es lo que hemos querido dar a entender aquí con el adjetivo *selectiva*, sin mayores connotaciones.

[51] El autor subraya la relación de Mauthner con Ernst Mach, sin duda una figura importante del pensamiento centroeuropeo. De formación científica, defendió un empirismo radical, que denominó *empiriocriticismo*. Recibió críticas de las orientaciones dialécticas. Las aportacines de Mach y Mauthner se ubican en el contexto de las aportaciones de la teoría de la relatividad y la física cuántica, de las que habla el autor más adelante.

La pedagogía es una ciencia de la vida y del cambio		
Plano de los ámbitos objetuales	**Cuestiones de una pedagogía intransitiva**	
Nivel 4: Política educativa	Marcos	¿Existen conexiones entre las condiciones del marco educativo-político-social y las formas de expresión del posible autodesarrollo y desarrollo de competencias?
	Comparaciones	¿Qué exigencias y funciones sistémicas se expresan en las distintas formas de actuación de la política educativa?
	Innovaciones	¿En qué condiciones aumentan la diversidad y la permeabilidad de un sistema educativo, así como la sostenibilidad y la calidad del desarrollo de competencias?
Nivel 3: La escuela como organización	Rección[52]	¿Cómo consigue la moderación de la autoorganización y la rección para la autorección (rección subsidiaria)?
	Cooperación	¿Cómo se convierten los claustros en equipos? ¿Qué papel desempeñan los grupos directivos, las comunidades profesionales, etc.?
	Integración	¿Cómo maduran la cultura, el perfil y la energía de una organización educativa?
Nivel 2: La enseñanza como comunicación	Adquisición	¿Cómo se produce y tiene éxito la adquisición sostenible de nuevos conocimientos?
	Interacción	¿Qué formas de comunicación durante las clases o durante el proceso de aprendizaje refuerzan el movimiento de aprendizaje del alumnado?
	Composición[53]	¿Cómo utilizan los alumnos las distintas modalidades para desarrollar competencias específicas y no específicas de una asignatura?
Nivel 1: Individuación y aprendizaje	Estimación	¿Ofrecen los contextos de experiencia suficientes oportunidades para desplegar el potencial y desarrollar las competencias?
	Búsqueda	¿Cómo se desarrollan sus propias estrategias de búsqueda y su capacidad para resolver problemas?
	Seguimiento[54]	¿Cómo refuerzan los niños, adolescentes y adultos su sentido de la autoeficacia y la identidad?

Fig. 4: Perfil de una Pedagogía Intransitiva

[52] Traducimos *rección*, y no *dirección*, para dar a entender que el autor se refiere a la (auto)dirección del sistema, es decir, hacia dónde se conduce, sin que esté refiriéndose a las responsabilidades de dirección o cargos.
[53] Es decir, conjunción, organización. Es lo que en castellano se dice *arreglo*, aunque este término ha pasado a denominar también *reparación*.
[54] El autor utiliza una expresión que deriva de *huella*: se refiere literalmente a *seguir las huellas* de los procesos de aprendizaje de los discentes en su vida.

Estas indicaciones nos ayudan a medir y configurar con mayor precisión el programa de una Pedagogía Intransitiva o Sistémica. Reinhard Voss ya nos dio hace años importantes sugerencias al respecto con su referencia a la tenacidad[55]. La tenacidad sólo puede desarrollarse en un mundo de interacción intransitiva, como muestra Reinhard Voss. Él escribe:

«La persona obstinada que podía llamar suyos sus sentidos, su percepción como su cuerpo, su sexualidad, pero también su sentido de la vida y del tiempo, que pensaba y actuaba con independencia (incluso frente a los llamados poderosos de este mundo), que daba a su vida un sentido propio, esta persona debe ser redescubierta en el mundo de hoy» (Voss 2006, p. 15).

Estas referencias marcan claramente el enfoque real de una Pedagogía Intransitiva o Sistémica: El yo con sus peculiaridades estructurales, por un lado, y su potencial de desarrollo, por otro.

[55] El autor utiliza el término *obstinación*, pero que en castellano tiene un significado peyorativo austente en alemán. En esta lengua, se usa la palabra *Eigensinn*, que literalmente es el *sentido* (*Sinn*) *propio* (*eigen*). A lo que se refieren Voss y el autor es a seguir en la vida el sentido que una persona considera que les es propio, su auténtica trayectoria. Para no incurrir en este significado peyorativo, en lugar de *obstinación*, hemos utilizado *tenacidad*.

3 El yo: ¿homúnculo o expresión de la evolución? O: ¿qué actores controlan el desarrollo de la personalidad?

> La evolución simplemente sucedió – sin previsión de futuro, al azar, sin un plan, sin dirección y sin un objetivo. No hay nadie a quien despreciar o contra quien rebelarse – ni siquiera nosotros mismos. (Metzinger 2009, p. 296)

Este texto busca a los actores del yo, o detrás del yo[56], y no encuentra ninguno. ¿Una búsqueda infructuosa? No, sino más bien una exploración de las fuerzas que aparentemente impulsan la evolución humana en la dirección de una mayor complejidad y reflexividad, cuyo significado y objetivo desconocemos, pero cuyas formas de expresión y diseños podemos, no obstante, observar, explorar, describir e incluso utilizar. Al hacerlo, reconocemos los presupuestos, limitaciones y sesgos de las distintas formas de observación, que no nos conducen a la solución del enigma, sino a una observación más atenta de las fuerzas de la evolución que actúan a través de nosotros. Queda por ver cómo seremos capaces de hacer frente a las desilusiones que encontremos en nuestra propia práctica vital, qué caminos resultarán ser callejones sin salida que no podrán conducirnos a nuestra meta y qué consecuencias se derivarán de la desaparición gradual del yo sustancialista en el proceso de su desarrollo.

El sociólogo Michael Brater[57] me lanzó la pregunta en vista de los debates actuales sobre la personalidad y la formación de la conciencia:

«Pero, ¿quién es este yo que se forma aquí, como sujeto de la autoformación? El yo surge y puede reconstruirse retrospectivamente a partir de procesos biográficos de experiencia y transformación, que dicen algo sobre cómo este "sistema psíquico" procesa sus experiencias o ha conformado todo este proceso. Pero, ¿cuál es la naturaleza de este actor? ¿Tiene una cualidad personal, es un proceso sistémico, actúa de forma aleatoria, legal o incluso libre? ¿Hay lugar aquí para el "sentido", para la creatividad, para un "yo", así como para la competencia y la base del desarrollo de la personalidad?» (Brater 2022, p. 31)

El propio Michael Brater conoce, por supuesto, los conceptos, modelos y enfoques explicativos que la filosofía y las ciencias sociales han desarrollado en las últimas décadas sobre el devenir yo y el desarrollo de la personalidad (cf. Brater 2020), sobre epistemología y el tema cuerpo-mente, así como sobre la incrustación del lenguaje de nuestro pensamiento, y todas estas ideas las han proporcionado en sus cursos académicos como fundamentos orientativos diferenciados para los profesionales posteriores. No todas estas tradiciones tuvieron una larga vida útil;

---

[56] Aquí se utiliza *Selbst*, término ya explicado anteriormente. En otros pasajes, como en la cita posterior de Brater, se usa el pronombre personal *Ich*.

[57] Sobre las aportaciones de Michael Brater, véase Beltrán, Hernández y Marrero: *Teorías sobre sociedad, familia y educación*. València: Tirant lo Blanch.

muchas carecían tanto de la base segura de la evidencia como de una justificación viable, en cuanto razonable, de la relación entre el exterior y el interior. No obstante, estos conceptos, modelos y enfoques explicativos pudieron surtir efecto al diferenciar el pensamiento y las acciones de los profesionales e infundirles sentimientos de certeza y justificación, o al utilizarse para confirmar o modificar pautas de interpretación arraigadas. Muchos de estos conceptos siguen siendo eficaces, no porque sean «verdaderos», sino porque nos resultan familiares y, con el paso de los años, han pasado a formar parte de nuestros autoconceptos y, en parte, también de nuestro lenguaje cotidiano y nuestras representaciones de la identidad.

La cuestión de todas las preguntas sobre el yo es comprender la compleja interacción de conocimiento, experiencia y autoactividad del ser humano, un animal «dotado lingüísticamente» (Taylor 2017), en la interacción entre continuidad y cambio, rigidez y plasticidad, así como asimilación y acomodación[58]. Existen explicaciones de esta cuestión en la investigación sobre la socialización, que son predominantemente modelos de impronta, mientras que la investigación sobre la creatividad tiende a centrarse más en la «indisponibilidad» (Rosa 2019) de los procesos de maduración de la personalidad. Por último, la investigación del cerebro observa de manera concluyente el surgimiento, el desarrollo y el cambio del «yo sináptico» (Le Doux 2003) y elige así un camino que a veces se critica como una naturalización inadmisible y también sin sentido de la búsqueda del yo, ya que –según la tesis– el «yo sináptico» no es el yo

«(...) ni la Interpretación de Copenhague[59] de la física cuántica ni la posición y función del hipocampo (...) parecen en modo alguno utilizables como argumentos pedagógicos» (Pätzold 2022, p. 94).

La mayoría de estos debates sobre el yo excluyen la problematización lingüístico-filosófica de la narración –tanto la propia, como la de los «archivos»[60]–, lo que constituye un grave acortamiento. Los conceptos privilegiados en cada caso no revelan ninguna verdad en sí mismos, sino que se limitan a proporcionar descripciones en el sistema de imágenes de las respectivas posibilidades lingüísticas. Si sus protagonistas se volvieran realmente hacia los conceptos utilizados, también tendrían que tomar conciencia de la relatividad de sus narraciones, y encontrarían un camino hacia la paradoja de que incluso la descripción de los límites de la escritura no puede sacar a la luz más que nuevas descripciones. En este movimiento de búsqueda, que va acompañado de presuposiciones mutuas y de «influencias» histórico-intelectuales, la búsqueda del actor del yo, como nos recuerda Michael Brater, también amenaza

---

[58] Los dos términos se remontan a Jean Piaget atrás. Describió dos formas de cognición a saber, la asimilación (nuevos acontecimientos se interpretan a través de la lente del conocimiento existente) y la acomodación (los nuevos acontecimientos provocan un cambian los puntos de vista previos de uno y amplían el propio conocimiento). [Nota R. A.]

[59] Se conoce como Interpretación de Copenhague de la física cuántica la concepción tradicional, formulada por el físico Niels Bohr (que residía en la capital danesa), con ayuda de Max Born y Werner Heisenberg. Con ella polemizaron Einstein y otros. Precisamente el famoso gato de Schrödinger es un experimento mental enunciado en esta polémica.

[60] Este término está tomado del posicionamiento deconstructivista de Jaques Derrida, que hablaba de una «destrucción radical del archivo, en las cenizas sin represión y sin almacenamiento» para caracterizar su método de «atención intensificada» (Derrida 1998, p. 3). [Nota R. A.]

con evaporarse.

Este actor aparece bajo distintas apariencias, dependiendo de la perspectiva que se prefiera. Además, es probable que el actor no sea una instancia interna, sino más bien un efecto del principio evolutivo de producir niveles cada vez nuevos de complejidad y reflexividad, también en el trato con el entorno social y natural. La incertidumbre general culmina a veces en un escepticismo del conocimiento, ya que los conceptos no son «reales», sino que simplemente representan lo que parece tener efecto sobre nosotros en un sistema de sonidos y signos creado por el hombre. Las interrelaciones entre el lenguaje y la conciencia a menudo permanecen irreflexivas, una reticencia que nos sitúa por debajo de una epistemología evolucionista (cf. Vollmer 1998) o de la teoría del observador sistémico. Las posiciones escépticas se cierran tanto a las indicaciones de Humberto Maturana[61], de que toda observación no es más que la observación de un observador, así como a las aclaraciones de Ludwig Wittgenstein en la filosofía del lenguaje de que los observadores se mueven siempre en una «prisión del lenguaje» con sus descripciones.

3.1. El yo socializado: Identidad

El filósofo social Jürgen Habermas es, sin embargo, uno de los pocos pensadores que también intentó situar sus observaciones sobre una base segura en términos de filosofía del lenguaje. Se opuso al posicionamiento irreconciliable de las humanidades contra cualquier naturalización del espíritu[62] (cf. Habermas 2004) y planteó la cuestión de «cuál es el camino correcto de tal naturalización», tal y como Wolfgang Welsch caracterizó esta posición (Welsch 2009). De hecho, en sus contribuciones a los retos y posibilidades de las ciencias de la vida, Jürgen Habermas relativiza los conceptos solipsistas de la maduración cerebral interpretando la plasticidad del cerebro en el contexto de lo cultural. Así, la lógica científicamente explicable del cerebro no consiste en absoluto en una mera maduración-frente-a-sí-mismo, sino en una transformación continua en el contexto de las tradiciones y circunstancias culturales; el cerebro necesita así lo espiritual para poder seguir en general su lógica funcional natural. Pertenece –según Wolfgang Welsch en su lectura resumida– «ya en sus aspectos científicos al orden no sólo de la naturaleza, sino también del espíritu. El dualismo existe como mucho superficialmente» (ibíd..). Y en esencia: «¡El espíritu infecta!», como caracteriza Bauer esta interacción entre espíritu y naturaleza en la maduración cognitivo-emocional (Bauer 2019, p. 82).

---

[61] Esto es algo impreciso, ya que toda observación no es más que la «comunicación» de un observador - como ya sabía decir Niklas Luhmann, la observación de un sistema homólogo en sí misma nunca se le acercará. Según su «observación», «(...) lo que otro ha percibido no puede confirmarse ni refutarse, cuestionarse ni responderse. Permanece encerrado en la conciencia y (...) opaco a cualquier otra conciencia» (Luhmann 2005, p. 116). [Nota R. A.]

[62] *Geist*, que se puede traducir como *espíritu* o como *mente*, tal como se ha hecho anteriormente. En este capítulo se prefiere *espíritu* para mantener una traducción precedente.

El yo –según la tesis fundamental de las teorías de la socialización– es, pues, producto de su resonancia en el contexto del mundo de vida y de las experiencias sociales.

Estas experiencias, por un lado, le ayudan a enhebrarse en conversaciones, interpretaciones y narrativas tradicionales y, de este modo, a formar una identidad social al modo de pertenencia; por otro, el crecimiento interior posible de este modo le ayuda a formar una identidad personal –única–, que permite al individuo distinguirse y permanecer «fiel» a sí mismo[63], aunque se vea obligado por las expectativas contextuales cambiantes a construir su "identidad social" siempre de nuevo. Hay muchos indicios de que en esta «índole única» (cf. Habermas 1968), un actor del yo se dirige y se reafirma constantemente a través de la vía «identidad-texto-yo» (cf. Röttgers 2016, p. 71 ss.). Las autodescripciones, los diarios y las biografías son formas importantes de expresión de este actor de la singularidad, que es consciente de su mismidad y de sus posibilidades de autotransformación y busca a tientas una configuración activa de su automovimiento a través del tiempo.

Ciertamente, este actor permanece en la «prisión del lenguaje», más allá de cuyos límites antropocéntricos ni siquiera Wittgenstein llegó nunca, pero esta prisión proporciona al menos al actor del yo medios para rebelarse contra su reducción a una identidad social contemporánea –esperada– y al menos aferrarse a una concepción del yo –aunque sólo sea la de un meticuloso autoobservador y constructor imaginativo de su «propia identidad» (Arnold 2022). En este sentido, los cuentos de los hermanos Grimm del siglo XVII son comentarios de un actor sobre su yo, y numerosos escritos en el campo de la teoría crítica también se basan en el pensamiento reflexivo, que examina el desarrollo del propio yo en el contexto de una sociedad racionalmente configurada y a sus requisitos e intenta (con)formarlo. En este sentido, las biografías de los representantes centrales de la teoría crítica[64] proporcionan tanta información sobre los actores de su yo como ocurre con los primeros pioneros del constructivismo.

Estableceremos:

Desde la perspectiva de la teoría de la socialización, el actor del yo aparece como la fuerza con la que el sujeto equilibra las interrelaciones entre la identidad social y la personal de una manera específica. Con esta forma específica, se asegura una singularidad para sí mismo en su camino a través de los contextos cambiantes de su vida. Esto suele expresarse en autodescripciones, relatos compartidos o competencias únicas –por ejemplo, artísticas– que no son sólo de la corriente dominante.

Pero, ¿hemos llegado ya realmente a uno de los actores de nuestro yo, o no seguimos utilizando en nuestro trabajo de identidad las formas de escenificación propias de nuestro tiempo y de

[63] En el sentido de la *tenacidad* explicado anteriormente, de la *obstinación*.

[64] Arnold se refiere a la denominada teoría crítica de la Escuela de Fráncfort, donde destacan filósofos sociales como M. Horkheimer, T. W. Adorno, H. Marcuse, J. Habermas, A. Honneth y otros más periféricos como W. Benjamin o W. Kracauer.

nuestro medio, con las que tomamos por nuestro yo las historias que contamos sobre nosotros mismos, sin reconocer qué modelos artificiales estamos utilizando?

3.2. El yo sináptico. Peculiaridades estructurales

La cuestión del actor del yo no puede abstraerse de lo que hoy creemos saber sobre la conciencia. Esta búsqueda se refiere al poder que nace del interior del individuo para situarse en sus propias historias entre la adaptación y la resistencia y entre el sí y el no (a su propia vida, a su trabajo, a su pareja, etc.). Crece la impresión de que las personas no son en absoluto «el señor (o la señora) de su propia casa» en este movimiento de búsqueda, como decía Freud; más bien, son en gran medida las «peculiaridades estructurales» de su constitución emocional las que deciden «aquello por lo que (pueden) dejarse impresionar» (según Willke 1987). El investigador del cerebro Christof Koch es consciente de las dificultades que entraña utilizar los conocimientos científicos para aclarar la búsqueda humanística o científico-social de los mecanismos funcionales de nuestra conciencia. Escribe:

«En los últimos años me he dado cuenta de hasta qué punto mis puntos fuertes y débiles personales determinan mi vida y mi trabajo» (Koch 2013, p. XII)

Por ello, Koch es consciente de la insolubilidad del problema clásico cuerpo-espíritu cuando afirma:

«Nunca habrá una solución reduccionista y mecánica de cómo se conectan los mundos objetivo y subjetivo» (ibíd.. p. 5)

Y, sin embargo, no podemos pasar por alto que las particularidades estructurales de nuestra percepción también están codeterminadas por los procesos corporales –especialmente fisiológicos-cerebrales– de anclaje de rigidez y plasticidad. Koch dirige la atención a la libertad de la propia voluntad y resume así los resultados de su búsqueda de los mecanismos de la conciencia:

«Lo que he aprendido de mis lecturas es que soy menos libre de lo que me siento, innumerables influencias y predisposiciones me afectan. Pero no puedo esconderme tras impulsos biológicos y fuerzas sociales anónimas. Debo actuar como si "yo" fuera completamente responsable., de lo contrario la palabra perdería todo su significado. Lo mismo ocurre con la idea de acciones buenas y malas» (ibíd.. p. 294)

¿Se trata de una capitulación? No, es más bien un giro autorreflexivo, que también anima a los actores a echar un nuevo vistazo a las peculiaridades estructurales que se manifiestan una y otra vez en su propio pensamiento, sentimiento y actuación. Este movimiento es un movimiento de búsqueda en sí mismo. Con él, el yo se acerca a sus propios mecanismos de repetición biográfica y, con algo de práctica, es capaz de reconocer qué impulsos aparentemente inaccesibles tiende a seguir una y otra vez, especialmente en situaciones clave. En el proceso, la rutina de observación involuntaria –«la voz del juicio», como la llama Peter Senge y otros (cf. Senge et

al. 2008)– se libera de las atribuciones lineales-causales o proyectivas de culpa y causas (lema: «¿Por qué me hacen esto a mí?»). En su lugar, la rutina de observación se dirige hacia el interior en una especie de «inversión del empuje»[65] (Arnold 2020) (lema: «¿Cómo me interioriza la experiencia en mí mismo?»). Como observadoras y observadores del yo, no nos «escondemos», como teme Koch (véase más arriba), sino que afrontamos la responsabilidad que tiene nuestro yo en las «dominantes» rutinas de observación mediante la autorreflexión y las disolvemos con la práctica. El investigador estadounidense del cerebro y autor de best-sellers Joe Dispenza ha propuesto la meditación autoguiada como medio de elección para este movimiento de autotransformación responsable. En esta meditación, primero se enfocan las peculiaridades del yo para luego profundizar en las imágenes de un «yo ideal». Éstas se anclan sinápticamente mediante la repetición. Gradualmente –según Dispenza (cf. Dispenza 2016)– estas nuevas imágenes interiores se superponen a las antiguas, pensando, sintiendo y actuando y cambian el –habitual– yo. La meditación «trata del conocimiento», como defendió Thomas Metzinger en un artículo de 2023, publicado en el semanario Die Zeit:

«Suavemente, pero con mucha precisión, lleva tu atención de vuelta al momento una y otra vez. Luego suéltate y déjate llevar por la experiencia de la conciencia. Después de unos segundos, déjate llevar por nuevos pensamientos. Recuérdalos, vuelve al momento. (...) Vuelve siempre con tu atención a la sensación de respiración. Cuando haya un poco de calma, la "meditación que conoce"[66]: simplemente observa los pensamientos a medida que surgen y desaparecen. La forma correcta de dirigir tu atención es: suavemente y con precisión, con una actitud casi tierna. No: dirijo el rayo láser de mi atención y quemo estos pensamientos. Con mucha delicadeza, sin esfuerzo y de la forma menos perfeccionista posible. (...) El truco, por así decirlo, consiste simplemente en dejar que la mente se perciba a sí misma y no aferrarse a los contenidos que surgen constantemente de nuevo» (Metzinger 2023., p. 58).

Estableceremos:

Desde una perspectiva cerebro-fisiológica, el actor del yo es la fuerza capaz de iniciar, sostener y dirigir el proceso de clarificación interior. De este modo, el yo ya no es sólo un sujeto, sino que se convierte él mismo al mismo tiempo en objeto de lo que está sucediendo. El actor que desea, impulsa y dirige esta autotransformación posee un tipo especial de competencia reflexiva. Esta persona se mira a sí misma con sobriedad y se adhiere continuamente al proyecto de auto(re)clarificación, así como de autotransformación y autoprofundización, «sabiendo» que quien una vez ha empezado a tratar con los elementos de su conciencia que le controlan nunca encontrará el camino de vuelta a la inocencia de su propia expresión espontánea. Alfred Adler escribe que esta clarificación irreversible es «como escupir en la sopa de alguien –aún puede comer, pero ya no sabe tan bien» (cit. según Pfeifer-Schaupp 2015), con lo cual –para seguir con la metáfora– es el yo el que escupe constantemente en su propia sopa en ese movimiento de búsqueda.

[65] Piénsese en la acción que realizan los aviones cuando aterrizan e invierten el sentido de los motores. El autor se refiere a este «poner la reversa».
[66] *Einsichts-Meditation*, la meditación que advierte, la meditación perspicaz.

Estas pistas para la búsqueda de los actores que controlan el yo, al fin y al cabo, rastrean las determinaciones internas (patrones emocionales), cuestionando nuestras peculiaridades estructurales, que también son seguidas –normalmente sin que seamos conscientes de ello– por las historias sobre nosotros mismos. Al ejercitarnos en mirar detrás de estos relatos, también reconocemos cada vez más la heteronomía de nuestra autoexpresión emocional.

3.3. El yo no disponible: Autonomía

«Autonomía» marca la reivindicación de una praxis ilustrada en filosofía y pedagogía, que ha prestado poca atención a las trampas y callejones sin salida del –indisponible– cierre autopoiético[67] de la emoción y la cognición humanas. El pensamiento y la acción autónomos (lema: «Los pensamientos son libres») también están inextricablemente ligados en la memoria histórica a la audacia y los logros de los movimientos de liberación (desde la Revolución Francesa), por lo que parece ligeramente «ofensivo» cuestionar críticamente la –sacrosanta– reivindicación de la propia autonomía, o incluso abandonarla o ampliarla mediante el concepto de autopoiesis. Al hacerlo, se podría abordar el enojoso hecho de que, aunque en muchos lugares ha sido posible reducir la dominación exterior externa en el curso de la democratización, el proyecto de superar la dominación exterior interna sigue aplazándose. Un cuestionamiento de este tipo posiblemente también arrojaría luz sobre la susceptibilidad de las sociedades democráticas al resurgimiento de movimientos autoritarios, una tendencia que Erich Fromm ya analizó como «escape de la libertad» (cf. Fromm 1947/1999).

Para un giro autorreflexivo hacia la autonomía interior, se requiere una segunda o incluso tercera visión de los acontecimientos externos e internos. El hecho de que el sentido de identidad del individuo también se vea afectado fundamentalmente por dicha actitud del observador es una idea que Varela y otros adoptaron de las enseñanzas budistas de la atención plena[68], que analizaron en términos de teoría cognitiva. La autonomía real a través de la atención plena o «conciencia» (cf. Metzinger 2023) corresponde al no apego a los estados del yo tradicionales y probados o a los patrones de pensar, sentir y actuar - según una de las tesis clave en este contexto. El resultado es un autoconcepto -autónomo- que es profundamente consciente de que la observación de la observación sólo tiene cada vez más éxito si uno es consciente de los distorsionadores preferidos en la propia percepción y está entrenado no sólo para reconocer los patrones de interpretación y emoción que constituyen la propia identidad con sus narrativas, sino también para desprenderse cada vez más de ellos. Al hacerlo, el yo se convierte en la entidad observadora que también se observa a sí misma, cómo es observada y cómo siente y actúa. Esta instancia interior conecta con las fuerzas autorreflexivas y volitivas continuamente activas de la evolución, que asumen la dirección en el yo. Se convierten en un

[67] La expresión *cierre autopoiético* fue acuñada por la teoría de sistemas. Se refiere a la índole de los sistemas de alcanzar un nivel de estabilidad por su acción propia (autopoiesis), gracias a operaciones autorreferentes (clausura).
[68] El autor utiliza el término *Achtsamkeit*, que se puede traducir también como *conciencia plena* o, incluso, *mindfulness*.

actor esencial de su desarrollo.

El «ser adulto» es, por tanto, un término erróneamente concluyente desde el punto de vista biográfico; como tal, es más bien un término de épocas en las que «adulto» significaba: haber crecido desde la dependencia infantil hasta posiciones socialmente esperadas. Sin embargo, si «crecer»[69] se convierte en un fenómeno del curso de la vida –como en los contextos sociales dinámicos– entonces este momento de «crecer» también cambia su significado constitutivo en el sentido de que ya no se trata de un paso de una sola vez, sino de las competencias para dar forma continuamente a crecer fuera de condiciones fijas. Tras cada crisis superada con éxito, cada reorientación y cada nuevo compromiso, el hombre moderno «crece» de nuevo. Se hace mayor, pero este hacerse mayor tiene ambos aspectos al mismo tiempo: la continuidad del saber, el sentir y el actuar saturados de experiencia, por un lado, y la incertidumbre y la inseguridad que siempre irrumpen de nuevo, por otro.

Por otro lado, la inseguridad. Esta inconclusión del crecimiento impone nuevas exigencias al desarrollo de la personalidad. Se está convirtiendo en una práctica que acompaña el curso de la vida, cuyo objetivo se está volviendo poco claro. Y la educación de personas adultas también se ve perturbada por las dificultades de redefinir sustancialmente el concepto de adulto.

La formación de la personalidad es, por tanto, el desarrollo de competencias progresivas para configurar una autonomía interior. Hay una diferencia entre reconstelar[70] constantemente las situaciones de mi vida sobre la base de patrones arraigados de interpretación y emoción, y saber que procedo de este modo e incluso ser capaz de observarme a mí mismo –desapasionadamente– haciéndolo. Esta observación no libera inmediatamente de las lógicas «probadas» del propio modo de vida, pero les quita parte de su certeza.

Estableceremos:

La autonomía no es sólo la liberación de las limitaciones externas, sino también de las internas. Al enfocar repetidamente la observación hacia el interior, la observación consciente de la propia observación se convierte en una competencia clave. El actor que asume la dirección es constante a partir de las fuerzas autorreflexivas y políticas, así como creativas, del yo que están continuamente en funcionamiento; es, evidentemente, el agente interior que pone constantemente en juego los principios de la naturaleza que impregnan la evolución, a saber, «hacer surgir constantemente algo nuevo, es decir, creativamente [ser creativo, R. A.]», como ya lo describió el Premio Nobel de Física Gerd Binning en su libro «Desde la nada»[71] (Binning 1992, p. 7). La toma de conciencia, la autorreflexión y la transformación y expansión de la conciencia son expresiones de esta expansión creativa del yo.

[69] En alemán, la palabra *adulto* (*Erwachsen*) tiene como raíz *crecer* (*wachsen*); equivale literalmente a *crecido*. El párrafo se refiere a esta etimología.
[70] «Reconstelar» se refiere a la tendencia proyectiva de la percepción a colocar en situaciones nuevas lo que parece ser el caso para el actor a partir de constelaciones similares anteriores.
[71] El título completo es: *Desde la nada. Sobre la creatividad de la naturaleza y del ser humano*.

3.4. El yo narrativo: Textos y archivos

El giro lingüístico-analítico de la filosofía a principios del siglo XX se estableció en la pedagogía sólo tardíamente y apenas afectó a su trabajo conceptual. El escepticismo fundamental asociado a este giro respecto a la idoneidad del lenguaje como medio para reproducir y transmitir una imagen más o menos exacta de la realidad apenas sacudió a la pedagogía. Muchos de sus textos y debates parecen tener la correspondiente carga ontológica. Incluso la literatura básica y los diccionarios pertinentes, así como la Enciclopedia de Ciencias de la Educación, prescinden de la crítica lingüística[72]. Como resultado, muchos de sus términos y conceptos tienden involuntariamente hacia un realismo ingenuo, y muchos debates parecen una disputa sobre la realidad. La idea de que los textos y los debates sólo tratan de representaciones es tan ajena a este olvido del lenguaje como los intentos de cambiar no sólo el pensamiento de las personas, sino también su praxis, mediante otras lecturas –por ejemplo, el lenguaje de las soluciones–.

En mi opinión, sólo el constructivismo pedagógico y la pedagogía sistémica trasladaron la crítica del conocimiento y del lenguaje más al centro de las concepciones y explicaciones y clarificaciones educativas. Al hacerlo, siguieron el enfoque central de Humberto Maturana y Francisco Varela en su epistemología «evolucionista», sin referirse explícitamente a los importantes trabajos preliminares de Donald T. Chambell (1916-1996), Gerhard Volmer (nacido en 1943), Rupert Riedel (1925-2005), Konrad Lorenz (1903-1989) o Karl Popper (1902-1994).[73] Para este último, la cuestión de la relación de las categorías lingüísticas, con ayuda de las cuales representamos el mundo y nos comunicamos sobre él, con el mundo «real» es fundamental. En este contexto, las y los representantes de la epistemología evolutiva no suponen que sea posible y sensato llegar al fondo de las estructuras «reales» y del mecanismo de acción de lo vivo, para, por así decirlo, encontrar «el reverso del espejo» (Lorenz 1987). Más bien, la epistemología evolutiva se limita a rastrear la probabilidad de supervivencia de las formas de cognición y significación humanas, sabiendo que

«Nuestro aparato cognitivo es el resultado de la evolución (...). Las estructuras cognitivas subjetivas se ajustan al mundo porque se han desarrollado en el curso de la evolución en adaptación a este mundo real. Y coinciden (en parte) con las estructuras reales porque sólo tal coincidencia hizo posible la supervivencia.» (Vollmer 1998, p. 102)

Si comparamos el antecesor más antiguo de los humanos actuales –una criatura parecida a una rata, peluda y nocturna que vivía en las copas de los árboles hace unos 145 millones de años,

---

[72] Así, en el índice de los once volúmenes de la *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* [Enciclopedia de Ciencias de la Educación] de 1984, sólo hay una referencia al término «crítica lingüística», que es una contribución un artículo del lingüista Dieter Wunderlich (n. 1937), en el que la «crítica lingüística» se refiere a como "administradora de la norma literaria frente a las innovaciones o «relajamientos» (Wunderlich 1984, p. 448), no en primer lugar en cuanto pensamiento, cognición o conciencia. [Nota R. A.]

[73] Estos nombres se asignan a la palabra clave «epistemología evolutiva» en Wikipedia. Los precursores históricos de una concepción evolucionista de la cognición y del desarrollo del lenguaje humano, Willard van Orman Quine y George Gaylord Simpson, también se mencionan, pero sólo de pasada. [Nota R. A.]

en la época de los dinosaurios (cf. Sweetman et al. 1027)– con los humanos de hoy y sus diversas formas de expresión lingüística y cultural, podemos calibrar aproximadamente la tremenda dinámica de cambio que subyace a la evolución. La aparición del lenguaje hace entre 50.000 y 100.000 años (cf. Chomsky 2017, p. 38) también puede remontarse al poder desenfrenado de la diversidad de la expresión viva que ha ido aumentando a lo largo de los milenios. A partir de sonidos o exclamaciones inicialmente imitativos y gestos simbólicos, el lenguaje sistemático caracterizado por una variedad de expresiones y estructuras gramaticales se desarrolló relativamente tarde.

Esto hizo posible –según todo lo que sabemos hoy[74]–:

• Formas de pensamiento[75] cada vez más complejas y de comunicación cada vez más diferenciada,

• Posibilidades de describir y compartir estados emocionales convirtiendo los sentimientos en pensamientos,

• La documentación textual y la transmisión de ideas, suposiciones, esperanzas y utopías,

• La aparición de unidades sociales más amplias basadas en el acuerdo y la «intencionalidad compartida» (Tomasello 2014, p. 13 ss.) en las que se hizo posible la conversación, el debate y el entendimiento y, por último, la reflexión y la autorreflexión,

• El "espíritu" en el sentido de una realidad ya presupuesta para el crecimiento y la conversión en adultos en contextos civilizatorios y su configuración,

• La capacidad de innovar en las formas de cooperación, cambiando los mitos y contando nuevas historias (Harari 2013, p. 48)[76], así como

• la ineludibilidad de la evidencia, la causalidad y la humanidad, así como de la comprensión y el discurso explicativo.

En la búsqueda de los actores del yo, no puede pasarse por alto que la propia cuestión se debe a una fase avanzada del desarrollo del lenguaje del ser humano. Éste empezó a utilizar el lenguaje no sólo para una asimilación de la realidad, sino cada vez más también para una acomodación, es decir, para cambiar la propia percepción y juicio, con lo que el propio lenguaje amplió su función como imagen y se independizó como fuerza innovadora mediante la generación creativa y crítica de sentido en una lógica propia. Con el lenguaje, las personas no sólo crearon una imagen impresionantemente viable de la realidad, sino que el lenguaje también les dio la capacidad de crear su propio significado.

---

[74] No hay forma de comprobar empíricamente la validez de las distintas teorías sobre el origen de las lenguas, razón por la cual la Société de Linguistique de París dictó en 1866 una especie de prohibición de todas las teorías sobre el origen de las lenguas. [Nota R. A.]

[75] «El pensamiento humano es una improvisación individual que se entreteje en una matriz sociocultural» (Tomasello 2014, p. 14). [Nota R. A.]

[76] «En las circunstancias adecuadas –según el investigador de la historia universal Yuval Harari– estos mitos pueden incluso cambiar rápidamente. En 1789, por ejemplo, los franceses pasaron prácticamente de la noche a la mañana del mito del "derecho divino de los reyes" al mito del "gobierno del pueblo"» (Harari 2013, p. 48 s.). [Nota R. A.]

Un medio para pensar y expresar sentimientos, así como para indagar, imaginar y diseñar nuevas posibilidades para uno mismo y para los demás. El lingüista Noam Chomsky (nacido en 1928) parte de la base de que el lenguaje, tal y como lo utilizamos hoy en día, es el resultado de un giro creativo. La filósofa cultural Susanne Guski escribe sobre la argumentación más reciente de Chomsky:

«Mediante la estructura del lenguaje tomamos conciencia del mundo, lo exploramos y escribimos poesía. Cómo ocurre esto sigue siendo en gran parte inaccesible para nosotros, al igual que una parte considerable de lo que pensamos - y más aún; una gran parte del mundo. (...) Chomsky sugiere que la capacidad para el lenguaje se formó de golpe a través de un pequeño cambio en el cerebro, en lugar de gradualmente a través de la adaptación. De repente estaba ahí. La capacidad de inventar un número infinito de mundos a partir de unos pocos sonidos (...). La posibilidad, sin embargo, se convirtió también en un deber: del individuo desarrollar sus posibilidades y de la sociedad garantizar el libre desarrollo de los individuos.» (Guski s.d.)

Estableceremos:

El actor del yo procede de la diversidad expresiva de lo viviente. Con la ayuda del lenguaje, abre espacios de articulación y un «sentido de la posibilidad» reflexivo (en el sentido de Robert Musil), cuyo uso apunta más allá de la asimilación. El actor del yo habita en «acomodaciones». En ellas crea imágenes que no son meras representaciones, sino esbozos de una realidad posible para su propio yo, por un lado, y para el mundo vital, la cultura y la sociedad en la que este yo desea vivir, por otro. Constructivismo y teoría crítica son caldo de cultivo para esa «sentido de posibilidad», por utilizar un término de Robert Musil.[77]

3.5. Re-giro lingüístico[78]

Aunque el lenguaje se origina en última instancia a partir de una combinación –arbitraria– de sonido y sentido, a partir de estos inicios se desarrolló una forma lingüística compleja que hizo posible en primer lugar el pensamiento diferenciado y la «intencionalidad común» (Tomasello 2014, p. 55 ss.). Ambos surgieron en una índole recíproca de condición previa: es a la vez un producto y un agente del desarrollo lingüístico y cultural humano en la interacción de asimilación y acomodación de las representaciones conceptuales. La mencionada hipótesis de

[77] Interesante en este contexto es el comentario de Elena Esposito sobre la naturaleza de las teorías reflexivas. teorías. Se trata de observaciones de tercer orden y abren una «posibilidad de observación diferente» (Esposito 2011, p. 136), que en definitiva abre la la posibilidad de nuevos espacios de posibilidad de pensar y dar forma –un movimiento reflexivo que también incluye la búsqueda que pueda reorientar la búsqueda del yo y sus actores de un modo nuevo. [Nota R. A.]

[78] El título de este excursus incluye un juego de palabras intraducible. Arnold ya ha comentado el giro lingüístico, la preocupación por el lenguaje que emerge en filosofía, sociología y otras ciencias a comienzos del siglo XX, con Frege, Russell y, sobre todo, Wittgenstein. Este giro se denomina en la bibliografia inglesa como *linguistic turn*. Aquí, el autor habla de *linguistic return*, lo que se debe entender aquí no como regreso, sino como un *re-giro* linguístico.

la «intencionalidad compartida» afirma,

«(...) que lo que produjo este tipo único de pensamiento –sus procesos de representación, razonamiento y autoobservación– fueron adaptaciones para tratar problemas de coordinación social, especialmente problemas derivados de los intentos de los individuos de interactuar y comunicarse (de cooperar con otros)» (ibíd.., p. 19).

Estos pasos evolutivos, debidos en un principio a la mejora de la cooperación, no se limitaron, sin embargo, al uso del lenguaje como mero instrumento para la creación de imágenes –compartidas–. Más bien, la abundancia y la interacción de las formas de representación, inferencia y autoobservación del pensamiento humano mencionadas por Tomasello permitieron también la imaginación, la creatividad, la voluntad de cambio y la autorreflexión. El lenguaje, el desarrollo del cerebro y el pensamiento parecen estar estrechamente entrelazados entre sí. En el contexto de sus interacciones evolutivas, la humanidad fue capaz de crear un espíritu que permitió que el rebrote se convirtiera en una fase de inculturación. En esta fase, aprendemos a percibir como realidades especialmente aquellos relatos que ofrecen plausibilidad, justificación y/o la evidencia de un progreso que asegura la supervivencia. Al mismo tiempo, entramos en espacios en los que podemos cuestionar patrones familiares de pensamiento, sentimiento y acción y buscar a tientas algo nuevo, algo nuevo que a menudo carecemos de los términos para describir y de lo que escapamos en el momento en que intentamos describirlo con nuestro lenguaje de asimilación. En estos espacios («acomodaciones») un actor del yo se encuentra como en casa, casi siempre observando en silencio, sintiendo y a menudo en silencio o hablando consigo mismo.

Visto así, viajamos con imágenes de lo real. Estas mezclan directamente en nuestro pensamiento y nuestra percepción. Ya no nos limitamos a sentir la realidad, sino que la pensamos al mismo tiempo asignando una descripción a lo que percibimos. Así, la sustancia original –probablemente intuitiva– de la conciencia cambia y se transforma en pensamientos que combinan la ventaja de la comunicabilidad[79] con la desventaja de una densidad decreciente de la experiencia. Pues al pensar los sentimientos adoptan la forma del habla, ya que el pensamiento mismo es ya un habla interior. Éste aparece inicialmente sin destinatario, es un tipo especial de habla de uno mismo: el diálogo interior. Esto nos convierte en el destinatario de nuestra propia expresión. Al dirigirnos a nosotros mismos, surge la conciencia como posibilidad de desprendernos del modo de ser «preconsciente» y entablar un diálogo con la realidad interior y exterior.

---

[79] Aquí hay otro juego de palabras intraducible. Arnold escribe *(Mit-)Teilbarkeit*, por una parte *Teilbarkeit* se refiere a la índole de una cosa que puede ser partida (teilen), la divisibilidad. El lenguaje humano se forma, precisamente, a partir de elementos divisibles y recombinables, como ya señaló A. Martinet. Pero, al mismo tiempo, *mitteilen* significa *comunicar*. Esta relación entre la *comunicación* y la *parte* se mantiene en la jerga militar *parte* de guerra o el pronóstico del tiempo como *parte* meteorológico), por lo que la expresión *Mittteilbarkeit* también quiere decir la índole del lenguaje de ser comunicación, su comunicabilidad; algo así como su (*com*)*partebilidad*.

La paradoja en la que entramos es que pensar y hablar sobre el yo parece convertirse en una huida del yo. Esto se debe a que, aunque el lenguaje también nos permite intercambiar ideas sobre el yo y sus actores, en esta conexión en el diálogo, la saturación de la densidad vivencial de la impresión inmediata que es capaz de acercarnos a nuestro yo y a sus actores se deshace entre nuestros dedos.

Al pensar y hablar, también olvidamos su origen, en el que todo era mera representación y simbolización. Las fuerzas creadoras de realidad de la gramática, que asigna la abundancia de nuestras representaciones unas a otras, «forzándolas» en estructuras «si… entonces» o «antes-después», también trabajan selectivamente contra este trasfondo, como escribe Noam Chomsky:

«Nuestras estructuras innatas ponen a nuestra disposición una rica variedad de preguntas formulables, al tiempo que excluyen otras que otro tipo de mente podría reconocer precisamente como las que hay que formular» (Chomsky 2017, p. 81).

¿Y si pudiéramos tomar conciencia aguda de nuestro aprisionamiento en representaciones y dejar atrás las fijaciones de la selección incrustadas en el lenguaje? ¿Existe un retorno a la veracidad original? ¿Y existe una forma prelingüística[80] de autorreflexión en el sentido de una toma de conciencia de la propia identidad y de sus particularidades estructurales, de la autonomía limitada así como de las narrativas preferidas de autoexpresión? Y: ¿a dónde nos lleva un retorno tras el pensamiento enraizado en el lenguaje, si utilizamos el lenguaje del mundo para la descripción de las imágenes que se utilizan en el proceso, que remiten a su vez a la expresión lingüística?

Estableceremos:

Sólo podemos pensar y describir aquello para lo que tenemos conceptos. Al hacerlo, seguimos también –en alemán– las posibilidades expresivas de un lenguaje acusativo que apuntala los acontecimientos con una lógica objetivadora -una lógica de lo transitivo, es decir, de la certeza causa-efecto, de la disponibilidad e índole configurable del mundo. Nos resulta difícil expresar

[80] La ambigüedad y la «larga cadena de eslabones» que «cada una de las sílabas del grupo de palabras del lumpen de palabras» (Freud, cit. Kämpfer 2002, p. 241 n.) es lo que hace que el diálogo, así como el consentimiento, pues todos los participantes pueden estar de acuerdo en la superficie lingüística sin que las peculiaridades que acechan en el subsuelo interior de las asociaciones, las preocupaciones y disonancias tengan que emerger. Este acuerdo se debe a la propia ambigüedad de lo lingüístico, mientras que la autorreflexión la autoeducación o incluso la autosanación mediante una «lingüización del interior» (Kämper 2002, p. 244) alcanzan una no-ambigüedad y y autenticidad que no se puede tener en la propia acción del lenguaje. En última instancia –según la quintaesencia de estas consideraciones– permanecen todas las búsquedas de lo real, lo subyacente, o incluso, en última instancia, un actor permanece atascado en la paradoja de que el lenguaje no sólo conecta, sino que también nivela las diferencias sustanciales entre los que se expresan. Debió de ser esta intuición de Sigmund Freud la que, en su método de asociación, buscó las desviaciones y los errores en los que estas particularidades sustanciales «hablaban» cuando uno estaba al acecho de ellas y no se conformaba con una comprensión que parece tener éxito porque el funcionamiento de la razón emocional que interfiere sobre todo en el uso del lenguaje permanece o «debe» permanecer sistemáticamente en blanco. En este sentido, los deconstructivistas siguen ciertamente la pista freudiana de obtener una «experiencia de lo imposible» (Derrida 1998, p. 38) a través del uso del lenguaje.

de otro modo lo que vemos y sentimos.

Sin embargo, el surgimiento, peculiaridad e indisponibilidad de la experiencia requiere una gramática diferente, es decir, un lenguaje capaz de expresar lo (todavía) desconocido, lo nuevo y lo sorprendentemente diferente. El estallido espontáneo de la comprensión lingüística y el juicio –no intencionado– que impregna nuestra percepción y nuestro pensamiento, al tiempo que permite el «pensamiento rápido» (Kahneman 2011) y reacción inmediata, pero también obstruye nuestro acceso a la inquietante experiencia que parece seguir una lógica emocional, es decir, los conceptos están connotativamente profundamente anclados en el mundo sentido, pero al mismo tiempo su divisibilidad limita su valor en el intento de captar los activos reales –emocionales– del yo. Los conceptos nos mantienen en lo familiar y compartible. De este modo, nos alejan de la realidad de nuestro yo, cuando el lenguaje da forma a la impresión emocional y a la conciencia prelingüística del yo.

3.6. El yo sentido: Búsqueda

Además, la decisión de una «autoarqueología» para dar la eficacia y persistencia a la capacidad de rastrear la existencia de imágenes internas y patrones emocionales de autoexpresión preferidos suele ser el resultado de pensar sobre uno mismo. Al principio de este pensamiento, a menudo se perciben experiencias repetitivas peculiares en la propia biografía, que el individuo desearía rastrear para aprender a eludir de forma sostenible su sutil efecto controlador. En última instancia, se trata de descubrir reconstelaciones, una forma de configurar la propia vida que sólo es capaz de percibir lo nuevo de acuerdo con las experiencias conocidas, razón por la cual los actores suelen tender a seguir viejas interpretaciones y a actuar de tal manera que las situaciones nuevas sólo aparecen de la forma que los actores han aprendido a temer.

Por eso, el filósofo de la conciencia de Maguncia Thomas Metzinger habla de un «túnel del yo» en el que viajamos cuando creemos observar sobriamente el mundo y a nosotros mismos. Señala que los antepasados humanos en el reino animal también tienen sensaciones y sentimientos de una conciencia, pero tenemos que preguntarnos,

«(...) cómo el Homo sapiens ha conseguido (...) adquirir la fascinante característica de vivir con éxito nuestra vida subjetiva dentro del túnel del yo y no ser conscientes de este hecho.»

El yo, que «tuneliza» nuestro pensar, sentir y actuar, no es en sí mismo más que una representación. Esto se debe a las ideas y sentimientos sobre quiénes somos que están biográficamente estratificados en el interior. Nos reconocemos en ellos, sin darnos cuenta de que también nos definen en autodescripciones, sin siquiera buscar a tientas la orilla salvadora de la diferencia o la de «ser-otro»[81].

La coherencia de la vivencia-del-yo se desvanece en mera continuidad.

[81] La expresión *Andersseins* se puede traducir como *ser otro* o ser *diferente*, e incluso como *otredad*.

Thomas Metzinger niega la existencia del yo como «cosa»:

«Somos máquinas-del-yo, pero no tenemos yoes. (...) El yo y su túnel son fenómenos representacionales: son sólo una de las muchas formas en que los seres conscientes pueden producir un modelo de la realidad. En última instancia, la experiencia subjetiva es un formato de datos biológicos, es decir, una forma muy específica de representar información sobre el mundo, una forma interna de ser, y el ego es esencialmente un acontecimiento físico complejo: un patrón de activación en nuestro sistema nervioso central» (ibíd.., p. 289 s.).

Al disolver el yo en términos de las ciencias naturales, por no decir al despedirse de él, Metzinger sigue una línea de pensamiento que inadvertidamente también le quita terreno a su propia argumentación. Aunque se le puede seguir cuando concluye: «El yo no es entonces una cosa, sino un proceso (ibíd.., p. 290), todavía nos debe la respuesta a la pregunta de ¡qué cualidad expresa el yo de Thomas Metzinger cuando llega a tales conclusiones! ¿Permanece atrapado en el túnel del yo de un «yo», en el sentido de Metzinger o en la «prisión del lenguaje» (cf. Wittgenstein 1984a y b)? ¿O no apunta el análisis a un nivel de este «yoísimo» como

«(...) principio físico autoorganizador y autoperpetuador que puede presentarse de nuevo a sí mismo en el nivel de la disponibilidad global» (Metzinger 2009, p. 290)

que ya está fuera de su túnel del yo? El punto ciego de esta disolución neurofilosófica del sujeto es la falta de claridad de su posición de observador fuera del túnel. Lo que Metzinger escribe sobre el yo obviamente no se aplica a la expresión de su propio yo. Se trata de un yo que nos habla a partir de sus observaciones, un yo que en realidad no parece ser consciente de su propia interconexión en general. Si además se reducen las observaciones de la naturaleza de túnel de nuestra cognición a la expresión de un proceso autoorganizado a la Metzinger, entonces nos enfrentamos a la cuestión fundamental de la calidad del conocimiento, sobre la que escribe Wolfgang Neuser:

«Puesto que el conocimiento se constituye en un contexto histórico sin ser fundado por un sujeto como instancia autorresponsable, la certeza del conocimiento del sujeto que se reconoce a sí mismo como pensamiento pierde la función de fundar la realidad. En su lugar, la justificación última de la cognición en el sujeto es la constitución de un contexto de explicaciones que sirven para transformar las experiencias en un contexto planificable para la acción» (Neuser 2013, p. 134).

Transformando la observación en autoobservación y convirtiendo el yo en «acciones planificables» (ibíd.), sigue un impulso en sus pensamientos, sentimientos y acciones que es capaz de ver a través del túnel. Este impulso trasciende las limitaciones previas del desarrollo del ego y puede decidirse a favor de reconstruir o cambiar el propio túnel, siempre que la maduración del ego sólo pueda tener lugar en los túneles. Esta autoobservación es reflexiva e innovadora. No dice adiós al yo como suma de impulsos evolutivos en el movimiento de búsqueda humana; más bien, este yo autorreflexivo es consciente de su propio túnel y de los posibles callejones sin salida y limitaciones de su propio desarrollo del yo. No tiene que desarrollarse en una nueva sustancia yoica, sino que puede reposicionarse como una búsqueda flotante. Este yo es un proceso de búsqueda. Es la expresión de un movimiento a través de la

diversidad y las posibilidades de (la propia) vida. Y: da forma a un movimiento vital que se apoya en la reflexión y la flexibilidad.

Quizá Thomas Metzinger se refiera a este movimiento de búsqueda cuando resume:

«Hoy el concepto clave es "autoorganización dinámica". En sentido estricto, no hay en nosotros ninguna esencia que permanezca siempre igual a lo largo del tiempo, nada que no pueda en principio descomponerse en partes, ningún yo sustancial que pueda existir independientemente del cuerpo. Por el momento, parece que algo así como un "yo" en cualquier sentido más fuerte o metafísicamente interesante de la palabra simplemente no existe. Parece que tenemos que afrontar el hecho: somos máquinas-yo desyoizadas.» (Metzinger 2009, p. 291)

La pregunta que se plantea es: ¿pueden las «máquinas-yo desyoizadas» ser conceptualizadas realmente de manera «antisustancialista» (Löwenstein 2021, p. 38) –en el sentido de que «no existe» –, ¿o esta denominación no expresa ya una –nueva– sustancia? Las teorías relacionales, en particular, han intentado hasta ahora en vano[82] describir conceptos insustanciales del yo, sólo para llegar a una definición contradictoria de una «identidad narrativa» siguiendo a Ricoeur, según la cual

«La identidad en este sentido no es una sustancia, no es un actor "de carne y hueso" que precede a lo social; también es más que una mera ilusión. La identidad como narrativa biográfica es práctica, es proceso, es relación. (...) En la relación de pasado, presente y futuro, se asume que las diversas experiencias tienen un significado coherente y surge una conciencia histórica que es consciente de sí misma» (ibíd.., p. 43)

–una formulación que no aporta realmente una nueva perspectiva a nuestra búsqueda de actores. Sí pone de manifiesto la índole procesual del yo, pero sólo para darle una cierta carga sustancial («narración biográfica»). Sin embargo, un modelo procesual del yo no necesita tal carga; no se pregunta por qué lo constituye, sino por cómo está en proceso con qué.

Estableceremos:

El yo puede redefinirse como la suma de los impulsos evolutivos en la búsqueda humana. En el proceso, la idea de que el yo es una sustancia controladora se disuelve. Se sustituye por la idea de un proceso de desarrollo permanente del yo que es capaz de liberarse de las sustancias superpuestas y, de forma reflexiva y flexible, busca nuevas formas de conciencia, acoge la diversidad y da forma al cambio. Este yo procesual observa de nuevo. También observa a los observadores neuro-filosóficos en sus acciones y les deja con la pregunta sobre de qué túnel pueden haber salido sus observaciones.

[82] Las propuestas de la teoría relacional sobre la cuestión del yo, el ego o la identidad no abren realmente nuevas perspectivas. Un examen más detenido de estas propuestas lo demuestra: Éstas intentan describir una re(er)conceptualización del yo que no sólo da nueva forma a los conceptos existentes de identidad, sino que también reproduce antiguos debates sobre el yo y su desarrollo, en formulaciones a menudo incomprensibles. En mi opinión, no se trata de teorías independientes, sino de un mero uso del lenguaje.

3.7. La nueva libertad del yo consciente

En este sentido, el yo es la conciencia trascendiéndose constantemente a sí misma en su movimiento desde la observación de primer orden a formas de observación de segundo y tercer orden[83]. Traslada las rutinas de diferenciación, con lo que toma por verdadera la visión autorreflexiva, examina las conexiones (relaciones) y se desliza fuera de las percepciones siempre sugeridas o incluso impuestas por su propia particularidad estructural, así como por la gramática utilizada. Este yo es movimiento de principio a fin, no sustancia. No se presenta a través de actitudes típicas, sino a través de la multiplicación de supuestos y formas de expresión. No sólo se ha retirado de la organización externa, sino también de la interna; es libre. Los conceptos de educación y desarrollo personal para el siglo XXI también encuentran un nuevo punto de anclaje en este yo, que no se centra en el qué («¿qué deben aprender los alumnos?»), sino en el cómo («¿cómo pueden llegar a ser lo que pueden ser?»).

Metzinger no ignora el tema de la expansión de la conciencia mediante el uso de sustancias, que desde hace algún tiempo están experimentando un renacimiento en los entornos terapéuticos (vgl. Jungaberle et al. 2008) y son incluso un tema en el desarrollo de la gestión. Reconoce este procedimiento como una forma de tomar conciencia del «potencial y la profundidad de nuestro espacio experiencial» (Metzinger 2009, p. 303). Metzinger cita informes de experiencias de estudios clínicos sobre el uso de psilocibina. Los participantes informan de sentimientos de «absoluto asombro, reverencia y sacralidad» (ibíd.., p. 316) y describen su experiencia como «la experiencia más significativa o una de las cinco experiencias más significativas de toda su vida» (ibíd..). Estos efectos de las sustancias que expanden la conciencia muestran que la cuestión de los actores[84] del yo también ha llegado a un punto en el que la sociedad se enfrenta a la decisión de qué estados de conciencia –posibles– permite y cuáles prohíbe. Las profundas experiencias espirituales que el uso de sustancias puede hacer posibles también marcan una dimensión de desarrollo para el yo que puede cambiar permanentemente su visión de sí mismo y del mundo. La química no sería más que la llave para abrir una puerta a las profundas dimensiones de certeza del yo, sin aceptar el empobrecimiento de la expresión experiencial que necesariamente va de la mano del intercambio lingüístico; después de todo, como hemos visto, el precio de este entendimiento comunicativo es que no podemos comunicarnos lo real, el código fuente de nuestro pensar, sentir y actuar. Numerosos estudios han demostrado que el consumo de sustancias en entornos seguros -así como las formas de meditación consciente (véase Metzinger 2023)- abre el acceso a los actores secretos del yo

[83] Detlef Krause define en su léxico de Luhmann: «Una observación de tercer orden es una observación reflexiva de segundo orden (= el observador observa observaciones y se pregunta cómo ha llegado el observador a su designación). Aquí se observan observaciones de observaciones» (Krause 2005, p. 129 s.).

[84] Christian Scharfetter escribe en su prólogo a la antología «Therapie mit psychoaktiven Substanzen» (Jungaberle et al. 2008) sobre la «diversidad del yo»: «¿Cuáles son las ideas explícitas o (lo que es peor, porque son más difusas y no se pueden probar) las implícitas de la psique humana? (...) ¿Cuán uniformemente integradas, cuán diversamente compuestas de facetas, aspectos, yoes parciales, subyoes, subpersonalidades de centros de experiencia y control del comportamiento, de estados de ánimo, sentimientos, pulsiones, de valores éticos superiores, morales, de conciencia, empatía, consideración, tolerancia podemos imaginar que están?» (Scharfetter 2008, p. 13).

–por lo general anclados en la experiencia prelingüística– que son difíciles o imposibles de descubrir por otros medios.

La dimensión decisiva de una expansión de la conciencia parece ser un ablandamiento y una condensación emocionales o una percepción prelingüística, en la que pueden evitarse los callejones sin salida cognitivamente atrapados de la presentación de la identidad y los actores –reales– del yo pueden observarse en sus acciones hasta cierto punto. Estos actores reales son las fuerzas que prefieren mantenernos en modo de repetición. Son una expresión de nuestros primeros aprendizajes en los que aprendimos a sentirnos en el mundo y en resonancia con el entorno natural y social. El yo, que desarrolla su expresión en estos campos de resonancia, sigue patrones tempranamente interiorizados y probablemente también transmitidos (cf. Schützenberger 2015; Couvert 2024), cuya huella, en última instancia efectiva, comienza a desvanecerse en el momento en que el lenguaje y el pensamiento se acercan a ellos, pero al hacerlo quedan atrapados en la bruma de las «interminables cadenas de significantes» (Hofer 2018), un hecho que fue interpretado fundamentalmente por Jaques Lacan (1901-1981) y que también parece aplicarse a las experiencias espirituales o trascendental-religiosas. Para Lacan, el esclarecimiento psíquico o auto(e)esclarecimiento –a diferencia de Freud– no puede lograrse mediante la comprensión y el habla terapéuticos, ya que «carece del significante original o fundamental, que está perdido y es inencontrable» (ibíd., p. 65). No es lingüísticamente accesible al yo.[85] Esto significa que, aunque las personas pueden "entenderse" en el nivel de los significantes (conceptos, imágenes, etc.), simultáneamente hablan más allá unas de otras en el nivel de los significantes –el nivel de los significados– y tampoco se entienden a sí mismas . Así pues, la esencia, es decir, la densidad de la experiencia, de una experiencia espiritual o trascendental-religiosa deja al yo tan «mudo» como la de una autoexperiencia de expansión de la conciencia. Parece que ocurre lo mismo: Empezamos a comprender los significantes pregnantes de nuestro yo tanto más profundamente cuanto menos pensamos que podemos comunicarnos con los demás acerca de ellos.

Composiciones para la estabilización emocional	**Superación de la escisión entre significante y significado**	**Referencia a la observación de tercer orden**
Obertura[86]	Acompañar el «no saber» (cf. Arnold 2019a), es decir, escuchar el mundo interior del buscador.	Se centra en la observación de la forma en que un sistema homólogo se observa a sí mismo mientras observa.
Presencia	Crea un clima de atención plena («¡Te presto atención a ti y a lo que expresas!»), aceptación («¡Todo es bienvenido!»), así como de afecto («¡Eres importante para mí!») y	

[85] Esta no-comprensión está causada por el hecho «(...) de que un significante puede insistir en el discurso de un sujeto sin estar conectado al significado que es relevante para el sujeto» (Chemama 2009, p. 532; traducido por Nemiz 2012).

[86] Se han ajustado las palabras para que sus iniciales formen la palabra inglesa OPEN, la misma que en original alemán.

	aprecio («¡Respeto tu dolor!»).	
Empatía	Interesarse por lo que expresa la otra persona.	Solución a partir de las formas de la primera observación («¡Observo cómo es!») y de la segunda («¡Observo cómo observo!»)
No-juzgar	Permita que las manifestaciones del buscador salgan a la luz en silencio e indagando, sin comentar, sugerir ni aconsejar.	

Fig. 5: Estabilización emocional y observación de tercer orden

3.8. El yo reflexivo: Emoción y diseño

La cuestión de los actores del yo también es imposible de aclarar porque es inherente a la pregunta y a hay una mirada de búsqueda que se dirige a una entidad o al último nivel de autorreflexión que no encuentra lo que busca. El yo parece más bien

- Una multiplicidad en lugar de una entidad,
- Diseñado para la continuidad, abierto al cambio,
- Un proceso más que una sustancia, así como
- Un anclaje en patrones preconsciente-emocionales,
- En lugar de ser representado conceptualmente y
- más significante que significado

Para comprender, cambiar o seguir desarrollando los modos de acción y las formas de reflexión de este yo, son igualmente necesarias la flexibilidad y la reflexividad personales: la «persona reflexible» (cf. Arnold/ Schön 2021). Ambas capacidades –reflexividad y flexibilidad– expresan un dominio personal que sabe cómo enfrentarse a las circunstancias externas e internas de un modo orientado hacia el futuro y configurador del futuro. Este dominio se nutre de fuerzas que permiten al yo re-presentar constantemente su singularidad a través de un equilibrio de identidad social y personal –no siguiendo las plantillas del espíritu del tiempo y del entorno y el medio, sino más bien un diseño autónomo y autorreflexivo. Un yo así tiene una especie de «ecosonda» (Heisig/Savory-Deerman 2001) con la que explora constantemente sus propias profundidades emocionales para dejar de seguir determinaciones internas e impulsos repetitivos y decidirse por nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

El yo que es «reflexible» en este sentido también tiene otro lenguaje para su propio pensar y hablar. Se trata de un lenguaje de representaciones intransitivas.

El habla intransitiva ayuda al movimiento reflexivo a expresar el surgimiento, la singularidad

y la indisponibilidad de las formas evolutivas de lo vivo de un modo que no es víctima del anclaje connotativo de lo lingüístico en el mundo sentido. No obstante, el yo es más que la suma de las frases sobre sí mismo. Marca el proceso de llegar a uno mismo en la abundancia de posibilidades, fuera de las constricciones lingüísticas del pensamiento y la autoexpresión. Este movimiento no llega a ninguna parte, pero avanza. En su proceso, el yo reflexivo favorece la observación de tercer orden al observar su propia auto-observación mientras observa y se esfuerza constantemente por descubrir patrones de «aprehendar» con el fin de romperlos y no sólo pensarse a sí mismo y al mundo «con frescura», sino también para darles nueva forma.

4. Imágenes del futuro de la pedagogía entre continuidad, nuevos comienzos y contemplación

El futuro marca el enfoque más fundamental del pensamiento pedagógico; sin embargo, también representa sus puntos ciegos. En su mayor parte, la argumentación se dirige hacia la mejora de lo humano en el tiempo, ya sea como progresión del desarrollo individual de la competencia y la identidad o como proyecto genérico denominado civilización: civilización. Esta última se define por el grado históricamente alcanzado de uso correcto de la razón. Sólo en el contexto de este uso de la razón es posible justificar qué desarrollo de la personalidad parece alcanzable y necesario. Sus formas de expresión se miden también por el autodistanciamiento alcanzable mediante el desarrollo de la capacidad de analizarse sobriamente a uno mismo y al mundo y de justificar en consecuencia las propias acciones.

Es sabido que John Maynard Keynes dijo: «Cuando los hechos cambian, yo cambio de opinión. Y tú, ¿qué haces?». (citado en Chamberland 2015, p. 191) –una pregunta que nos confronta con nuestra propia práctica de pensamiento y juicio, pero también con nuestro uso del lenguaje y la experiencia histórica que se ha reflejado en él. «Educado» en este sentido es alguien capaz de un «uso problematizador de la razón» (Ruhloff 1996). Esta interpretación se distancia de cualquier práctica educativa que refuerce unilateralmente el conocimiento, la verdad y la veracidad sin sensibilizar a las personas ante formas de conocimiento ilusorio, ignorancia o error.

Hay que aprender y practicar la problematización, sobre todo la problematización de nuestras propias formas preferidas de hablar, cuyas interpretaciones no son ciertas porque las tengamos o porque las expresemos en una lengua en la que hemos aprendido a pensar por casualidad.

4.1. Observamos y pensamos en la «prisión de nuestro lenguaje» (Wittgenstein)

Nuestra lengua nos tiene cautivos con sus términos, un hecho que se hace especialmente patente en alemán en el concepto de educación [Bildung]. Esta palabra, que difícilmente puede traducirse a otros idiomas, tiene connotaciones que en última instancia son de origen religioso: Dios creó al hombre a su imagen y semejanza. Por eso la educación siempre se ha concebido como una transformación de la individualidad, a través de la cual se expresa lo que Dios quiso decir: lo divino que hay en cada persona. Sería atractivo rastrear más adelante esta influencia del debate educativo alemán, sobre todo porque estoy seguro de que en otros idiomas también se utilizan términos con una carga connotativa –específica–. Tal giro lingüístico, sin embargo, tendría que permanecer en lo específico, cuando el objetivo es comunicarse a través de las

lenguas.

A continuación, me gustaría detenerme brevemente en el concepto de aprendizaje, que también está cobrando cada vez más protagonismo en el debate educativo europeo. «La educación encierra un tesoro»[87] era el título del informe de la UNESCO de 1996. Un análisis etimológico del término alemán Lernen revela que pertenece al grupo de palabras indoeuropeas de leisten[88] y está relacionado con las palabras «enseñar» y «astucia», entre otras.

«"Lais" era la palabra gótica para "lo sé". "Lis" significa "caminar" en indoeuropeo. Así pues, hay muchos indicios de que, ya en los primeros tiempos, el aprendizaje se entendía como un proceso en el que la persona que aprendetenía que recorrer un camino y adquirir conocimientos en el proceso».[89]

En alemán, llama la atención la proximidad de las dos palabras para designar el aprendizaje y la enseñanza [Lernen y Lehren]; en otras lenguas hay incluso una sola y misma palabra para ambas actividades. Por ejemplo, en griego antiguo, «didaskein» significa tanto enseñar como aprender:

«El griego original unía así el sentido causativo de enseñar con el sentido inmediato de aprender de una forma (...), como en alemán de otro modo y entre la gente sencilla todavía, "aprender" se llama también "enseñar"» (Riemer 1819, p. 385).

puede leerse en un diccionario greco-alemán de 1819. Ahora sería interesante explorar la cuestión de cómo el aprendizaje como actividad natural de la vida (como la respiración) se ha convertido cada vez más en una actividad determinada por la enseñanza –hasta la idea de que la enseñanza y el aprendizaje se han unido inextricablemente y han convertido la didáctica en una ciencia de la enseñanza y la mediación, no en una ciencia de la materia (cf. Holzkamp 1993). También sería interesante rastrear el concepto de aprendizaje en rumano, por ejemplo, e investigar qué cosmovisiones didácticas tienen las palabras rumanas «invat(z)are» (aprender) y «predare» (enseñar). «Predare» y «predicar» se remontan a la misma palabra raíz y probablemente también tienen algo que ver con la palabra latina para «presa»[90]. Al aprender, capturo algo, por lo que presa siempre marca también una especie de apoderamiento ilícito, de lo que uno se apropia sin derecho, por así decirlo –ésta es también una connotación que apunta al poder y a la autorización y sigue teniendo efecto en la visión didáctica del mundo.

¿Fue el poder social el que quiso controlar y limitar el aprendizaje autodeterminado? ¿Fueron los motivos de vigilancia de la iglesia y las autoridades los que pretendieron crear el «cuerpo enseñable» mediante la disciplina, como dijo Michel Foucault? ¿Fueron esos motivos los que, en última instancia, crearon el concepto de enseñanza a partir del concepto de aprendizaje, y los que dieron lugar en la relación pedagógica a una «desproporción pedagógica», como afirma

---

[87] Aunque el título de la edición castellana habla de la educación, el original inglés se refiere a *Learning*, aprendizaje, por ello el autor continúa tratando de esta noción (en alemán: *Lernen*).
[88] Ese término alemán tiene múltiples significados: *realizar*, *permitir*, *hacer*, *lograr*, *hacer*, *rendir*, *resarcir*, etc.
[89] Cf. www.h-age.net / hinter-den-kulissen/144-was-ist-lernen-etymologische-wurzeln-definitionen.html (consulta 13.4.2017).
[90] Obsérvese que *presa* significa una cosa *tomada*, *aprehendida*, que es la misma raíz que encontramos en el *aprender*. Naturalmente, *predare* se relaciona con *depredador*.

Nora Sternfeld, austriaca y profesora de la Universidad Aalto de Helsinki, siguiendo a Rancière, Gramski y Foucault. Ella escribe sobre Foucault:

«En la genealogía de los mecanismos disciplinarios, los miembros de la sociedad no parecen ser más que seres meramente condicionados. ¿Hasta qué punto "vigilar y castigar" es una perspectiva puramente determinista de la sociedad?» (Sternfeld 2009, p. 97).

Pero, ¿es realista esta visión determinista, concebida por la dualidad del aprendizaje y la enseñanza? ¿O se debe a una ilusión de controlabilidad en una situación en la que, si se reflexiona seriamente, nada puede controlarse?

Recordemos: «Cuando los hechos cambian, yo cambio de opinión. Y tú, ¿qué haces?». (citado en Chamberland 2015, p. 191): esta es la pregunta de Keynes. Esta pregunta se dirige directamente a nosotros, que hemos sido socializados en contextos de enseñanza y aprendizaje, y que incluso nos vemos como profesores y queremos seguir viéndonos como tales. ¿Estamos realmente en condiciones de renunciar a nuestras apreciadas valoraciones cuando análisis sobrios nos demuestran que estamos equivocados? ¿Qué sentimientos nos invaden cuando nos damos cuenta de que estábamos equivocados? ¿Nos corregimos o insistimos empeñándonos en mantener algunas de nuestras convicciones anteriores, en prepararnos sin saber para qué y en enseñar cuando sólo podemos aprender?

4.2. El futuro como continuidad: anticipar futuras situaciones de aplicación

A día de hoy, la idea de que es posible anticiparse a los retos del futuro es fundamental en el pensamiento pedagógico. Aunque somos conscientes de que nadie puede prever el futuro, nos conformamos con la suposición generalizada de que las cosas no van a ser tan diferentes como lo son hoy. Esta suposición puede haber sido cierta durante mucho tiempo, pero en tiempos de innovaciones disruptivas, ha perdido casi por completo su justificación (véase Christensen 2011). La propia naturaleza de estas innovaciones es que no surgen de la práctica anterior, sino que a menudo se infiltran a través de influencias cruzadas procedentes de otros ámbitos. No es entonces un productor fotográfico –analógico– más potente el que revoluciona la tecnología preferida en este ámbito y desplaza al anterior líder del mercado, sino una tecnología digital utilizada y perfeccionada en otro lugar (por ejemplo, en Silicon Valley) que se impone desprevenida y despiadadamente como una alternativa inesperada y extremadamente potente. Este es el destino de Kodak, en su día la mayor empresa de tecnología fotográfica del mundo, que se vio casi completamente superada por la tecnología fotográfica digital y quebró. En el sector del taxi y el transporte, Google también amenaza con interponerse entre los actuales líderes del mercado y sus clientes, dando así el primer paso para hacerse con su negocio principal.

¿Cómo anticipar las futuras situaciones de utilización cuando la disrupción sustituya a la innovación? ¿Cómo preparar a aprendices, estudiantes y adultos para las perturbaciones de los mercados laborales del futuro?

Estas cuestiones están sacudiendo las ideas tradicionales. Ya no podemos movernos en el terreno –supuestamente– seguro de lo especializado y previsible, sino que debemos aprender a extraer las consecuencias políticas, curriculares y, sobre todo, didácticas adecuadas de la incertidumbre y la apertura del futuro. Esto no es nada fácil, sobre todo porque el nivel profesional alcanzable de los productos y servicios seguirá siendo el punto central de la competencia: Todos compramos el teléfono móvil mejor diseñado y más fácil de usar sin preguntarnos por las condiciones de producción y cualificación a las que debemos estas ventajas en una comparación de mercado. Sin embargo, la superioridad técnica ya no resulta únicamente de la profesionalidad de los agentes implicados, sino de la interconexión mundial del diseño de los productos. En pocas palabras:

La concentración de todos los conocimientos en una misma persona -el profesional- está siendo sustituida en el mundo digital en red por la combinación y el uso en red de especializaciones distribuidas y ventajas competitivas.

Los signos del futuro no parecen ser la continuación de la «ser humano especializado» (Max Weber), sino más bien su fragmentación, la disolución de las fronteras y la desprofesionalización. Además, todos nos vemos amenazados por la «trampa de la continuidad». Esta trampa nos conduce a un conservadurismo involuntario que, en última instancia, se aferra a la suposición de que el futuro puede seguir siendo en gran medida igual que el pasado. Sin embargo, este efecto también contribuye a que nos encontremos una y otra vez en la tesitura de querer solucionar los problemas con las «formas de pensar» con las que también causamos los problemas – una autorrestricción del tipo trascendental que Albert Einstein (1879-1955) ya sabía que nunca podría funcionar realmente (cf. Stahlbaum 2014).

4.3. El futuro como partida: anticipar lo que aún no es

Por el contrario, la inspiración para repensar el futuro puede encontrarse también, y especialmente, entre quienes han fracasado en las formas existentes de educación y deben descubrir, para sí mismos, vías nuevas –la mayoría, informales– para la propia capacidad de aprendizaje, lo que se puede constatar en las ofertas de apoyo de la educación integradora o incluso terapéutica (cf. Kreszmeier 1994), así como en los enfoques de la formación profesional orientados al fortalecimiento de la personalidad y en los conceptos europeos de aprendizaje permanente[91]. En particular, cabe mencionar que durante muchas décadas, el aprendizaje de de personas adultas sólo pudo desarrollarse a la sombra de un espíritu de la época caracterizado

[91] Los programas Educación y Formación de la Unión Europea, que se establecen cada diez años y marcan hitos para los distintos Estados, incluyen entre sus objetivos el aumento de la formación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida.

por la fórmula: «¡Si no puedes aprenderlo de pequeño, no puedes aprenderlo de mayor!»[92]. Solo poco a poco se fue abriendo paso la visión de la lucha permanente de los adultos por la identidad y la competencia, para dar paso a una visión que la investigadora cognitiva suiza Elsbeth Stern condensó en la contrafórmula: «Lo que no se aprendió de pequeño, se aprenderá de mayor»[93] (Stern 2011, p. 93 y ss.).

Al mismo tiempo, también se prestó más atención a la orientación hacia el mundo de la vida, así como a la referencia a la identidad y a la informalidad del aprendizaje de las personas. El aprendizaje de adultos se replanteó como un «proceso cognitivo relacionado con el mundo de vida» (Schmitz 1984), y se practicaron formas de aprender del otro. Esta perspectiva –ampliada desde los años 90 en conceptos constructivistas y sistémicos del aprendizaje de personas adultas (cf. Arnold/Siebert 2006; Arnold 2013) y complementada recientemente con enfoques orientados al mundo interior (cf. Arnold 2023 a)– se anticipó a lo que la investigación cerebral sobre la adquisición de nuevos conocimientos ha puesto cada vez más e ineludiblemente en primer plano desde el cambio de siglo. Un investigador del cerebro resumió estos hallazgos en 2016 con las siguientes palabras:

«El alcance de los cambios desencadenados internamente depende siempre de los patrones de reacción y respuesta que el ser vivo en cuestión ya posea y de la eficacia con la que pueda activar y utilizar estos patrones. Y esto, a su vez, depende de las respectivas experiencias previas que ya ha tenido en la resolución de problemas y desafíos similares y que ha podido anclar en sí mismo como patrones de respuesta y reacción adecuados.

Por lo tanto, las experiencias previas son decisivas para que un ser vivo experimente y evalúe como significativo un determinado cambio que se produce en su mundo exterior o en su interior, y para que esto desencadene su propio proceso de aprendizaje. (...) Todos los seres vivos desarrollan sus respectivos patrones de reacción y respuesta estructuralmente anclados sobre la base de las soluciones que han encontrado en el curso de su desarrollo hasta la fecha. Las soluciones que han encontrado son importantes. No objetivamente e igualmente importantes para todos, sino siempre sólo para el ser vivo en cuestión. Por eso todos los procesos de aprendizaje se caracterizan por la atribución subjetiva de significación. Y por eso no se puede aprender nada que carezca de significado para un ser vivo» (Hüther 2016, p. 45).

Estos conocimientos adquiridos a través de la investigación científica refuerzan una visión diferente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se centran en las lógicas de apropiación como movimientos de apoyo de los procesos de cambio subjetivo y, por tanto, comparten una perspectiva que siempre ha sido familiar para la práctica y la teoría de la educación de personas adultas. En cierta medida, el yo del mundo de la vida encuentra su anclaje científico en el «yo sináptico» (LeDoux 2002). Lo que ambos tienen en común es la constatación ineludible de que la didáctica y los conceptos de control vía inputs deben ser superados para poder estimular, acompañar y apoyar más eficazmente el aprendizaje y el desarrollo de competencias en su lógica de dentro-fuera. El programa didáctico es igualmente orientador para el desarrollo de

[92] El dicho alemán es, literalmente: Lo que Juanito no aprendió, Juan ya no lo aprenderá más.
[93] Literalmente: Lo que Juanito no aprendió, Juan lo aprenderá más tarde.

competencias y la política educativa de la UE: donde hubo inputs, debe haber resultados.

Este «todavía-no» del futuro de la educación sólo puede captarse a grandes rasgos. Si se sigue de cerca el discurso de la ciencia de la educación en Europa, no se puede dejar de constatar que la pretensión de preparación de las instituciones educativas ya ha empezado a tambalearse. Si hay algo de cierto en las predicciones de Ray Kurzweil, según las cuales en el siglo XXI experimentaremos un cambio en las condiciones de vida, las necesidades y las oportunidades que se corresponde aproximadamente con la intensidad del cambio en los últimos 20.000 años de historia de la humanidad (véase Kurzweil 2014), entonces necesitamos modificar urgentemente el concepto de «aprender del pasado» que sustenta nuestro sistema educativo. Para ello, tendremos que alejarnos de la fijación en los contenidos curri- cularizados a fin de fortalecer a los jóvenes como personalidades, de modo que sean realmente capaces de «hacer frente a nuevas situaciones de manera autodirigida y adecuada», esta es aproximadamente la definición del concepto de competencia en el Marco Europeo de Cualificaciones. Destacados teóricos de la educación reconocieron tempranamente que esta preocupación se corresponde con el concepto de una teoría formal de la educación que se esfuerce más a fondo por aclarar la cuestión de cómo pueden iniciarse y fomentarse realmente dichas competencias en los sujetos. Quienes solo son capaces de reconocer la desaparición de conceptos probados en tales desarrollos (Liessmann 2016; Türcke 2016) no solo los ignoran y trivializan, sino que también niegan la referencia a la evidencia exigida por Keynes: «Si los hechos cambian, yo cambio de opinión. Y tú, ¿qué haces?» (citado en Chamberland 2015, p. 191). Ignorar la evidencia deja a la política educativa en un estado de «business-as-usual» [todo sigue igual], que a largo plazo ya no es capaz de convencer a nadie y se pierde el futuro tal y como quiere aparecer.

4.4. El futuro como disolución: la contemplación de lo biográfico

¿Qué sabemos sobre la promoción y el desarrollo de competencias para la organización autodirigida de nuevas situaciones de desafío aún imprevisibles? Esta es otra cuestión sobre la que hasta ahora ha habido poca orientación en el discurso de la pedagogía europea que vaya más allá de «lo de siempre». Resulta alarmante la escasa atención crítica que se presta en los debates a los efectos reales de la práctica educativa anterior. Por ejemplo, ni la escandalosamente baja sostenibilidad de los aprendizajes previos en los itinerarios curricularizados, en los que los conocimientos de varios cursos escolares se desvanecen a menudo casi por completo, ni se habla realmente de los hallazgos de los investigadores del cerebro, que nos gritan al unísono:

Enseñar contenidos o incluso competencias no es posible, ¡aunque lo imaginemos y nos aferremos a ello en lugar de disolver nuestros patrones establecidos!

Sus hechos apuntan al necesario diseño de contextos para la apropiación autoorganizada de contenidos, en los que la atención se centre menos en el control o la instrucción por parte de un profesor y más en la orientación y el asesoramiento de los procesos de búsqueda. Está claro que hay que reforzar el concepto de «educación multidimensional», como se pide en un memorándum con el título programático «Educación. Más que especialización» (Vereinigung 2015). Además de las competencias específicas de las asignaturas, dicha «educación multidimensional» debe consistir en «fortalecer la estructura de la personalidad, la confianza en el comportamiento y el desarrollo del carácter de los adolescentes». Esto requiere profesionalidad por parte de los responsables, que se describe mejor con el término «apoyo al aprendizaje» (cf. Arnold/Schön 2022 b) que con las propuestas unidimensionales y retrógradas de quienes eluden la apelación de Keynes.

¿Qué exigencias conlleva esta ruptura de modelos para el papel del profesorado, pero también para las madres y padres, las educadoras y los educadores o el profesorado de formación continua en el proceso de aprendizaje permanente? Está claro que necesitamos un concepto contemporáneo del aprendizaje. El aprendizaje ya no puede justificarse principalmente como consecuencia de la enseñanza. Por el contrario, los investigadores del cerebro y los pedagogos se han centrado en los últimos años en el tema del desarrollo y hablan de los seres humanos como «animales capaces de aprender», que siempre han sido capaces de enfrentarse a las señales de su entorno de forma autoorganizada y creativa –desde hace al menos 400.000 años, por cierto, y no sólo desde que hay profesores (primera aparición aislada en torno al 2.000 a.C.).

La cuestión del futuro no puede ignorar permanentemente sus propias limitaciones temporales y la pregunta «¿Qué es el ser humano ?» –una idea profunda y tradicional en pedagogía, pero que también se ha vuelto impopular. Sin embargo, sólo desde el no-ser-uno-mismo o desde ña disolución-del-yo-mismo o de la pérdida-del-yo podemos acceder a un enfoque explicativo capaz de llevarnos más allá de nosotros mismos. No somos lo que creemos ser, y no tenemos por qué seguir siéndolo. No somos lo que pensamos, y tampoco tenemos que permanecer en lo que hemos sido –estas son las indicaciones de este «giro contemplativo», tal y como lo persiguen Francisco Varela y representantes individuales de la pedagogía americana. También esbozan una forma de reconocer y dar forma a la manera en que nos enfrentamos a la realidad –nuestra propia realidad interior y supuestamente exterior– y también marcan otra visión del futuro del discurso educativo. En última instancia, su «enfoque contemplativo» apunta a la meta:

«Desarrollar la capacidad de poder observar con claridad y utilizar la propia subjetividad de forma imparcial» (Roth 2014, p. 102).

Este enfoque deja atrás el enfoque-en-tercera-persona de la observación cotidiana, pero también científica, con el que miramos el mundo de forma centrada en el objeto y hablamos de él en nuestros lenguajes aleatorios. En su lugar, está ganando importancia el enfoque en primera persona de la observación consciente, tal y como se inspira en la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty, entre otros, pero también como sugieren los conceptos budistas o ecológicos (véase Karafilidis 2016, p. 227 s.). En esta forma de observar, hablar y actuar, el uso del

lenguaje permanece anclado en una lógica reflexiva que permite constantemente que la autorreferencia corra a su lado como autocrítica. La frase frecuentemente citada de Ludwig Wittgenstein «Que a mí –o a todo el mundo– me parezca que es así, no quiere decir que sea así» (Wittgenstein 1984b, p. 119) es siempre consciente para quien busca de este modo contemplativo, por lo que cada vez es más capaz de «manejar» los mecanismos de su cognición y de su percepción ligada al lenguaje. En este sentido, Francisco Varela y otros hablan de un «manejo de la cognición» consciente y practicado, en el que los actores perciben, juzgan e interactúan constantemente en la conciencia de cómo –en última instancia banales y transparentes– funcionan en nosotros la percepción, el juicio y el lenguaje (cf. Depraz/Varela/Vermersch 2002, p. 155 ss.). Las personas pueden reconocer que no están a la altura de su potencial y que sus propias vidas siguen la repetición de patrones mal entendidos.

El «¡Sapere aude!» de Immanuel Kant[94] es también una llamada a la reflexión y a la transformación de estos esquemas o una llamada a romper esquemas, una preocupación por profundizar en la propia aproximación al mundo, que poco tiene que ver con las promesas de avance de la pedagogía moderna.

En el fondo, los conceptos educativos autorreflexivos y contemplativos hacen hincapié en las dimensiones de la formación de la personalidad y de las actitudes, que, siguiendo a Wilhelm von Humboldt, se contraponen a las teorías educativas materiales[95] o, al menos, las acompañan. Tal formación de la personalidad trata de

- Reforzar el ego y el potencial del individuo,
- la promoción de su posición razonada sobre lo que significa realmente la vida, y
- El desarrollo continuo de sus capacidades de autoeducación y autoaprendizaje, como nos gusta decir hoy en día. Aunque éstas requieren el acceso social a contextos de apoyo, también necesitan estar emocionalmente arraigadas en experiencias de reconocimiento y autoeficacia y en contextos de experiencia.

Una educación de este tipo no consiste tanto en dotar a las personas de ciertos conocimientos como en fomentar una actitud interior capaz de cuestionar las propias certezas y de esforzarse constantemente por encontrar soluciones adecuadas y viables. Este tipo de formación de actitudes también requiere habilidades contemplativas por parte del individuo en el trato

[94] La expresión latina *sapere aude!*, que significa *¡atrévete a saber!*, era una característica del espíritu ilustrado, según Kant.

[95] Aquí *material* se contrapone a *formal*. El mencionado Kant sería un defensor del formalismo moral y del formalismo educativo. En el primer caso, el *imperativo categórico* no establece un contenido *material* de la ética, sino una regla formal, válida para cualquier materia: *obra de manera que tu comportamiento pueda ser generalizado.* En el caso de la educación, también Kant abogaría por una posición formalista, a diferencia de Hegel, quien defendería que el contenido *formativo* vendría dado por el proceso histórico de progresión dialéctica hasta el saber absoluto. Se entiende por ello, que un crítico de Hegel, como fue el viejo Schelling, influyera en Süvern que enunció de manera clara el formalismo pedagógico: lo importante es *aprender del aprender*. Wilhelm von Humboldt, ya mencionado por su papel de reformador de la educación prusiana y artífice del establecimiento de la Universidad de Berlín, se encontraría en la tradición del formalismo kantiano.

consigo mismo y con el mundo, como la capacidad de

- prestar atención plena sin los susurros distorsionadores de tus propios programas,
- para diferir las propias suposiciones y juicios y para el conocimiento perspicaz,
- por una conexión más profunda con los demás, sus condiciones y situaciones,
- así como empatizar y simpatizar, respetar la vida y las perspectivas de los demás,
- conseguir la familiaridad y la intimidad,
- para una mayor percepción de las interdependencias holísticas e integradas y
- para una participación más profunda y comprometida en la comunidad (cf. Gunnlaugson et al. 2014, p. 5).

El desarrollo sostenible de estas habilidades tiene más que ver con las propias huellas emocionales de las personas en sus etapas de desarrollo biográfico que con el contenido del plan de estudios y los programas de estudios. En fases posteriores del desarrollo, las improntas biográficas pueden resocializarse mediante la autorreflexión y la experimentación guiada, aunque rara vez pueden superarse por completo las propias formas originales de enfrentarse a uno mismo y al mundo. En cualquier caso, una formación de actitudes de este tipo requiere un aprendizaje reflexivo que estimule la búsqueda y el autoconocimiento, ya que ambos, en última instancia, también pueden determinar sutilmente la forma de abordar el conocimiento.

Así, quienes no han podido desarrollar las capacidades contemplativas antes mencionadas tienden a tener una visión del mundo que ve el mundo y a las demás personas de una manera «objetiva» y cree que puede dominarlos técnicamente. Por el contrario, una educación autorreflexiva-contemplativa favorece el desarrollo de una conciencia que ve en otros conceptos y patrones de acción sólo la expresión de una búsqueda humana. Las personas con una educación contemplativa no preguntan quién tiene razón; sólo se esfuerzan por reconocer las pautas de trato consigo mismas y con el mundo en sí mismas y en los demás para mejorar la conectividad mutua. Por tanto, son maestros en buscar, no en encontrar. Tampoco se les da bien discutir para tener razón. En su lugar, siempre buscan con la conciencia de Sócrates, que dijo: «Sé que no sé nada». Sólo los supuestos conocedores esperan un aumento de sus posibilidades a partir de un mayor conocimiento, mientras que los ignorantes conocen el escepticismo ante el efecto comprensivo de sus certezas, que puede sumirles en un trance que les impida seguir buscando.

Por lo tanto, la formación personal no es solo una palabra, sino un programa que lo tiene todo. Expresa la idea de que las personas pueden emprender su propio viaje para llegar a ser quienes pueden ser (cf. Arnold 2016). Esta formulación puede seguir sonando nebulosa y ambiciosa y describir más un esfuerzo constante que el éxito, pero pone más claramente de relieve el aspecto de la autoeducación, un movimiento que está impulsado por un vivo interés en descubrir «cómo se ve el mundo a través de otros ojos» y cómo puede tener éxito «ampliar así el propio campo de visión» (Spaemann 1994/95, p. 34). Este cambio de perspectiva también está en el centro del concepto de libertad, como subrayó en su discurso Carolin Emcke, galardonada con el Premio de la Paz 2016 de las Librerías Alemanas. Queda claro que la educación es impensable sin libertad, del mismo modo que la libertad requiere educación. Dijo:

«No sólo debemos afirmarnos como una sociedad libre, laica y democrática, sino que debemos serlo. La libertad no es algo que se tiene, sino algo que se hace. La secularización no es un producto acabado, sino un proyecto autónomo. La democracia no es una certeza estática, sino un ejercicio dinámico de gestión de la incertidumbre y la crítica. Una sociedad libre, laica y democrática es algo que tenemos que aprender. Una y otra vez. Escuchándonos unos a otros. Pensando los unos en los otros. Hablando y actuando juntos. Respetando mutuamente la diversidad de afiliaciones y la singularidad individual. Y, por último, pero no por ello menos importante, reconociendo las debilidades de los demás y perdonándonos mutuamente.

¿Es tedioso? Sí, totalmente. ¿Provocará conflictos entre las distintas prácticas y creencias? Sí, sin duda. ¿Será a veces difícil encontrar un equilibrio justo entre las respectivas referencias religiosas y el orden secular? Desde luego. Pero, ¿por qué habría de ser fácil? Siempre podemos volver a empezar. ¿Qué hace falta? No mucho: un poco de actitud, un poco de valor para reír y, por último, la voluntad de cambiar nuestra perspectiva para que ocurra más a menudo, para que todos digamos: ¡Vaya! Así que esto es lo que parece desde esta perspectiva» (Emcke 2016).

Este discurso autorreflexivo-contemplativo no es nuevo, pero sí inexperto. Si bien es cierto que las teorías autorreflexivas y el conocimiento de los mecanismos de nuestra percepción basados en el lenguaje no sólo se han desarrollado recientemente, también es cierto que, a pesar de las numerosas referencias de la filosofía del lenguaje, así como de la investigación cognitiva, cerebral y meditativa, en nuestra vida cotidiana profesional y privada actuamos en la mayoría de los casos como si éstas no tuvieran ninguna importancia para nuestros pensamientos, sentimientos, discurso y acciones. El arte de manejar con inteligencia los mecanismos transparentes de nuestra cognición y nuestras emociones aún no está muy extendido. Este arte puede ayudarnos a repensar y experimentar nuestras posibilidades biográficas en términos nuevos y más desapegados de nuestras experiencias. Adquirir y practicar este arte es un «trabajo interior». Practicarlo puede llevarnos a nuevas formas de reflexión que rastreen nuestros propios mecanismos de lidiar con lo vivo en nosotros mismos, otro aspecto de la educación del futuro que apenas comienza a hacerse tangible (cf. Arnold 2017a). Este será el desarrollo de la personalidad en un sentido reflexivo y transformador –totalmente en línea con una definición fundamental para la educación de personas adultas alemana, que definió la educación desde el principio como «el esfuerzo constante para entenderse a sí mismo y al mundo y actuar de acuerdo con esta comprensión» (cf. Arnold/Nuissl/Rohs 2017).

5. Replantear la formación profesional como desarrollo de competencias

El término «sistémico» está en auge. Se utiliza para todo tipo de cosas. Por ejemplo, la crisis financiera[96] fue «sistémicamente desencadenada» y sus efectos van acompañados de «consecuencias sistémicamente devastadoras»; también se hacen llamamientos aislados a favor de «intervenciones sistémicamente eficaces», entendiendo por tales aquellas que cumplen sus promesas y no contribuyen en última instancia a empeorar la situación inicial con la mejor de las intenciones. Pero éste es precisamente el peligro, como demuestran numerosos ejemplos de la ayuda al desarrollo[97]: La población de ciertas regiones vivía en un nivel extremadamente pobre pero a menudo equilibrado. Sólo gracias a la intervención exterior se interrumpieron los procesos establecidos, destruyendo por completo las condiciones de vida de la población a medio y largo plazo. El pensamiento sistémico reconoce estas complejas interacciones e interdependencias. Por esta razón, la cooperación internacional actual siempre intenta comprender las sutiles interrelaciones antes de hacer propuestas, tomar decisiones o incluso intervenir.

Los que piensan sistémicamente piensan en cadenas de efectos a medio y largo plazo. Son conscientes de que nuestro éxito es siempre también nuestro fracaso. Peter Senge, probablemente el científico más conocido que lleva décadas estudiando el aprendizaje organizativo, rastrea las tendencias de crisis de nuestro desarrollo global y se pregunta: «¿Cómo hemos llegado a este punto?» (Senge 2008, p. 14). Su respuesta es aleccionadora: «Debido a nuestro éxito, que ha superado nuestros sueños más salvajes» (ibíd.). Sin embargo, durante demasiado tiempo hemos ignorado los efectos secundarios de este éxito; pero hoy nos vemos obligados a contemplar «el panorama completo» (ibíd., p. 25). El «pensamiento sistémico» –según el científico del MIT de Boston–

«no significa combatir la complejidad con más complejidad. Simplemente significa dar un paso atrás y observar los patrones que se nos muestran de forma clara, intuitiva y tangible» (ibíd., p. 23).

Los patrones de nuestro habitual pensamiento pedagógico relacionado con la formación profesional son los conceptos de ocupación y profesionalidad, nuestra idea de la formación y la educación continua, nuestras suposiciones sobre las interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje y, por último, las expectativas que asociamos a las acciones del personal formador

[96] Se refiere a la Crisis Financiera Global, que se desencadenó entre los años 2007 (sobre todo a partir de 2008) y 2012 (aunque algunos países tardaron más años en recuperar los indicadores anteriores a la crisis).

[97] Es preciso recordar que el autor se dedicó en años anteriores a programas de desarrollo, auspiciados por el gobierno alemán, en América Latina, y tiene publicaciones sobre la relación problemática entre estos programas y la educación.

y directivo.

5.1. Los modelos de educación y formación profesional están cambiando a medida que se observa el trabajo y el aprendizaje profesional de una manera diferente

También podemos ver los efectos secundarios de la formación profesional si damos un paso atrás y no nos dejamos cegar por el glamour de nuestros éxitos. Ciertamente, la formación profesional en Alemania en particular ha producido cosas asombrosas. Más que casi ningún otro país del mundo, hemos creado instituciones y normas que permiten al sistema dual de formación profesional adaptarse a los cambios y producir continuamente cosas nuevas, las llamadas nuevas organizaciones. Sí, y también somos «envidiados» aquí y allá por el sistema de cualificaciones de mano de obra cualificada que otros esperan transferir a sus países - intenciones que rara vez han tenido éxito realmente. Pero, ¿nos damos cuenta también de que ya no tenemos lo que creemos tener? Según un estudio encargado por el Gobierno alemán, el número de jóvenes que acceden al sistema dual descendió del 77% (1992) al 52% en 2004, mientras que el número de jóvenes que acceden al llamado sistema de transición de formación profesional aumentó un 81% (Geldermann/ Seidel/ Severing 2009, p. 64), una tendencia que se habrá intensificado hasta 2023. Según un estudio de la OCDE, la proporción de jóvenes que han completado la formación profesional ha descendido desde 2015 hasta el 51% actual (2022), mientras que la proporción de jóvenes con un título universitario aumentó del 30% al 37% (2022) en el mismo periodo y la proporción de los que solo tienen un nivel de educación intermedio aumentó del 13% al 16% (cf. OCDE 2022). Así pues, hace tiempo que el sistema dual ha dejado de ser la escuela dominante para los jóvenes; en su lugar, las nuevas generaciones recurren cada vez más a otras oportunidades educativas en su camino hacia el mundo laboral. Por lo tanto, debemos tener cuidado de no permitir que nuestros pensamientos y acciones se vean determinados por imágenes que en su día fueron válidas, pero que son capaces de obstaculizarnos en lugar de guiarnos en nuestra capacidad para captar lo nuevo. Quienes observan la evolución emergente de los mercados de formación y de trabajo a través de la lente del sistema dual sólo ven las desviaciones de lo conocido, no su potencial. Dieter Euler y Eckart Severing escribieron en 2007:

«El programa de formación profesional dual se parece a una vieja casa, antaño hermosa, a la que se han añadido nuevas ampliaciones sin ningún plan reconocible: Se oculta tras grandes vestíbulos, armarios descuidadamente clavados, pilares de apoyo, andamios y ornamentados ventanales. Los arquitectos del antiguo edificio siguen alabando la claridad de su diseño, pero los jóvenes que se van a mudar apenas lo perciben. Durante mucho tiempo, las deficiencias del edificio se han solventado con pequeñas reparaciones y mantenimiento de la fachada. Parece que ha llegado el momento de renovar la casa en sí y de renovarla como es debido: según un inventario, con un plan y a un coste razonable. Hay que conservar los cimientos y los muros de carga, pero no mucho, como tampoco conviene respetar demasiado los remiendos que se han

ido añadiendo a lo largo del tiempo» (Euler/Severing 2007, p. 17).

Lo mismo ocurre con las gafas profesionales con las que estamos acostumbrados a mirar la formación profesional. Nosotros mismos somos profesionales, es decir, nosotros mismos decidimos en su día un programa de formación profesional o una trayectoria profesional y, por tanto, determinamos en gran medida no sólo nuestra identidad (por ejemplo, «¡soy cerrajero!»), sino también nuestras oportunidades futuras. ¿Es posible que nuestra concepción de la formación profesional siga basándose en ideas preconcebidas sobre una profesión para toda la vida que poco tienen que ver con la realidad de los mercados laborales? Por ejemplo, ya en 2007, el 40% de las personas empleadas entonces en Alemania realizaban un trabajo que ya no tenía nada que ver con la profesión que aprendieron originalmente (BMBF 2007, p. 212), una tendencia que ha seguido aumentando desde entonces, pero que es aproximadamente el doble en otros países europeos (por ejemplo, Inglaterra) (cf. Roth 2019). El concepto de vocación[98] no puede vincularse de forma convincente a esta evolución. Ya no es el compromiso de por vida con una decisión tomada una vez lo que caracteriza la vida moderna, sino una especie de «carrera de competencia» (Erpenbeck/Heyse 2007) en la que se embarcan los jóvenes cuando comienzan su formación escolar y profesional.

Otras certezas de la formación profesional están cambiando de manera similar, como muestra la siguiente ilustración. Hace tiempo que la formación profesional ha dejado de ser lo que se denomina. Sin embargo, se pueden encontrar todo tipo de argumentos que minimizan el cambio o los cambios y las consecuencias que de ellos se derivan, como los siguientes: No importa en absoluto si lo que has aprendido seguirá siendo necesario más adelante. Lo decisivo es que te hayas comprometido con «algo», porque es en este compromiso en el que se adquieren la autodisciplina y las cualificaciones clave, de las que luego podrás beneficiarte cuando cambien los requisitos. Ciertamente, esto no es del todo erróneo, pero no explica por qué la formación no se lleva a cabo sobre contenidos y en situaciones en las que los jóvenes también aprenden a enfrentarse a la incertidumbre, los problemas, los conflictos, etc. y a adquirir los conocimientos necesarios cuando se enfrentan a algo nuevo.

Fortalecer la autocapacidad de aprendizaje se muestra así como una característica central de una formación profesional moderna.

Con el cambio de visión de la formación profesional, también están cambiando las ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Ésta está perdiendo su «nivel», es decir, ya no es sólo el profesor quien sabe cómo hacerlo. En su lugar, es el joven el que es visto como alguien que ya tiene mucho sobre lo que construir. Y es su aprendizaje lo que está en el centro de todas las consideraciones de la formación profesional. Hay que fomentar y apoyar este aspecto. Por lo tanto, la formación profesional moderna se está convirtiendo cada vez más en un apoyo al aprendizaje, y los educadores profesionales deben convertirse en profesionales del aprendizaje

[98] Es preciso recordar que el alemán no distingue entre *vocación* y *profesión*.

para desempeñar este nuevo papel.

Por lo tanto, nos encontramos ante una situación en la educación y formación profesionales en la que las partes interesadas responsables (tienen que) considerar cada vez más la formación inicial y continua de los trabajadores cualificados desde una perspectiva diferente y reconocer cosas nuevas y diferentes o establecer nuevas prioridades para su propia práctica, como muestra la siguiente visión general.

	Perspectiva anterior	**Perspectiva modificada**
El sistema dual	El concepto más exitoso del mundo de preparación práctica para una carrera especializada	Una forma dada históricamente cuyos elementos deben cambiar para crear la futura profesión
Profesión	«Vocación»[99], es decir, un compromiso de por vida con una trayectoria profesional	«Carrera de competencias», es decir, desarrollo de su propio perfil de competencias
Formación	«Formación» en el sentido de formación profesional inicial a tiempo completo	El aprendizaje permanente como necesidad de aprender y reaprender constantemente
Aprendizaje	Comprensión y apropiación de soluciones anteriores	Comprobar las soluciones existentes y encontrar las propias
Enseñanza	Hacer comprender[100]	Apoyo al aprendizaje

Fig. 6: Replanteamiento de la educación y formación profesionales (Arnold/Gonon/Müller 2016)

Ejemplo: Controversia sobre la orientación por competencias

Escuché el siguiente diálogo en una conferencia de formadores. Un formador tomó la palabra y dijo: «Bueno, no sé: todas estas innovaciones en relación con la europeización de la formación profesional me dan la impresión de que estamos desmantelando paso a paso nuestro sistema dual, que es un éxito según los estándares mundiales. Otros países nos envidian por nuestra formación profesional, al fin y al cabo le debemos en gran medida nuestro éxito económico».

[99] El autor escribe *Be-Rufung*, para que se vea la raíz de *vocación* de la palabra *profesión* en alemán. Es un *sentirse llamado* a seguir determinado camino.
[100] Aquí el autor utiliza un sinónimo de *enseñanza*, que literalmente significa *llevar junto a*. Es decir, un *hacer comprender* de tipo *bancario*, en términos de Freire.

Otros participantes asintieron con la cabeza. El orador, que antes había esbozado las principales características del sistema de formación profesional orientada a las competencias, reaccionó de forma inesperada. Dijo: «Comprendo bien estas preocupaciones. Yo también siento lo mismo, que me resulta muy difícil imaginar de otra manera lo que yo mismo he vivido y con lo que estoy familiarizado. Y he tenido que aprender que en realidad no quiero que me den lecciones en una discusión sobre qué sistema es realmente mejor, estoy demasiado arraigado en lo que ahora está cambiando. Al fin y al cabo, yo misma aprendí una profesión, así que por qué iba a abrirme a un punto de vista que la cuestiona. Me hizo falta mucha fuerza para darme cuenta de que debía dejar de discutir sobre la realidad y prestar más atención a lo que yo mismo siento sobre las experiencias que llevo dentro. Y fue una amarga lección para mí darme cuenta de que cuando reacciono ante las cosas nuevas, siempre estoy más centrado en mí mismo y en mis esfuerzos por mantenerme fiel a mí mismo que en lo que realmente está intentando mostrarse ante mí. Un verdadero avance para mí en este contexto fue cuando me señalaron en un seminario que si queremos ayudar a que el futuro logre un avance, tenemos que lidiar con nuestra "voz del juicio" (Scharmer 2009, p. 397). Este fue el paso decisivo para mí. Desde entonces, he evitado cualquier discusión sobre la realidad y, en su lugar, me he esforzado por "desconectar" el hábito del juicio que se apoya en las experiencias y patrones del pasado para abrir un nuevo espacio a la exploración, el descubrimiento y el asombro» (ibíd.).

Pero, ¿cuáles son los efectos secundarios no deseados de la enseñanza-aprendizaje, es decir, de un aprendizaje que con el tiempo se ha ido acostumbrando cada vez más a la idea de que sólo se aprende «correctamente» cuando se enseña? Es precisamente este «espacio para la exploración, la indagación y el asombro» del que habla C. O. Scharmer. Este espacio no está densamente poblado. Sólo se ven niños y algún adulto deambulando. Se nota que de vez en cuando hacen una pausa para preguntar algo a los niños; a la inversa, los niños preguntan con mucha más frecuencia, y los adultos tienen la extraña experiencia de aprender mientras explican, acompañan y buscan juntos. Los adultos se llaman a sí mismos «descrecidos»[101] y con ello se refieren precisamente a este superación de la exploración, el descubrimiento y el asombro. Su descrecimiento ya no describe una posición más poderosa en comparación con las aspiraciones infantiles y juveniles de estar en movimiento, sino también una pérdida contra la que luchan los descrecidos. Hace tiempo que se han dado cuenta de que sus títulos y diplomas también les niegan el acceso a estos espacios del «explorar, descubrir y maravillarse» y buscan formas de reaprender este aprendizaje. Para ello, tienen que aprender a dar un paso atrás para ver lo que les es familiar de una forma nueva y desconocida, lo que suele ser un reto difícil para las personas que realmente han «aprendido» auténticamente.

Cuando empezamos a pensar en el aprendizaje y en el apoyo al aprendizaje de esta manera, sentimos que lo familiar se nos resiste. Nos cuesta creer que hoy podamos tener éxito en lo que nosotros mismos no hemos experimentado en nuestras carreras. «Pero cuando se trata de lo esencial, sigue siendo importante que el profesor enseñe», comentó un representante de la empresa en un debate, un comentario que significa algo así como: «Entendemos que el

[101] De nuevo un juego de palabras intraducible, porque este *des-crecidos* significa literalmente en alemán también *superadores*. No son *adultos* o *crecidos* (*Erwachsene*) sino *superadores* o *des-crecidos* (*Entwachsene*).

aprendizaje es una actividad completamente individual del alumno y también reconocemos que la enseñanza no está exenta de efectos secundarios no deseados y a menudo destruye los cimientos que hoy son tan importantes para nosotros, pero no confiamos en que el alumno descubra lo esencial por sí mismo cuando se trata de abrirse[102] a las cuestiones realmente importantes». Hay que desconfiar de la nueva concepción del aprendizaje, ya que nosotros mismos hemos experimentado en nuestra biografía educativa que el aprendizaje describe un estado predominantemente pasivo o absorbente. Por tanto, nuestro concepto interno del aprendizaje se resiste a permitirnos una visión del aprendizaje que nos enseñe a juzgar de otro modo nuestro propio destino de aprendizaje. ¿Quizás hemos aprendido algo no gracias al aprendizaje escolar, sino a pesar de él? ¿Quizás nosotros mismos sólo somos verdaderos «señores de nuestra propia casa» de nuestros propios proyectos de aprendizaje en determinados momentos? ¿Y tal vez debamos, por tanto, empezar a replantearnos el aprendizaje en el punto en que se trata de nuestro propio aprendizaje?

«¡Si no os volvéis como niños!»[103]	
Ámbito del aprender del aprender	Pasos y requisitos
Indagar	«¡Evita las zonas donde conozcas el camino, hasta nuevo aviso!»
	«¡Persigue las preguntas y los temas que te han fallado hasta ahora! Crea una lista sobre el tema "Lecciones aún no aprendidas".»
Explorar	«¡Desiste de todos los intentos que no han conducido a nada (por muy familiares, justificados y legítimos que te parezcan)!»
	«Prueba algo completamente nuevo para alcanzar tu objetivo. Márcate un nuevo objetivo, un nuevo tema, un nuevo enfoque»
Asombrarse	«Mira los "problemas" con asombro, por ejemplo, ¡viendo lo que te da el "portador de problemas"!».
	«¡Alégrate de lo que tú mismo has aclarado o dominado!».
	«¡Asómbrate ante la astucia y la habilidad de quienes intentan algo por su cuenta! Imítalos»

Fig. 7: Descubrir el propio aprendizaje

[102] El verbo alemán *erschliessen* significa no solo *abrir* en el sentido de *abrir una puerta*, sino también y de manera más importante aquí *hacer aflorar*, *sacar a la luz* o *alumbrar*, en el sentido de *alumbrar una fuente*, *hacerla aflorar*. Por tanto, este *abrirse* a las cuestiones realmente importantes significa propiamente que estas cuestiones *afloren*, que *surjan*.

[103] Se trata del comienzo de una frase bíblica: «Les aseguro que si ustedes no cambian o no se hacen como niños, no entrarán en el Reino de los Cielos» (Mt 18, 3).

Ejemplo: Un nuevo proyecto de aprendizaje cada año

Conozco una empresa en la que se espera que los responsables de la organización del aprendizaje en la formación y el perfeccionamiento se propongan constantemente una nueva tarea de aprendizaje, ya sea aprender un idioma extranjero, trasladarse a un contexto diferente (un taller protegido, un país en desarrollo, etc.) durante 2-3 meses para observarse de cerca a sí mismos mientras aprenden a enfrentarse a estos nuevos retos y desarrollan las competencias necesarias. Preparan informes de aprendizaje sobre estas experiencias, que debaten con sus colegas. El objetivo de esta medida de desarrollo personal, titulada «Sé tu propio tutor de aprendizaje», es adquirir experiencia específica con su propio aprendizaje autodirigido. La consideración subyacente es obvia: sólo exponiéndome deliberadamente a aprender una y otra vez y observando cómo aprendo desarrollaré realmente las habilidades que necesito para apoyar el aprendizaje de otras personas.

5.2. Pensamiento y acción sistémicos en la educación y formación profesionales: un estudio de caso

En las consideraciones introductorias ya se han indicado numerosas características del pensamiento y la acción sistémicos. El pensamiento sistémico se pregunta por los cambios de patrón que pueden expresarse mediante un tipo diferente de observación. Quienes piensan sistémicamente toman lo «dado» como resultado de su observación. Cada vez más, se ve a sí mismo como el observador de su mundo –un paso hacia la «modestia epistemológica»[104], es decir, la toma de conciencia de que «percibir» es siempre un «tomar por verdadero»[105]. Por ello, a los sistémicos también les gusta hablar de «aprehen-dar» en lugar de «aprehender». La quintaesencia de esta teoría del observador es que éste participa en gran medida en la creación de la impresión que obtiene. La realidad no nos habla de una manera u otra, sólo puede comunicarse con nosotros en nuestros propios términos. Quienes han aprendido a pensar y actuar sistémicamente saben que ellos también –al igual que sus homólogos– sólo disponen de una biografía, experiencias y hábitos; proceden de un mundo conocido: su mundo. Quien piensa y actúa sistémicamente siempre es consciente de que todo lo que dice lo dice como observador (cf. Simon 2008, p. 112):

[104] «Epistemología» significa algo así como «teoría del conocimiento». Se examina la cuestión de cómo funcionan en los seres humanos el reconocimiento y el conocimiento o el «tomarlo como verdad», es decir, ya no se supone que sólo porque llamamos similares a las cosas y situaciones, también las percibimos de manera similar. Más bien, diferentes observadores tienen diferentes características que resuenan, lo que en última instancia (co)determina su percepción y comportamiento. [Nota R. A.]

[105] Recuérdese lo dicho sobre la palabra *percibir*, que en alemán es literalmente *tomar-verdad*.

El practicante sistémico sabe que son sus experiencias con este mundo las que le llevan a este tipo de focalización, a este tipo de observación fragmentaria y comentario directo. Y aprenden a responsabilizarse de sus formas preferidas de «aprehen-dar».

Las sistémicas y los sistémicos asumen la responsabilidad de su propio «aprehen-dar» (cf. Arnold 2023 b) aprendiendo cada vez más a encontrarse con los demás de una forma fundamentalmente apreciativa, independientemente de lo que su comportamiento desencadene en ellos. Lo que reconocen (o mejor dicho: lo que creen reconocer) en esto se debe siempre a su propia estructura interna, al igual que el tipo de su propio comportamiento desencadenado por esto (que puede consternar o abrumar a la otra persona). Humberto Maturana escribe: «Lo que tú oyes de lo que yo digo depende de ti, no de mí» (Maturana 1996, p. 228), es decir, la coherencia de una reacción, la justificación de una percepción o la adecuación de un juicio derivan su significado exclusivamente del sistema que percibe y gobierna. Este sistema sólo puede oír, ver, comprender, etc. de acuerdo con sus propias condiciones o patrones –probados.

Las sistémicas y los sistémicos han comprendido que su mundo no es ni será nunca el mundo de la otra persona, y empiezan a buscar formas de, al menos, tener siempre en cuenta y minimizar los efectos distorsionadores de estos hábitos de su propio «aprehen-dar». Aprenden a desconfiar sistemáticamente de la validez de sus impresiones inmediatas y comprenden que es precisamente esta incertidumbre la que abre una nueva comprensión de una situación y nuevas formas de abordar esta situación, así como nuevos enfoques de la otra persona. Poco a poco, pueden incluso aprender el arte de la escucha atenta y cuidadosa.

Sólo puede apoyar eficazmente a otras personas en su propio mundo, es decir, en sus propios términos. Incluso ante situaciones urgentes en las que todo el mundo grita «¡haz algo!» y ofrece consejos de inmediato, el profesional sistémico siempre mantiene la calma y la compostura: es consciente de los sutiles equilibrios y las funciones secretas a las que puede servir el comportamiento y también conoce los riesgos de los efectos secundarios imprevistos de cualquier acción. Siempre se esfuerza por obtener una visión global de la situación antes de hacer de su visión de las cosas la base de reacciones inmediatas o decisiones trascendentales. Quienes actúan con conciencia sistémica expresan una determinada actitud (cf. Arnold/Arnold-Haecky 2009). Esta actitud se orienta hacia la vida con toda su diversidad, sus sorpresas y las cosas que pueden causarnos problemas.

Nada puede sorprender a la sistémica o al sistémico, pues siempre espera que la vida le depare algo nuevo.

5.3. Los preceptos del pensamiento sistémico según Fritz B. Simon

Fritz B. Simon[106] ha resumido este aspecto de la ligadura fundamental con el observador del pensamiento sistémico, así como otros aspectos característicos en los «10 mandamientos del pensamiento sistémico», los cinco primeros de los cuales se presentan y comentan a continuación. Su lista describe muy bien la disciplina de los profesionales sistémicos a la hora de percibir, evaluar y «tratar» una situación. Al hacerlo está claro que este disciplinamiento es el resultado de un meticuloso esfuerzo por separar analíticamente las dimensiones que normalmente se activan simultáneamente durante la percepción. Normalmente, reconocemos «sin más», es decir, tomamos inmediatamente lo que nos dice un observador o lo que nos muestran nuestras observaciones por la cosa en sí, seguimos inmediatamente nuestras propias valoraciones de la cosa –y sólo ocasionalmente nos sorprende que siempre nos encontremos con lo nuevo en ropajes familiares, que no lo reconozcamos como algo nuevo. Por ejemplo, como personal docente o formador, tenemos que tratar con alumnado cuyo comportamiento experimentamos del mismo modo que hemos experimentado comportamientos similares en el pasado. Esto significa que nuestra impresión –o más exactamente: nuestra percepción– es siempre una expresión de nuestra propia construcción de la realidad (cf. Arnold 2023 b). Los «Mandamientos del pensamiento sistémico» de Simon sirven para ayudarnos a afrontar mejor esta forma autoconstruida de nuestra percepción. También son adecuados para tratar la relatividad de nuestras propias interpretaciones y las de los demás sin caer en un relativismo sin fondo o en una ridícula actitud de «todo vale».

A continuación, pondremos a prueba al menos algunas de estos mandatos mediante un ejemplo y, al mismo tiempo, conoceremos también a posibles amigos interiores que pueden ayudarnos a liberarnos del fango del egocentrismo de nuestras interpretaciones. Si quieres pensar y actuar sistémicamente, necesitas amigos así. Después de todo, siempre es tentador y más fácil permanecer en la rutina de nuestros hábitos de pensamiento anteriores. Entonces hacemos nuestros juicios habituales, reaccionamos como nos parece, etc., pero sin estar realmente en contacto con la otra persona y su egocentrismo («determinismo estructural», como dicen los más constructivistas) ni implicarnos realmente en su desarrollo a largo plazo.

Mandamientos del pensamiento sistémico - Parte 1

1. ¡Ten siempre presente que todo lo que se dice lo dice un observador!

2. ¡Hay que distinguir siempre lo que se dice de un fenómeno del fenómeno del que se habla!

3. Si quieres crear o utilizar información, ¡haz distinciones!

4. En tu fuero interno, separa la descripción de los fenómenos observados de su explicación y

[106] Fritz B. Simon (nacido el 27 de octubre de 1948 en Siegen) es un psiquiatra, psicoanalista y terapeuta familiar. Desempeñó un papel clave en la introducción de la terapia sistémica por parte del Grupo Palo Alto y el Grupo Milán en los países de habla alemana. Junto con Helm Stierlin y Gunthard Weber, es uno de los fundadores de la Escuela de Heidelberg. Su enfoque actual es la investigación y la enseñanza sobre terapia y asesoramiento sistémicos. En castellano se han publicado libros como *Mi psicosis, mi bicicleta y yo. La autoorganización de la locura* (1998), *Consejos de supervivencia para padres adoptivos* (2010) y *Sociología de la lectura* (2010)

evaluación

5. ¡El statu quo siempre requiere una explicación!

(Simon 2008, p. 112 y ss.)

Fig. 8: Mandamientos del pensamiento sistémico

El personal sistémico es siempre consciente de los peligros que le acechan de tener realmente razón. Por eso, nunca está solo, porque sabe que siempre le acompañan amigos interiores en todo lo que hace. Al fin y al cabo, no se puede pensar y actuar sistemáticamente solo. Estos amigos le apelan:

– «¿Qué sabes realmente de la otra persona y de sus motivos?». (el analista)

– «¿A qué te recuerda esta situación?» (el reflexivo)

– «¿Qué riesgos y efectos secundarios están inevitablemente asociados a tu forma de percibir, concluir y reaccionar?». (el escéptico)

– «¿Qué cambia cuando se trabaja con supuestos contradictorios?» (el experimentador)

–.«La gente siempre actúa basándose en "buenas razones"» (el humanista)

– «No tienes que quedarte como estás» (el entrenador)

Estos amigos internos de la persona sistémica interfieren constantemente. Quien trata con la gente de forma sistémica es más inseguro, más cauto y más variado en su enfoque. Escucha a sus amigos interiores y les invita a reuniones de equipo en las que sigue sus preguntas y argumentos con interés y mente abierta.

El personal sistémico actúan con menos seguridad y confianza en sí mismos y, por lo tanto, están más abiertos a lo que podría ser el caso.

Ejemplo: Petra se mete con todo el mundo

Petra, estudiante de tercer curso de formación profesional, no se lleva bien con nadie. Todos parecen estar de acuerdo: «¡No se puede trabajar con ella!» –como dice otra estudiante. Además, Petra ofende repetidamente a los profesores y formadores, por lo que su juicio queda claro al cabo de pocas semanas: «Petra es difícil». Al mismo tiempo, Petra se las arregla para ser un tema de discusión constante. Los formadores también han tenido que hablar con los profesores de la escuela de formación profesional en varias ocasiones. Se enteraron de que ya se había llamado al servicio de psicología escolar y que al día siguiente se celebraría una primera consulta. El desencadenante actual fue una situación en la que Petra insultó groseramente a su profesora. Cuando ésta le habló de sus reiterados retrasos y su elevado

absentismo, Petra respondió con la frase: «¡Es que no te veo, con lo gorda que estás!».

«1. ¡Ten siempre presente que todo lo que se dice lo dice un observador!»

Este mandamiento puede ayudarnos a inmunizarnos contra la ilusión de la opinión experta o mayoritaria: Quien sabe que está en posesión de una interpretación que también comparten los demás está particularmente bien fijado. Y quien puede apelar a esto, a que son las opiniones de otros, enseguida cree que tiene razón. Entonces, los aprendices o estudiantes no tienen ninguna posibilidad, sobre todo si no se expresan bien, sino que simplemente destacan por su comportamiento difícil. Cualquiera que se enfrente a opiniones expertas o mayoritarias tiene un problema. Ya no puede concederse el derecho a dudar de una opinión tan competente o ampliamente representada (por ejemplo, por la mayoría de los implicados). La ilusión de la opinión experta o mayoritaria surge cuando, por ejemplo, una autoridad reconocida (aquí: el servicio psicológico escolar) u otros actores (aquí: otros formadores o los profesores de la escuela de formación profesional) coinciden claramente en sus apreciaciones, lo que resulta especialmente fácil cuando se enfrentan a un «comportamiento inadecuado» evidente. Pero, ¿y si están de acuerdo, pero sus interpretaciones no tienen nada que ver con la estructura interna de la otra persona? ¿Cómo evaluar este acuerdo si aliena a la otra persona y nos la cierra?

Ejemplo:

Un instructor percibió esta conexión y dijo: «Conozco a Petra. Prefiere cerrarse y ahora nos está dando una excusa para que también la ayudemos a cerrarse. Pero la otra Petra está esperando detrás de la puerta doble, la que no sabe qué hacer y quiere que nos comuniquemos con ella». «Bueno –replica indignada una compañera–, si alguien insulta a los demás de forma tan grosera, ¡entonces no tiene sitio en un programa de formación! Eso es lo mínimo que deberían saber hacer!».

En este punto, un observador sistémico permanece imperturbable, con una imperturbabilidad socrática[107]: Cuanto más vehementemente parecen estar seguras las personas de lo que creen reconocer –cuanto más excitadamente se expresan–, más penetrantemente se cuestionan crítica, pero también autocríticamente. Son tanto el analista («¿Qué sabes realmente de la otra persona y de sus motivos?») como el escéptico («¿Qué riesgos y efectos secundarios están inevitablemente asociados a tu forma de percibir, concluir y reaccionar?») quienes le ayudan a permitirse pensar que todo lo que se dice, se encuentra y se documenta sobre Petra, o lo que le han contado sobre ella, no es «cierto». E incluso estos observadores –a pesar de sus mejores esfuerzos– sólo pueden percibir las circunstancias en sus propios términos.

[107] Sócrates (469-399 a.C.) se hizo famoso por atraer la atención de los atenienses esforzándose constantemente por dirigirse a ellos en las calles y mercados de Atenas y demostrar su «ignorancia» en las mismas áreas en las que creían estar «bien» informados. [Nota R. A.]

Ejemplo:

En este caso, una profesora de formación profesional también dudó de la acusación de que Petra era «difícil», sea lo que sea lo que eso signifique en detalle. Visitó a Petra en su casa y habló con su padre. Así se dio cuenta de la sobrecarga que sufría Petra. Desde que su madre había muerto hacía un año, Petra sentía que era su deber como hija mayor organizar toda la casa y cuidar también de sus dos hermanos pequeños. No podía confiar en su padre, que había caído en una grave depresión tras la muerte de su madre. Al contrario: él esperaba consuelo y apoyo de ella y no reconocía la situación de agobio en la que había caído Petra en su familia.

Esta visita y el informe del profesor lo cambiaron todo. De repente ya no era «Petra es difícil», sino «Petra está desbordada». Esta redefinición («reencuadre») hizo que de repente aparecieran consecuencias completamente distintas, que antes no se habían tenido en cuenta en absoluto cuando íbamos a seguir nuestra propia opinión experta y la opinión de la mayoría. De repente, se necesitaban reacciones de apoyo para una joven increíblemente comprometida, en lugar de «tratamientos» psicológicos para un comportamiento clasificado como desviado.

Para seguir recordando en este sentido que «todo lo que se dice lo dice un observador» (Maturana 1996), resulta útil experimentar con un conjunto de preguntas: las «asesinas de certezas». Cada vez que un juicio empieza a consolidarse y afirmarse, o cada vez que se tiene la impresión paralizante de que uno mismo tiene razón y no la otra persona, puede resultar útil enfrentarse a los asesinos de certezas. El experimentador es necesario como amigo interior. Con su ayuda, puede ser posible desarrollar una nueva visión de la historia conocida trabajando con supuestos opuestos de forma dirigida, y esta nueva visión a menudo ya abre otras posibilidades para que la otra persona se articule y actúe.

Esta capacidad de cambiar la propia visión de las cosas (las propias «certezas») en lugar de la otra persona es la base de toda creatividad. Y sólo a través del pensamiento creativo o «pensamiento fresco» puede surgir un nuevo futuro, como dijo Albert Einstein: «No podemos resolver los problemas utilizando el mismo tipo de pensamiento que utilizamos para crear los problemas» (citado de Senge et al. 2008, p. 10). Y Peter Senge et al. extraen la importante conclusión de esto al exigir: «Todos tenemos que trabajar juntos de forma diferente a como lo hemos hecho en el pasado» (ibíd.).

Un problema o una situación que yo o «todo el mundo» percibimos como problemática cambia cuando nos vemos obligados a mirar el comportamiento problemático de otra manera y damos a la otra persona una nueva oportunidad de mostrarse ante nosotros una y otra vez. Sigue buscando nuevas formas de leer el comportamiento de la otra persona y te acercarás más a ella y a su realidad.

«2. ¡Distingue siempre lo que se dice sobre un fenómeno del fenómeno sobre el que se dice algo!».

Aquí es donde entra en juego el humanista. Este amigo interior nos grita constantemente: «La

gente siempre actúa basándose en "buenas razones"». Esto significa que apenas hay alguien que tome conscientemente la decisión de actuar del modo «Hoy voy a crear problemas». Más bien, esta decisión es siempre la expresión de un movimiento interior, que puede tener sus razones y motivos, pero que en última instancia sólo conduce a la declaración que sale a la luz, quizá porque no hay otra forma de llamar la atención de alguna manera o de persuadir a los demás para que se ocupen de uno. Después de estas «buenas razones», por supuesto, el experto sistémico no cuestiona a la persona cuyo comportamiento se percibe como difícil, sino la propia situación. Este cuestionamiento se realiza mediante una observación atenta, una interpretación apreciativa de la personalidad global y la lectura de los mensajes no verbales o de los que se esconden entre líneas. El objetivo es descubrirlos y condensarlos poco a poco en una imagen de la otra persona que haga más justicia a su movimiento interior real que una respuesta de confrontación. De este modo, podemos «rastrear» el fenómeno en sí sin dejarnos (mal)guiar por los comentarios de los demás, nuestros propios recuerdos o interpretaciones precipitadas.

En su lugar, nos atenemos únicamente a nuestras observaciones y a lo que (podemos) leer en las expresiones de la otra persona, no a lo que nos dicen los demás, a cómo interpretan y evalúan. Nuestra observación tiene lugar en un espacio libre de comentarios, de modo que podemos relacionarnos con una persona o una situación sin prejuicios, ni propios ni ajenos.

Ejemplo:

En respuesta a la firme afirmación «¡Bueno, si alguien insulta a los demás de forma tan grosera, entonces no tiene cabida en un programa de formación! Lo menos que puede hacer es saber cómo comportarse», una formadora experimentada dijo: «Bueno, cuando te oigo hablar así, realmente me asusta lo estricto y principista que eres. ¿Nunca metiste la pata de adolescente o hiciste el ridículo? Pues cuando pienso así de mí, me alegro de haber tenido formadores comprensivos entonces y no caballeros de principios que saben cómo debes comportarte. De verdad...». Un colega coincidió con ella: «Siempre me digo: "Günther, tú no estás aquí para tener razón, sino para guiar y apoyar a los aprendices. En casa puedes reaccionar con sensibilidad, pero aquí no: Aquí te pagan por no querer acabar siendo amable y accesible. Tonos groseros y réplicas insultantes, eso ya lo tienen en su entorno; pero experimentar que algo no se te echa en cara, que puedes equivocarte y portarte mal, y aun así la gente sigue creyendo en ti, eso suele ser una experiencia realmente nueva"».

Las sistémicas y los sistémicos saben que no pueden simplemente actuar así en la forma en que reaccionan ante la otra persona (por ejemplo, un persona en formación). Son conscientes de que como compañeros siempre deben esforzarse por fortalecer los recursos del otro, no por hacer justicia ellos mismos.

«3. si quieres crear información, ¡haz distinciones!»

Hacer distinciones es la esencia de la cognición. Reconocemos un objeto o un contexto distinguiéndolo de otros objetos o contextos. Así es como distinguimos lo apropiado de lo inapropiado o el éxito del no éxito. Aquí intervienen los criterios y los hábitos perceptivos, que determinan nuestra forma de diferenciar y, por tanto, también a nosotros. George Spencer-Brown lo describió con la siguiente afirmación,

«(...) que un universo comienza a existir cuando se separa o divide un espacio» (Spencer-Brown 1973, p. XXXV).

Sin embargo, las nuevas distinciones pueden llevarnos a valoraciones diferentes y también abrir nuevas formas de reaccionar si queremos desencadenar o acompañar procesos de cambio. En el caso que nos ocupa de «Petra se mete con todo el mundo», la distinción original que hizo que el caso fuera un problema fue la distinción entre «apropiado» e «inapropiado». Sólo gracias a los comentarios de los colegas se pusieron de relieve otras distinciones, que cambiaron el caso en sí. De repente, la cuestión ya no era sólo lo inapropiado, con la valoración generalizada de «¡Petra se mete con todo el mundo!», sino la cuestión de las exigencias excesivas. Esta nueva distinción entre «desbordada» y «no desbordada» dio lugar a nueva información, y esta información cambió la situación o, más exactamente, la forma en que los participantes construyeron la situación a través de su forma –habitual– de diferenciación.

Encontrar otras distinciones y ponerlas en juego es una responsabilidad importante de las profesiones de ayuda y acompañamiento. No se gana nada para el desarrollo de la otra persona –en nuestro caso Petra– si se reconoce el punto de vista de quienes detentan el poder de la diferenciación. Más bien, nos acercamos a la otra persona preguntándonos específicamente por otras formas de construir la realidad que observamos. En este sentido, Heinz von Foerster afirmó: «Actúa siempre de forma que aumentes el número de posibilidades» (von Foerster 1993, p. 51). Si practicas el «arte de la diferenciación», entonces acude en tu ayuda el experimentador, otro amigo interior del sistemista. Este amigo acude en nuestra ayuda con la pregunta «¿Qué cambia cuando se trabaja con supuestos contradictorios?». En este caso concreto, como ya he dicho, todo cambió y la «difícil Petra» se convirtió sin ayuda de nadie en una joven fuerte que defendió a su familia hasta más no poder. Su «comportamiento imposible» se nos presenta como un arrebato desesperado o incluso como un grito de auxilio sutilmente escondido.

El efecto decisivo de esta transformación puede verse en esto. Que se produce completamente sin la intervención de la propia Petra. Es la diferencia orientadora preferida, en la que basamos nuestra diferenciación, la que nos conduce hacia una vía u otra y de este modo da lugar a una realidad u otra. Por lo tanto, somos nosotros mismos los que creamos nuestra realidad al observar las situaciones que se nos presentan de una forma u otra: al diferenciar. Este efecto debe aprovecharse ahora para el éxito del apoyo educativo. Esto significa dos cosas: los asesores de aprendizaje y desarrollo deben formarse para abandonar por completo las distinciones más bien destructivas, es decir, las que definen e inhiben el desarrollo. A los asesores profesionales se les paga precisamente por el hecho de que consiguen una y otra vez no poner en juego las distinciones destructivas que son tan obvias o –cuando ya están en juego–

contrarrestarlas mediante el uso deliberado de distinciones productivas. Esta otra forma de diferenciación debe aprenderse. Hay que practicar fundamentalmente el aprendizaje de las distinciones productivas. Las distinciones destructivas definen y destruyen («destrozan») las oportunidades de desarrollo. Cualquiera que construya a sus alumnos, aprendices o empleados como poco dispuestos («los que no-quieren»), «no conformistas» y «no inteligentes» pinta una imagen de ellos que, en última instancia, no conoce el desarrollo. La situación es diferente para quienes han aprendido fundamentalmente a construir con distinciones productivas. Trabajan con distinciones que en principio permiten el desarrollo: Los que «todavía» no son capaces de hacer algo aún pueden aprenderlo, los que son «independientes» pueden ser más difíciles de manejar, pero pueden estar llenos de sorpresas, y los que «no se han animado» aún pueden ponerse al día en muchas cosas.

Desde las distinciones bastantes destructivas…	**… hasta las distinciones productivas**
«querer» versus «no-querer»	«poder» versus «no-poder-todavía»
«adaptado» versus «no-adaptado»	«que reproduce» versus «independiente (creativo)»
«inteligente» versus «no-inteligente»	«apoyado» versus «no-apoyado»
Resultado: déficit	**Resultado: potencial**

Fig. 9: De las distinciones destructivas a las productivas

Por tanto, es la naturaleza de nuestra diferenciación la que hace que la persona en formación o aprendizaje se nos aparezca como tal y no de otra manera. Sin embargo, como ya he dicho, esta apariencia no significa que las cosas sean como parecen, sino que estamos llamados a construir de nuevo las situaciones –de forma más productiva– utilizando distinciones que abran perspectivas en lugar de cerrarlas.

«4. Separe la descripción de los fenómenos observados de su explicación y evaluación en su contabilidad interna»

Es muy difícil –si no imposible– describir a una persona, situación o cosa sin hacer distinciones. No obstante, podemos intentar que la realidad nos afecte con independencia de nuestras descripciones. Como ya se ha dicho, un ejercicio de «observación en un espacio sin comentarios» puede ayudarnos en este sentido. No obstante, nos resulta difícil observar sin emitir juicios. En concreto, sólo podemos describir el comportamiento de Petra como una situación especial si nos molesta, es decir, si nos damos cuenta y lo evaluamos negativamente (como algo que hay que evitar). Si no juzgamos nada, no nos sentimos perturbados, un requisito poco favorable para acompañar a las personas en su proceso de aprendizaje y formación. Al fin y al cabo, sólo puedes acompañar a las personas si sabes dónde se están equivocando y, si es necesario, tirar de ellas si se pierden.

Por tanto, la persona acompañante debe evaluar, pero también debe (ser capaz de) separar la descripción de la evaluación, un requisito que suena como si se tratara de una tarea fácil. No es así, ya que los términos de un lenguaje evaluativo de diferenciación ya suelen utilizarse en la descripción. «Que-no-quiere», «inadaptado» o «no-inteligente» son términos tanto descriptivos como evaluativos, es decir, en nuestras construcciones y descripciones habituales solemos utilizar un lenguaje que dificulta la distinción entre descripción y evaluación porque combina ambas. Por esta razón, es útil que las personas orientadores no sólo aprendan a construir con distinciones orientadas al potencial, sino también capaces de ponerse en el lugar y de producir descripciones sobrias de la situación que puedan prescindir de descripciones implícitas de déficits o potencial.

Por regla general, entramos en la construcción del problema con nuestros viejos hábitos de diferenciación, lo que significa que solemos estar ya en una vía de interpretación bastante fijada en el déficit y tenemos las manos ocupadas intentando salir de esta fijación en el déficit. Las distinciones bien ensayadas son nuestras formas probadas –a veces profesionales– de ver las cosas. Siempre nos recuerdan el déficit que estamos ahí para remediar. Esto es lo que quiere decir el reflexivo cuando nos enfrenta a la pregunta amistosa: «¿A qué te recuerda esta situación tuya?». Pero tal vez no se dé cuenta de que uno puede deshacerse de lo propio mediante la formación lingüística, aprendiendo a tratar de forma más específica sus distinciones rutinarias. Por eso, toda profesionalización es también un ejercicio de nuevas formas de diferenciación conceptual, una forma en la que dejan de utilizarse determinados términos o frases lingüísticas. Por tanto, una actitud sistémica (cf. Arnold/Arnold-Haecky 2009, p. 1 y ss.) encuentra su expresión sobre todo en una forma diferente de hablar, definirse y entenderse.

Las personas sistémicas hablan de manera menos definitiva. Saben que los hechos –según el significado del verbo latino de origen «facere» (=hacer) – son “algo hecho” de lo que se puede hablar pero no discutir. Cualquiera que sepa hablar sistemáticamente se sorprenderá al descubrir que se puede comprender. construirse en este idioma, pero realmente no puedo discutirlo.

«5. ¡El statu quo siempre necesita una explicación!»

Fritz B. Simon señala que las circunstancias constantes pueden hacernos desconfiar. Escribe:

«Si las características o propiedades de los sistemas vivos/psíquicos/sociales parecen constantes y permanentes a lo largo del tiempo para el observador externo, esto siempre puede explicarse como el resultado de un proceso dinámico que garantiza activamente que nada cambie» (Simon 2008, p. 114).

Parte de este proceso dinámico es la definición profesional. Al definir el comportamiento de la otra persona (por ejemplo, la persona que aprende), creamos un statu quo. Son estas definiciones, los sutiles mecanismos con los que nos aferramos a ellas, los que garantizan que el statu quo pueda mantenerse en la medida de lo posible en un movimiento constantemente dinámico. Porque nos resulta familiar. Nos da una sensación de familiaridad y previsibilidad,

aunque en general sea un estado bastante lamentable. Los sistémicos no miran la realidad, sino la dinámica que subyace a la construcción de estas realidades. Para ellos, todo problema proporciona ante todo información sobre quienes lo han creado. Son conscientes de la «confusión del concepto de causalidad» (Simon 1999, p. 84) y han abandonado por completo el pensamiento lineal, por muy evidentes que nos parezcan las causas de un problema. Y desconfían del lenguaje y del habla. Para el psicólogo evolutivo e investigador del lenguaje Steven Pinker, hablar es una «forma arriesgada de comunicación». Escribe:

«Efectivamente, el lenguaje crea realidades diferentes con mucha facilidad, empezando por cosas tan pequeñas como "estoy bebiendo de un vaso de leche" y "estoy bebiendo un vaso de leche". La misma situación se caracteriza de forma diferente y adquiere un significado distinto. Los intelectuales expresan su preocupación por el poder del lenguaje. El lingüista George Lakoff, por ejemplo, nos advierte de que el lenguaje está por encima de la realidad. La forma en que modelamos lingüísticamente la realidad puede marcar enormes diferencias. Dos ejemplos: La presencia de tropas estadounidenses en Irak se ha llamado tanto "liberación" como "ocupación"; los impuestos se llaman "carga" [carga impositiva] o "contribución". Es evidente que el lenguaje puede moldear la opinión pública» (Pinker 2009, p. 39).

La forma y manera en la que aclaramos lingüísticamente las situaciones no sólo proporciona información sobre nuestra forma de ver el mundo, sino que también define lo que nos parece posible. Esto crea el statu quo. A los sistémicos les preocupa salir de este statu quo, ya que suele significar un estancamiento o nos lleva a formas de escalada renovadas. Parten de la base de que el statu quo sólo puede abandonarse si se rompe permanentemente el equilibrio existente del trance del problema. En el caso que nos ocupa, esto significa que la definición «Petra es difícil» es abandonada conscientemente por quienes tienen el poder de definición. Ya se ha señalado que un cambio de statu quo de este tipo puede lograrse simplemente interpretando el comportamiento observable en un nuevo marco (pregunta: «¿Qué otra cosa podría estar expresando la otra persona con su comportamiento?»). Otra forma de cambio del statu quo también puede lograrse mediante una forma diferente de hablar. Los expertos en sistémica saben «cómo (cambia) la atmósfera de una conversación cuando las ideas de verdad se vuelven dominantes» (Pörksen 2008, p. 73)[108] , y disponen de técnicas para abandonar cada vez más la certeza (errónea) de hablar de la forma en que han aprendido a hablar.

5.4. Formación profesional: ¿preparación u orientación?

Para cualquier tipo de preparación profesional, la idea de «adónde debe llevarnos el camino» tiene una importancia fundamental. Por ello, los planes de estudios de la formación profesional

[108] Heinz von Foerster afirma al respecto: «Me gustaría inventar un lenguaje o una forma de comunicación (...) que desencadene algo en el otro, de modo que la referencia a un mundo o realidad exterior y un "es..." ya no sean necesarios; entonces estas referencias, imagino, simplemente ya no son necesarias. Pero hay que hacerlo. Para que esto tenga éxito, hay que estar muy profundamente anclado en este mundo» (en: Pörksen 2008, p. 26). [Nota R. A.]

se basan en una descripción lo más clara posible de los requisitos competenciales de las situaciones de acción posteriores, que resultan familiares por la experiencia de la práctica profesional. Sin embargo, en su esencia, la formación profesional moderna es también una preparación para situaciones inciertas y requisitos desconocidos. Éstas se caracterizan por el hecho de que no pueden anticiparse, sino simplemente configurarse, y a menudo es precisamente la ausencia de anticipación del futuro lo que mantiene una mente abierta y permite una respuesta adecuada en situaciones posteriores graves sobre el terreno. Un principio esencial del desarrollo moderno de capacidades es, por tanto, el inicio de competencias autoafianzadas. Se trata de competencias que permiten al alumno (por ejemplo, la persona que aprende) reconocer por sí mismo qué adaptación de competencias necesita y, en cierta medida, asegurársela por sí mismo. La capacidad de reflexión y autorreflexión son elementos esenciales de estas competencias de autorreflexión:

La formación profesional no es sólo anticipación, sino también reflexión. Requiere métodos modernos de desarrollo de competencias, así como un inicio y apoyo específicos del aprendizaje (a lo largo de la vida) autorreflexivo.

La formación profesional moderna sirve sobre todo para reforzar la capacidad de adaptación y organización de quienes se preparan para una carrera profesional. En la formación profesional no sólo aprenden y practican cómo prepararse para el futuro, sino también cómo afrontar situaciones inciertas. Porque el futuro sólo puede materializarse realmente, como nos demuestran los científicos de sistemas del MIT de Boston, si tenemos la capacidad de pensar más allá del pasado, porque el pasado también nos define. C. O. Scharmer informa en este contexto sobre un seminario en el que un profesor afirmó:

«Organizamos nuestra escuela en torno a modelos mecánicos de aprendizaje. Se trata de que los alumnos aprendan conocimientos antiguos de forma que puedan aplicarlos. Les ponemos a prueba. Pero no enseñamos a los niños a aprovechar su curiosidad intelectual y su capacidad de creatividad e imaginación» (Scharmer 2009, p. 151).

Si somos capaces de alejarnos de esto, empezamos a desarrollar el concepto de formación profesional sistémica. Nuestros alumnos entran entonces en un proceso de aprendizaje que se centra cada vez más en ellos como individuos, con sus experiencias, reacciones, hábitos y certezas típicos, y practica nuevas formas de comunicación y cooperación.

Por lo tanto, la formación profesional no sólo imparte conocimientos y habilidades, sino que también crea actitudes de estar en el mundo y mejora la propia apertura, flexibilidad y eficacia para afrontar nuevas necesidades. Esta capacidad creativa requiere un aprendizaje reflexivo y autodirigido, así como un desarrollo de competencias autorresponsable en un sentido integral.

Esto depende de las competencias sistémicas, es decir, de la capacidad de los implicados para relacionarse con otras personas, mundos de vida y contextos de acción de un modo que tenga como base una percepción fundamentalmente apreciativa de las normas y posibilidades de esta contraparte y sea consciente del hecho de que las intervenciones orientadas a objetivos en los sistemas sólo son posibles hasta cierto punto y están «en juego», por lo general, sólo a costa de efectos secundarios no deseados.

Este cambio de actitud hacia el otro requiere siempre un cambio de actitud hacia uno mismo. Por lo tanto, la formación profesional sistémica siempre implica necesariamente un aprendizaje autorreflexivo. Y en muchos aspectos, un enfoque que mejore los recursos hacia la otra persona (por ejemplo, colegas, clientes o superiores) sólo puede lograrse cambiando la propia forma de pensar, sentir y actuar, es decir, si uno está dispuesto y es capaz de ver al alumno de una forma nueva y diferente.

La formación profesional sistémica amplía el concepto de preparación para incluir temas más inespecíficos, pero no por ello menos específicos, como la autorreflexión sobre los propios conductores y la reflexión sobre las interpretaciones y formas de ver y actuar conocidas. Peter Senge considera estas habilidades como el verdadero núcleo del pensamiento y la acción sistémicos:

«En lugar de ver la organización como algo que "me hace algo", los implicados empiezan a preguntarse cómo sus propios patrones de pensamiento y acciones producen el todo» (en: ibíd., p. 76).

Esto significa que la formación profesional moderna también debe garantizar que el pensamiento y las habilidades conocidas no «interfieran» con la nueva situación de aplicación, ya que esto «obstaculiza nuestra visión de la realidad que tenemos por delante» (ibíd., p. 125). Por el contrario, no debemos seguir actuando como si el pasado sirviera automáticamente para dominar el futuro –sin riesgos ni efectos secundarios–, una forma de pensar demasiado generalizada y un tanto anticuada a la que la exaltada tasa de obsolescencia del conocimiento ya ha despojado de todo fundamento, sin que esto haya sido realmente «advertido» y tenido en cuenta en los conceptos según los cuales conceptualizamos el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Por el contrario, la formación profesional sigue atrapada en una carrera de conejos y erizos que –como podemos comprender fácilmente– sencillamente no se puede ganar.

La tesis paradójica de la sociología reflexiva de que la mejor manera de prepararse para futuras situaciones graves no es (sólo) prepararse para ellas[109], sino ocuparse de las propias formas de pensar, observar y evaluar –un cuestionamiento provocador que el sistémico Hellmut Willke resumió ya en 1987, observando y evaluando– un cuestionamiento provocador que el sistémico Hellmut Willke condensó ya en 1987 en la idea de que «si tú cambias [a alguien], nada (cambia),

[109] Las aportaciones de la formación profesional a la sociología de la segunda modernidad, en particular, sostenían que, en vista de la complejidad y la incertidumbre de los futuros mercados de trabajo, se requiere un «liderazgo interior radical», cuya formación y fortalecimiento sólo pueden lograrse mediante la didáctica de una experiencia orientada a la acción, un objetivo que también está cobrando cada vez más importancia para la formación de directivos (cf. el trabajo de M. Brater, por ejemplo, en Beck 1997; Brater 2020). [Nota R. A.]

porque todo cambio debe ser autocambio» (Willke 1987, p. 350). 350). Se trata, por tanto, de ampliar la preparación profesional en el sentido de cualificación autorreflexiva y, en particular, de evitar el efecto secundario involuntario de todo aprendizaje preparatorio, que es que anticipa, informa, sensibiliza y cualifica, pero al hacerlo también fija, cuando quizá el objetivo debería ser mantener la apertura y la flexibilidad para afrontar lo nuevo (cf. Senge/Scharmer et al. 2005, p. 13).

La formación profesional moderna es (también) cambio personal. Se aleja en cierta medida de la exigencia de anticipar situaciones operativas y vitales posteriores de la forma más auténtica posible y da mayor espacio al fortalecimiento del «liderazgo interno radical» (Brater) y la exigencia sistémica del «cambio a través del autocambio» (Willke). Para ello es necesaria una solución a las exigencias –más tradicionales– de una didáctica anticipatoria y un giro más fuerte hacia conceptos sistémicos de una didáctica orientada a la experiencia.

5.5. Los distintos modelos de aprendizaje intergeneracional

El modelo de «joven-aprendiz-de-mayor» fue regulado por primera vez por los gremios en el programa de aprendizaje de los maestros medievales. Las características clave de la formación profesional se remontan a esta época y aún se pueden encontrar hoy en día (por ejemplo, el rol de aprendiz, la licencia para ejercer). El aprendizaje en el puesto de trabajo puede considerarse el núcleo de esta formación profesional. En muchos aspectos, se trata de un «aprendizaje informal», como se denomina hoy en día: los formadores no dan clases, sino que siempre han acompañado las pruebas prácticas de los aprendices o alumnos, demostrando, observando, corrigiendo y explicando, pero también elogiando y animando cuando y donde era necesario. En la historia de la formación profesional, la función del personal de formación en la empresa se ha descrito a menudo como el llamado sistema de formación en cuatro etapas en conexión con el método. Se sabe que consta de las siguientes etapas:

(1) Información: Sentido y finalidad de la trayectoria laboral que se va a presentar

(2) Demostración: Demostración y explicación de los pasos de trabajo individuales.

(3) Copia: Ejecución independiente por parte de los alumnos con explicación de los pasos individuales.

(4) Ejercicio: Los alumnos practican hasta dominar la operación.

Este método de formación alcanzó su primera formalización didáctica en los aprendizajes artesanales, en una época en la que la aplicación de la tecnología carecía aún en gran medida de teoría experta. La observación y la imitación de la manipulación y el diseño, así como las explicaciones del maestro, eran el centro de la formación; los aprendices «robaban con los

ojos»[110], como solían decir. El maestro encarnaba tanto la autoridad profesional como la personal; como ya se ha dicho, a menudo ocupaba el lugar del padre y se convertía así en la persona de relación decisiva en la fase de competencia profesional y desarrollo de la identidad[111]. Estas formas de formación en-passant [sobre la marcha] siguen estando muy extendidas en el mundo actual y pueden encontrarse tanto en los sectores artesanales como en las economías informales de supervivencia de los llamados países en desarrollo, como demuestran numerosos estudios.

El modelo tradicional de «joven-aprendiz-de-mayor» es tenaz. Sigue conformando nuestras imágenes de una relación «adecuada» entre formador y aprendiz hasta el día de hoy, a pesar de que la cooperación entre las generaciones ya ha cambiado fundamentalmente en muchos aspectos, especialmente en las sociedades modernas o que se modernizan rápidamente. Hay pedagogos que creen poder reconocer ya una inversión de esta relación en numerosas situaciones de la vida, una idea interesante y provocadora que, en mi opinión, debería adoptarse si queremos acceder a la personalidad y al desarrollo personal de los adolescentes y jóvenes adultos de hoy en día. Los responsables de la formación y los profesores en particular deberían liberarse en gran medida de las suposiciones secretas que se esconden en nuestras imágenes de «el» joven o «el» aprendiz (cf. Qvarsell 2002, p. 117 s.).

Estas consideraciones se centran en la cuestión de la relación enseñanza-aprendizaje entre las generaciones. ¿Quién enseña (y con qué autorización) y quién aprende? Esta pregunta por sí sola nos obliga a reflexionar sobre los efectos secundarios de las imágenes tradicionales. ¿Qué sentido del yo puede surgir en los jóvenes si se experimentan a sí mismos principalmente como alumnos dependientes, es decir, como alumnos que dependen de lo que sus mayores consideran correcto en términos de lo que se espera que hagan? No se preocupe, lo que sigue no pretende tirar el niño con el agua de la bañera. Tampoco abogar simplemente por una inversión de las relaciones enseñanza-aprendizaje que tan bien conocemos. Hablamos más bien de una visión sistémica de la realidad o de lo que creemos que es. Se aplica lo siguiente:

El pensamiento sistémico consiste en descubrir imágenes obsoletas y pensar en la situación desde su opuesto. Siempre vale la pena cuestionar lo que nos es familiar, porque a menudo oscurece nuestra visión de lo que es nuevo y apareció hace mucho tiempo.

A menudo, nuestros conceptos de formación profesional tampoco están actualizados, como nos demuestra una mirada abierta a las situaciones vitales de la próxima generación. En muchos países del mundo, los jóvenes se integran plenamente en la vida laboral a una edad temprana, a veces también se ven envueltos en situaciones de conflicto y guerra y ya han experimentado de

[110] *Robar con los ojos* (stehlen mit den Augen) se refiere al hecho de que los aprendizajes eran introducidos en los secretos del trabajo que estaba estrictamente controlado por los gremios. Por ello, averiguaban los secretos del oficio. Piénsese que este estado de cosas pervivió hasta que la *Enciclopedia* de Diderot y D'Alembert hizo públicas las prácticas de algunos oficios, aunque determinadas prácticas gremiales aun se mantuvieron tiempo.
[111] Por ejemplo, en algunos casos los gremios tenían que autorizar los matrimonios de sus integrantes.

primera mano los aspectos más oscuros de la vida. En su novela «Canción del desierto», la autora eritrea Senait G. Mehari[112] describe las experiencias de su infancia cuando tenía siete años:

«Durante cuatro años de mi infancia, viví en la Edad de Piedra. Dormía sobre piedras, y durante las horas más calurosas del día me escondía con los demás niños lo mejor que podía a la sombra de grandes rocas. Rezaba para que las piedras nos ocultaran de los ojos de nuestros enemigos y me aliviaba detrás de las piedras. Las piedras tenían que sustituir a los muebles para mis amigos, mis hermanas y yo. (...) Vi con mis propios ojos lo delgada que es la frontera entre la vida y la muerte, lo fácilmente que una persona puede pasar del lado luminoso al oscuro. Sé que esta frontera está un poco mejor desarrollada en Europa. Sé que el orden está más firmemente establecido aquí que en África, pero cualquiera que haya experimentado cómo se disuelven todas las certezas, todas las seguridades, todos los lazos familiares, nunca podrá alcanzar esta confianza básica de los europeos» (Mehari 2007, p. 15 y 20).

Son éstas y otras experiencias similares las que caracterizan a muchos niños y jóvenes de nuestro mundo, y es difícil captar adecuadamente estos aspectos adultos de su personalidad en términos de formación profesional. El patrón de «los adultos trabajan, los niños y jóvenes se preparan primero y son introducidos por ellos en el mundo laboral» ofrece aquí poca explicación y orientación. El patrón pedagógico profesional tradicional escapa a estos y otros cambios en los patrones habituales de la relación intergeneracional de enseñanza-aprendizaje. Con su ayuda, no somos realmente capaces de describir adecuadamente la compleja realidad del aprendizaje de los jóvenes de hoy. E incluso con la autodescripción de nuestro propio papel como responsables de la formación, docentes o profesores, permanecemos colgados en las relaciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje si no nos esforzamos por describir nuestras funciones como promotores y facilitadores de procesos de aprendizaje de una forma nueva y ampliada en los procesos de «todos aprenden de todos» o «los mayores aprenden de los jóvenes». Las preguntas que debemos hacernos como educadores profesionales son:

– ¿Cómo ven el futuro las personas mayores?

– ¿Tenemos los espacios de aprendizaje adecuados y la disposición interior para la enseñanza y el aprendizaje mutuos intergeneracionales?

– Pregunta: ¿Dónde y cómo aprendemos de los jóvenes?

[112] Senait Ghebrehiwet Mehari (n. 1974) es una cantante de origen eritreo, que reside en Alemania, y que actúa con el nombre artístico de Senait. Escribió una novela de índole autobiográfica, *Feuerherz* (*Corazón de fuego*), en la que incorporó las experiencias de los niños soldados en Eritrea. Este relato fue seguido de *Wüstenlied* (*Canto del desierto*), que es la obra citada por el autor.

Imágenes para el aprendizaje intergeneracional (modelo)	Suposiciones ocultas	Consecuencias para la formación profesional
«Los jóvenes aprenden de los mayores»	Los adultos trabajan, los niños y los jóvenes se preparan primero y son ellos quienes les introducen en el mundo laboral. Condición previa: Condiciones sociales relativamente estables (pocos cambios, clara delimitación de tareas entre las generaciones).	Selección y didactización de los contenidos y requisitos de competencia por parte de los adultos. Definen las «situaciones de utilización posterior» y también regulan los itinerarios que preparan para ellas. Pregunta: ¿Cómo ven el futuro las personas mayores?
«Todos-aprenden-de-todos»	Las personas de distintas generaciones aprenden unas de otras, al igual que los iguales de los iguales (aprendizaje entre iguales) en su cooperación diaria. Condición previa: condiciones sociales más inestables y cambiantes y una relajación de la división del trabajo entre las generaciones	Las ideas y experiencias de las personas mayores son una dimensión esencial del aprendizaje junto a los demás. Los grupos intergeneracionales (en el lugar de trabajo) y los grupos de iguales también aprenden unos de otros. Pregunta: ¿Disponemos de los espacios de aprendizaje adecuados y de la disposición interior para la enseñanza y el aprendizaje mutuos intergeneracionales?
«Los mayores aprenden de los jóvenes»	Los niños y los jóvenes inician a los mayores en la vida (no sólo en las nuevas tecnologías). Condición previa: Condiciones sociales en rápida evolución en las que la generación joven se desenvuelve con mayor facilidad y rapidez (aparición de una sociedad infantil)	Los jóvenes también tienen sus propias experiencias vitales y enfoques de lo viejo y lo nuevo, y suelen ser los más abiertos y los que no miran al futuro a través de las gafas de lo conocido. Pregunta: ¿Dónde y cómo aprendemos de los jóvenes?

Fig. 10: Cambios en la relación enseñanza-aprendizaje entre generaciones

Por un lado, estas diferentes relaciones de enseñanza-aprendizaje describen la transformación histórica de las formas de convivencia artesanal-industrial desde las llamadas sociedades de servicios intensivas en conocimiento hasta las formas posmodernas de una sociedad multicultural y en red. Sin embargo, a menudo también determinan las biografías y las vidas de los jóvenes en las sociedades modernas o en proceso de modernización. Por ejemplo, aunque los estudiantes se preparan para una futura carrera, a menudo trabajan al mismo tiempo para financiar total o parcialmente sus estudios. También en este caso fallan las atribuciones claras. Si además preguntamos quién mantiene en funcionamiento los ordenadores y las conexiones a

Internet en las universidades alemanas, nos damos cuenta de que los estudiantes suelen explicar a sus profesores lo que hay que hacer y, por lo general, lo hacen ellos mismos. ¿Qué más aprendemos de nuestros hijos o de los jóvenes de los que tenemos la responsabilidad educativa? Las escuelas y la formación profesional también tienen que tratar a menudo con jóvenes que no están –por ejemplo, como «aprendices»– en una relación de enseñanza-aprendizaje, sino en varias al mismo tiempo, como muestra el siguiente ejemplo:

Ejemplo: Achmed – un viajero entre condiciones de aprendizaje

Achmed, estudiante de formación profesional de segundo curso, nació en Turquía y llegó a Alemania con sus padres a los doce años. Hasta entonces había ido a la escuela en Turquía, pero desde muy pequeño ayudó a su padre en el taller de coches. Así aprendió a montar neumáticos y cambiar el aceite, y también pudo reparar pequeños desperfectos de la carrocería. Pasaba muchas horas al día en el taller de su padre; su mundo eran los coches. Aprendió mucho sobre los materiales con los que se fabrican los coches y a menudo sabía lo que había que hacer por el sonido del motor de un coche averiado. Cuando el negocio de su padre empezó a deteriorarse, sus padres decidieron trasladarse a Alemania. Con la ayuda de su hermano, que ya vivía en Alemania, su padre encontró trabajo en la fábrica de automóviles de Rüsselsheim.

Así que la familia se trasladó y Achmed fue matriculado en una escuela de enseñanza general en la ciudad donde su padre había encontrado trabajo. Su madre encontró rápidamente trabajo en una empresa de venta por correo. Comenzó una época difícil. La familia sólo se veía unas horas al día, excepto los fines de semana. Al principio, Achmed todavía tenía que asistir a un curso de idiomas después de sus días de escuela oficial, donde aprendió a hablar alemán rápido y bien, de modo que fue capaz de seguir las lecciones bastante bien después de sólo seis meses. Nunca veía a su padre durante el día, y a menudo se iba al turno de noche justo cuando Achmed llegaba a casa. A sus padres les costó adaptarse y, sobre todo, familiarizarse con el alemán, ya que apenas tenían tiempo ni energía para asistir regularmente a un curso de idiomas en paralelo a su trabajo. Por eso, Achmed se ocupaba cada vez más de los asuntos oficiales de la familia. Tenía que representar a sus padres ante las autoridades, negociar con el casero las reparaciones necesarias y ocuparse también de los asuntos escolares de sus hermanos pequeños. A menudo le tocaba explicar a los padres cómo debía tratarse un asunto concreto, y también les ayudaba como intérprete en numerosas situaciones cotidianas.

En la escuela, Achmed a veces se sentía transportado al mundo de los niños. Se esperaba algo de él, tenía que hacer cosas que no entendía y a menudo recordaba con nostalgia las situaciones en el taller de su padre, cuando los clientes le elogiaban por su trabajo y le dedicaban palabras de agradecimiento. Sus profesores –sentía claramente– no sabían de lo que era capaz y a veces tenía la sensación de que no le confiaban nada. Así que Achmed empezó a vivir en un mundo dividido: En la escuela, se sentía como el niño inacabado, pero en cuanto llegaba a casa, tenía que asumir el papel responsable de quien apoyaba a su familia con sus conocimientos y habilidades y, en particular, se ocupaba de los asuntos escolares de sus hermanos.

Poco a poco, Achmed fue haciendo amigos que, entre otras cosas, le introdujeron en el mundo de Internet, todavía bastante nuevo para él. Durante muchas semanas, pasó muchas de sus horas

libres dejándoles que le explicaran cómo utilizar los distintos programas, googleando, haciendo skyping, etc. A cambio, les ayudaba a reparar y mejorar sus ciclomotores, ganándose cada vez más respeto por sus conocimientos y habilidades. Sus amigos le llamaban su entrenador de ciclomotores, y les gustaba venir a charlar con él y que les explicara los detalles técnicos del mundo de la moto. En un momento dado, decidieron construir juntos un kart para participar en una de las carreras de la región. Esta actividad planteó a todos, incluido Achmed, nuevos retos; ya no se trataba sólo de reparar y mantener, sino de construir un vehículo móvil que cumpliera también criterios aerodinámicos. El grupo trabajó en su «Flecha de Plata», como la llamaban, durante más de un año. Con él, consiguieron siempre el tercer puesto en la citada carrera.

5.6. La formación profesional como desarrollo personal

La competencia profesional está en el centro del método clásico de formación: son los conocimientos profesionales, las destrezas y las habilidades los que conforman la competencia profesional, el saber hacer y la tarea específica del formador. Durante mucho tiempo, este enfoque centrado en la materia determinó también la autoimagen de muchos profesores de formación profesional. Incluso hoy en día, los profesores de formación profesional o los formadores en empresas siguen respondiendo a la pregunta: «¿Qué eres?» con su título profesional: «¡Soy ingeniero eléctrico!». O: «¡Soy matemático e ingeniero mecánico!». Por el contrario, la conciencia de que los formadores son especialistas de la empresa para el aprendizaje y el desarrollo de competencias –una especie de consultores internos para el desarrollo del personal– todavía no es muy pronunciada, aunque la evolución avanza claramente en esta dirección, al menos en Europa, como muestra el siguiente ejemplo:

Ejemplo: «¡Nos preparamos para lo imprevisto!»

Ya entonces, un importante fabricante alemán de turbinas utilizaba conceptos didácticos sorprendentes para que sus aprendices no sólo estuvieran preparados de forma lineal para un perfil de requisitos lo más claramente definido posible, sino que estos jóvenes estuvieran preparados de la forma más completa posible para la organización de situaciones desconocidas e imprevisibles. Los conceptos de formación que realizó esta empresa se basaban en consideraciones pedagógicas Waldorf orientadas al desarrollo de la personalidad de los futuros empleados, ya que los aspectos profesionales se consideraban la base para hacer o no hacer lo profesionalmente necesario. «¡La personalidad no lo es todo, pero sin personalidad todo es nada!» –era uno de los principios básicos de esta formación profesional orientada a la personalidad.

«¡Nos preparamos para lo inesperado!» – es uno de los principios rectores de este temprano concepto para el desarrollo integral de la personalidad de las personas en aprendizaje: «Los aspectos técnicos ya son la base en alguna parte, pero con nosotros hay algo mucho más importante: nuestras obras son siempre muy específicas y diferentes. Por supuesto, necesitamos experiencia y rutina, pero al mismo tiempo, ambas cosas pueden entorpecernos. Tenemos que

esperar que nuestros empleados se enfrenten cada vez de nuevo a los requisitos específicos de las condiciones locales y desarrollen soluciones adecuadas. Puede ser un verdadero obstáculo si alguien no para de decir: "Pero así es como lo hicimos allí"».

Además de desarrollar competencias técnicas, esta formación profesional orientada a la personalidad también pretende reforzar la «personalidad» de los alumnos, una pretensión fácil de formular pero difícil de cumplir.[113] Si seguimos las sugerencias de la didáctica capacitadora, debemos plantearnos cuatro preguntas si también perseguimos objetivos orientados a la personalidad en la formación profesional, que al mismo tiempo expresan principios rectores para una práctica de formación didáctica capacitadora:

(1) ¿Cómo facilitar el acceso a los contenidos especializados necesarios?

(Principio de diseño del acceso)

(2) ¿Cómo hacer que los alumnos refuercen sus competencias metodológicas?

(Principio de orientación metodológica)

(3) ¿Cómo facilitamos las experiencias sociales y el desarrollo de habilidades?

(Principio de cooperación)

(4) ¿Cómo permitimos que los alumnos tengan experiencias y sentimientos de autoeficacia?

(Principio de experiencia)

La formación profesional moderna es, por tanto, cuadrática. Debe equilibrar estos cuatro aspectos por igual en sus planteamientos didácticos para que puedan desarrollarse en los aprendices no sólo las dimensiones técnicas, sino también las no técnicas de la competencia profesional. Por este motivo, la formación profesional para el desarrollo de competencias no puede justificarse únicamente en términos de conocimientos específicos de la materia, sino que requiere la integración diferenciada de conocimientos específicos de la materia y psicosociales en los procesos de adquisición y desarrollo de la competencia profesional.

La formación profesional moderna sigue las ideas de la didáctica capacitadora sistémico-constructivista. En sus modalidades de aprendizaje, combina los principios de diseño del acceso, orientación del método, cooperación y experiencia.

Sobre (1): Principio de diseño del acceso

El contenido especializado es también un aspecto esencial de la competencia profesional en los contextos laborales modernos. Esperamos que el fontanero instale nuestras conexiones de agua

[113] La didáctica facilitadora sigue una interpretación sistémico-constructivista de la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje (cf. Arnold/Schön 2022a). La idea fundamental aquí es que la enseñanza no es automáticamente un prerrequisito para el éxito del aprendizaje, sino que las personas también aprenden sin que se les enseñe, a veces no aprenden aunque se les enseñe o aprenden algo distinto de lo que se les enseñó. Desde una perspectiva sistémico-constructivista, la enseñanza y el aprendizaje representan dos contextos sistémicos desvinculados entre sí, que pueden vincularse estructuralmente mediante una adecuada puesta en escena didáctico-metodológica, pero que no pueden diseñarse para ser eficaces.

y retrete de forma que funcionen correctamente, y también llevamos nuestro coche al taller donde tenemos la impresión de que las tareas de mantenimiento y revisión necesarias se llevarán a cabo de forma fiable. Al mismo tiempo, sin embargo, se da el caso de que los requisitos técnicos en particular evolucionan rápidamente y quienes sólo han adquirido conocimientos técnicos, pero no el manejo de conocimientos técnicos («saber hacer para saber»), se quedan rápidamente en el camino. Esto significa que en la formación técnica nos enfrentamos cada vez más a la cuestión de si es realmente necesario sumergir a los aprendices en los últimos avances tecnológicos o si no es a menudo mucho más sensato y «más solidario» para su desarrollo de competencias enseñarles las relaciones tecnológicas básicas y una idea de los materiales y procesos con los que tendrán que tratar en su campo profesional, mientras que los requisitos específicos del procesamiento de segmentos de trabajo y el diseño de procesos se enseñan mejor cuando se enfrentan realmente a los requisitos actuales en sus lugares de trabajo. Estos argumentos han llevado a que la formación profesional se centre más en el puesto de trabajo así como en el aprendizaje en el curso de la vida y conceda mayor importancia a la formación profesional continua.

Sin embargo, los conocimientos especializados y las competencias técnicas no pueden impartirse de manera que sean siempre e igualmente eficaces para todos, como demuestra la investigación sistémica, sólo pueden organizarse o escenificarse, por lo que el efecto resultante es siempre un «cálculo mixto» entre los puntos fuertes del propio alumno y las intervenciones del profesor. Por tanto, es la lógica de apropiación del alumno la que determina decisivamente el proceso de aprendizaje y los resultados del mismo. Por ello, es importante tomar esta lógica como base de la propia puesta en escena didáctico-metodológica. La pregunta fundamental aquí es: «¿Cómo posibilitamos el acceso a los contenidos necesarios de la asignatura?».

Sin embargo, el principio de diseñar el acceso también es fundamental para la función del apoyo al aprendizaje. Los guías y asesores deberían «dar consejos» lo menos posible, porque los consejos también son golpes[114], como dice un dicho común entre los asesores sistémicos, más bien deberían abrir el acceso a posibles opciones. Por lo tanto, la teoría del asesoramiento sistémico propone cinco pasos para el proceso de asesoramiento que caracterizan este enfoque de asesoramiento:

→ → → → →	→ → → → →	→ → → → →	→ → → → →	→ → → → →
				5. Concluir la

[114] Aquí, de nuevo, hay una referencia a las palabras alemanas. En alemán, *consejo* es *Rat*, pero *dar consejo* es *Ratschläge geben*. Entonces, el consejo que se da, *Ratschläge*, está formado por *Rat* y por *Schläge*, que literalmente son *golpes*. Por eso el autor cita el dicho de que *los consejos son golpes*: *Ratschläge sind Schläge*.

1. Establecer una relación	2. Concretar las preocupaciones	3. Encontrar el nivel de procesamiento y solución	4. Dar impulsos	conversación
• Diseñar la introducción • Crear un ambiente de trabajo agradable • Definir las condiciones marco de la colaboración • Preguntar por el motivo de la consulta • Aclarar las expectativas	• Recoger los términos clave • Hacer una selección • Formar y ampliar hipótesis • Aclarar las preocupaciones • Formular preocupaciones	• Preparar el proceso de búsqueda • Ampliar la perspectiva • Estrechar la perspectiva • Descubrir imágenes de la realidad • Seleccionar soluciones	• Invitar al cambio • poner en marcha • Marcar la diferencia • Indagar sobre el cambio • desarrollar ideas	• Resumir la conversación • Nombrar los puntos más importantes • Dar una perspectiva • Despedirse del cliente • Formular comentarios finales

Fig. 11: Etapas del proceso de asesoramiento (según Brüggemann 2007)

Ejemplo: Achmed llama la atención

Desde hace algún tiempo, los profesores de Achmed se han dado cuenta de que casi nunca participa en las clases y a menudo llega tarde o no se presenta a clase. El Sr. Fischer, profesor de educación física que conoce bien a Achmed del club de fútbol, ya ha intentado en varias ocasiones hablar con él sobre su cambio de comportamiento, pero siempre ha reaccionado con desdén. Achmed rechazó bruscamente los intentos de llamarle para una conversación individual: «Para qué voy a hablar con ellos, no tienen ni idea». La semana pasada hubo una pelea en el patio después de clase, durante la cual Achmed golpeó agresivamente a un compañero en la cara, tras lo cual sus padres se pusieron en contacto con el director. El Sr. Gerhardt llama a Achmed durante las clases; ha pedido al Sr. Fischer, que también es orientador en la escuela, que venga a hablar con él.

«Hola, Achmed, hay una queja. Golpeaste brutalmente a Markus en la cara, como dicen sus padres. ¿Qué pasó?» El señor Gerhardt inició la conversación. «Él es un buen hablador, debería dejarme en paz. Me insultó sólo porque está enfadado porque su novia no quiere saber nada más de él y fue al cine conmigo» – contraatacó Achmed. «Y de todos modos, ¿de qué va todo esto? Esto es entre Markus y yo, ¿qué le importa a la escuela? ¿Por qué no habla Usted con Markus y le explicas cómo debe comportarse?»... Éste fue el comienzo de la conversación con la dirección del colegio y el profesor de orientación, que no condujo a ningún resultado, aparte

de una advertencia de la dirección del colegio. Achmed abandonó la conversación con un comentario airado: «Sólo me habláis así porque soy turco». Se sintió incomprendido y también un poco abrumado, su anterior alegría y humor habían saltado por los aires.

Sobre (2): Principio de orientación metodológica

Desde la década de 1980, en la educación y formación profesional se ha hecho hincapié repetidamente en la importancia de las denominadas «cualificaciones clave», un término muy descriptivo, pero también poco claro. Las cualificaciones clave se consideran la verdadera columna vertebral de todo el desarrollo de competencias (cf. Arnold/Erpenbeck 2014; Arnold/Stroh 2016), ya que preparan a los aprendices para aprender cosas nuevas por sí mismos y también para poder hacer frente de forma productiva a requisitos imprevisibles cuando se enfrentan a situaciones correspondientes. Para ello, necesitan sobre todo conocimientos metodológicos que doten a los propios aprendices de métodos adecuados. Por lo tanto, a diferencia del extendido debate didáctico, no se trata de desarrollar nuevos métodos de formación para el formador, sino de proporcionar métodos al alumno con cuya ayuda pueda organizar de forma autónoma sus procesos de aprendizaje y resolución de problemas. Lo ideal sería el aprendizaje competente en lo metódico, sin enseñanza, asesoramiento ni orientación; ellos mismos tienen los conocimientos y las capacidades para organizar su propio aprendizaje permanente.

Los empleados metodológicamente competentes tienen la capacidad de

– reflexionar, planificar, organizar y evaluar su propio aprendizaje (competencia de aprendizaje),

– encargarse de la investigación, adquisición y evaluación, así como de la gestión y puesta en común de la información (competencia del conocimiento), así como

– organizar procesos cooperativos y comunicativos de forma selectiva, sin conflictos y eficaz (capacidad de comunicación) y también

– ser capaz de reconocer sus propias particularidades, efectos externos e impactos y evitar su eco –negativo– en sus relaciones sociales (competencia emocional).

Competencias metodológicas	**Temas seleccionados para el desarrollo y la formación**
Competencia de aprendizaje	– ¿Qué es el aprendizaje?

… estar en la situación de reflexionar, planificar, configurar y evaluar el propio aprendizaje	– ¿Cómo se aprende mejor (trucos y consejos)? – ¿Qué tipo de persona que aprende soy? – ¿Cómo planifico mi tiempo de estudio? – ¿Cómo me preparo con éxito para los exámenes? – etc.
Competencia de conocimiento … ser capaz de la investigación, la apropiación y la evaluación, así como la gestión y el manejo de la información	– ¿Cómo se analizan los textos, los inputs, etc.? – ¿Cómo documento las correlaciones, los resultados, las conclusiones, etc.? – ¿Cómo estructuro y visualizo las evaluaciones correspondientes? – ¿Cómo coopero en la búsqueda, evaluación y gestión de la información? – ¿Cómo utilizo Internet? – etc.
Competencia de comunicación … ser capaz de organizar procesos de cooperación y comunicación orientados a objetivos, en la medida de lo posible diseñados sin conflictos y de forma eficaz	– ¿Cómo afrontar los problemas de comunicación? – ¿Cómo puedo comunicarme de forma que se construyan relaciones? – ¿Cómo me comporto en situaciones de conflicto? – ¿Cómo interpretar las señales del lenguaje corporal? – ¿Cómo preparar un discurso improvisado? – etc.
Competencia emocional …estar en situación de poder (re)conocer las propias particularidades, efectos secundarios, así como impactos y poder evitar su eco –negativo– en las propias relaciones sociales	– ¿Qué son las emociones y cómo determinan mi vida cotidiana? – ¿Cómo afrontar las emociones desagradables? – ¿Cómo puede evitar pensar en sus emociones? – ¿Puede cambiar sus reacciones emocionales de forma selectiva? – ¿Cómo hacer que las relaciones sean más beneficiosas mediante un comportamiento emocionalmente inteligente? – etc.

Fig. 12: Cuadro de competencias metodológicas

Esta competencia de saber-hacer de las personas que aprenden debe iniciarse y formarse sistemática y deliberadamente en el programa de formación. No basta con poner a disposición de los alumnos los contenidos necesarios de la forma más completa posible, ya que este tipo de formación ya no satisface las necesidades actuales. Por el contrario, la política de personal de la empresa debe garantizar que los formadores proporcionen ambas cosas: la transferencia de conocimientos especializados, pero también la iniciación y la práctica del saber hacer. Esto ya se dijo en otro lugar a finales de los años 90 en relación con la formación universitaria:

«(La enseñanza universitaria) sigue produciendo cada vez más componentes de conocimiento almacenado (conocimiento para almacenar hechos, teorías, datos, etc.), pero este conocimiento

puede almacenarse y recuperarse cada vez más fuera del individuo, por lo que cada vez resulta más cuestionable entender y probar la enseñanza científica sólo como material, como "materia educativa", aunque, paradójicamente, las formas escolares de enseñanza científica se centren cada vez más en ello. Por otra parte, las formas "reflexivas" de conocimiento están ganando importancia si se tienen en cuenta los cambios y la transformación del conocimiento y las exigencias sociales y profesionales. Estas formas reflexivas de conocimiento consisten menos en saber hacer y más en saber hacer. Incluyen el conocimiento metodológico (conocimiento de los procedimientos para obtener información, presentarla y para la comunicación y la interacción). El conocimiento reflexivo (conocimiento para cuestionar, criticar, justificar y evaluar las consecuencias de los conceptos), así como el conocimiento personal (conocimiento para reconocer las propias partes e interpretaciones en las interacciones. En otras palabras, esto significa que la adquisición de conocimientos en las universidades de hoy puede relacionarse menos que nunca con lo que tradicionalmente resulta tan familiar, a saber, la comunicación de hechos, teorías y datos. Se trata mucho más de impartir estrategias para tratar con el conocimiento» (cf. Arnold/Schüssler 1998, p. 59 s.).

Este cambio en las necesidades de conocimientos y competencias de las sociedades modernas reviste una importancia fundamental para todos los ámbitos de la educación.

El desarrollo de competencias metodológicas es una parte importante de lo que hace que un programa de formación sea sostenible. Ello se debe a que estas competencias preparan para el cambio y le dan forma; los alumnos se benefician de ellas siempre y en todo momento, mientras que los conocimientos específicos más especializados suelen deshacerse entre las manos.

Sobre (3): Principio de cooperación

El aprendizaje es siempre un proceso cooperativo en la medida en que nos pone en contacto con contenidos, experiencias o descripciones (textos, informes, etc.) aportados por otras personas. Al relacionarnos con registros (libros y material de texto), también nos relacionamos con otros y nos beneficiamos de su experiencia coagulada y documentada. Por ello, los procesos de aprendizaje más sostenibles son aquellos en los que este carácter social del aprendizaje ya se tiene en cuenta en la organización de las situaciones de aprendizaje. Esto significa que debemos alejarnos en cierta medida de la imagen del aprendizaje individualizado y del éxito educativo individual. Ciertamente, la persona en formación adquiere nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevas competencias. La formación en la empresa consigue sus efectos precisamente porque el alumno aprende en el lugar de trabajo a través del feedback, los comentarios y las explicaciones de los formadores y los compañeros. La formación en la empresa consigue sus efectos precisamente porque el alumno aprende en el lugar de trabajo a través de la retroalimentación, los comentarios y las explicaciones de formadores y compañeros. Esta integración social debe fomentarse específicamente y el aprendizaje debe organizarse como un proceso cooperativo tan a menudo como sea posible.

Sobre (4): Principio de experiencia

Adquirimos las huellas básicas reales de nuestro yo en la vivencia intensa: esto comienza con la experiencia de estar ligado o desligado en las primeras semanas y meses de nuestro ser-en-el-mundo, y continúa en las interacciones a través de las cuales sentimos o no sentimos nuestra autoeficacia. La persona que somos o somos capaces de ser se forja en estos contextos tempranos, y la sustancia de nuestra forma de pensar, sentir y actuar de adultos tiene sus raíces aquí. Sólo hasta cierto punto, más tarde somos capaces de trascender las formas de estar en el mundo que se forjaron al principio. Este punto es fundamental, ya que nos permite comprender por qué los seminarios de estudio, formación y perfeccionamiento resultan tan a menudo sorprendentemente ineficaces para desarrollar las competencias de los profesores y directivos.

El desarrollo sostenible de las competencias depende, por tanto, de la experimentación de situaciones de acción concretas. Esto significa que los formadores deben esforzarse siempre por sustituir o al menos complementar la explicación con la experiencia. De este modo, la formación se convierte en un proceso experiencial que también puede organizarse de forma tan densa que posibilite el desarrollo posterior de las huellas tempranas del pensar, sentir y actuar antes mencionadas. El personal de formación puede plantearse las siguientes preguntas de exclusión (comprobación de experiencias) a la hora de planificar y organizar las correspondientes secuencias de experiencias:

– ¿En qué situaciones concretas de la formación en la empresa puedo escenificar los temas de formación como una experiencia?

– ¿Cómo puedo plasmar de forma creativa la autoapropiación y la integración social del sujeto de forma tangible?

– ¿Qué formas creativas de expresión puedo invitar a utilizar a los alumnos?

6. Repensar la educación de personas adultas

La educación de personas adultas y la formación continua se entienden en este texto como medidas para la transformación continua de la identidad y la competencia en el transcurso de la vida hacia una mayor eficacia y una diferenciación más consciente, así como una fuerza innovadora, propia y ajena.

6.1. Educación de personas adultas: una disciplina joven

A partir de los años setenta, la educación de personas adultas como disciplina académica independiente se orientó hacia una clarificación más diferenciada de la cuestión de cómo aprenden las personas adultas teniendo como telón de fondo sus influencias y condiciones biográficas y vitales y qué idea de educación exitosa expresan en el proceso. En los últimos años, la atención se ha centrado menos exclusivamente en la idea de educación y más en una sobria visión de la competencia. Esta sobriedad se refiere tanto a la naturaleza basada en la evidencia de las soluciones profesionales (en el mundo del trabajo y de la vida) como a la humanidad de las actitudes de comportamiento responsable expresadas en las propias acciones (cf. Arnold/Nuissl/Rohs 2017).

La educación siempre ha girado en torno al empeño de promover la pericia y el desarrollo personal, aunque a veces se tenga la impresión de que el debate público, así como los proveedores individuales de formación continua, han tendido a mantener un énfasis unilateral en el motivo de la pericia y, por tanto, se dedican excesivamente precisamente a este aspecto, que intenta dominar con medios inadecuados conocimientos y habilidades, de los cuales se extrapola que tendrán una vida media que se va acortando.

Desde una perspectiva histórica, los inicios de la educación de personas adultas se caracterizan claramente por un motivo educativode pedagogía popular. Estaban impregnados de la creencia en la Ilustración, la convicción de que la ciencia también tenía una responsabilidad social que cumplir y que había que dejar atrás la exclusividad social de la educación científica. No las universidades, sino los centros de e ducación de personas adultas parecían estar a la orden del día. En muchos lugares, sin embargo, este nuevo amanecer de una sociedad industrializada no estuvo totalmente exento del gesto más bien condescendiente de permitir a las clases bajas participar en conferencias generalmente comprensibles. En este contexto, son inolvidables las «conferencias generalmente comprensibles» del patólogo Rudolf Virchow (1821-1902) en el Tiergarten [Jardín de Fieras] de Berlín –un marco que aún perdura hoy en día en las periódicas «conferencias dominicales» de los hospitales Berlíneses (véase McClelland 2012)– o, por mencionar inmediatamente un precursor anglosajón, las conferencias públicas de juventud y Navidad del físico experimental Michael Faraday (1791-1867) en la Royal Institution (Tricker

1974, p. 34 y s.), una institución fundamental para el desarrollo de la ciencia británica hasta nuestros días. Estas conferencias de Navidad también pueden considerarse históricamente las primeras formas de educación institucionalizada de personas adultas. La Royal Institution sigue ofreciéndolas en Navidad.

La educación de personas adultas en la Alemania de posguerra recibió un importante impulso de la reivindicación de reeducación hacia la democracia. En la vanguardia de esta fase de posguerra estaba la idea de «construir una nueva sociedad», una preocupación ejemplificada en el libro de Fritz Borinski (1903-1988) «Der Weg zum Mitbürger» [El camino hacia los conciudadanos] (cf. Schäfer 1988, p. 81). En él, desarrolló la idea de la «educación cívica», cuyo objetivo era «formar ayudantes activos para la educación democrática de Alemania haciendo que los últimos conocimientos sociales, políticos y científicos fueran generalmente accesibles a la población adulta» (citado en: Detjen 2013, p. 138). La educación de personas adultas era, por tanto, esencialmente educación política. Es un «garante de la democracia» (Faulstich/Zeuner 2001, p. 237), según Borinski en el libro mencionado. Allí dice:

«La educación de personas adultas en una democracia no tiene como objetivo la adaptación, sino la comprensión objetiva de la realidad y la crítica vigilante. Debe ser un ejemplo de responsabilidad y crítica. La democracia vive del valor vigilante de sus ciudadanos, de su voluntad de oponerse, de ser una alternativa» (Borinski 1986, p. 64).

Fue una politización de la idea de educación la que empezó a dominar la educación de personas adultas en esta época. Es característica la identidad personal entre las y los educadores de personas adultas prácticos y la representación académica de la educación de personas adultas como disciplina académica emergente, que también iba a caracterizar y dar forma a la nueva fase de emancipación a través de la apertura social iniciada en los años setenta. En esta fase, nos encontramos casi simultáneamente con importantes impulsos en la dirección del desarrollo disciplinario (educación de personas adultas) y de la institucionalización (educación permanente). En 1970 se creó la Diplomatura de Pedagogía y con ella la especialización en educación de personas adultas. En 1970 se creó la primera cátedra de educación de personas adultas en la Universidad de Hannover, ocupada por Horst Siebert. Unos años más tarde, la formación continua académica se consagró como tarea universitaria en la Ley Marco de Educación Superior. Los años setenta y ochenta fueron también la época del giro sociocientífico de la pedagogái de personas adultas hacia una ciencia de la educación de personas adultas, que pretendía averiguar empírica y teóricamente cuestiones centrales sobre la educación de personas adultas, por ejemplo:

– ¿Desde qué contextos biográficos y vitales se enfrentan las personas adultas a un renovado «movimiento de búsqueda», término que Hans Tietgens tomó prestado de Mitscherlich para comprender mejor la búsqueda de identidad en el contexto de las oportunidades de aprendizaje organizadas?

– ¿Cómo pueden «entrelazarse» el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico en los procesos de aprendizaje de tal manera que puedan surgir nuevas identidades y competencias profesionales más diferenciadas?

– ¿Qué entornos didácticos y metodológicos orientados a los participantes favorecen este desarrollo del yo y cuáles lo obstaculizan?

– Y: ¿Cómo pueden organizarse los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de las personas adultas, suponiendo que su movimiento de aprendizaje siempre sigue sus propios proyectos de aprendizaje y puede controlarse menos por impulsos o incluso aportaciones de fuera? Esta es la narrativa común de la teoría de la apropiación y de las teorías sistémico-constructivistas de la educación las personas adultas.

Las referencias de Klaus Holzkamp al «aprendizaje expansivo» fueron y son de fundamental importancia para el debate sobre la educación las personas adultas, sobre todo en lo que se refiere a esta última idea (cf. Holzkamp 1993), ya que son capaces de demostrar con pruebas irrefutables que la educación y el desarrollo de competencias no siguen una lógica de mediación, sino más bien de apropiación, una idea con la que también nos confrontan las muy citadas investigaciones recientes sobre el cerebro. Esto significa que diferentes usuarios utilizan o tienen que utilizar la misma oferta de maneras muy diferentes, por lo que se plantea la cuestión –no sólo para las personas adultas que acuden a cursos de formación continua, sino también para las que acuden a las universidades como estudiantes universitarios– de cómo puede tener éxito el desarrollo de competencias comparables si las instituciones educativas siguen «regulando» el input y la diferenciación y estructuración del mismo (en manuales de módulos y similares) en lugar de tomar como punto de partida a la persona que aprende como propietario real de su proceso de aprendizaje. Está claro que los institutos y universidades podrían beneficiarse mucho del estado actual de la didáctica de personas adultas si tomaran nota de ello y realmente adoptaran una mirada sobria a las culturas de aprendizaje universitarias y consideraran adecuadamente la educación de personas adultas y la formación profesional como las verdaderas ciencias del desarrollo de competencias.

6.2. Aprendizaje a lo largo de la vida

Esta reorientación se ha hecho más probable con la última fase de desarrollo bajo la etiqueta «aprendizaje permanente»[115]. Esta fase de transformación, que puede fecharse en 1995, inició también un cambio en la cultura del aprendizaje por el que, en mi opinión son fundamentales cinco aspectos:

(1) La referencia a la tasa exponencial de obsolescencia del conocimiento ya no es una narración tópica, sino una tendencia tangible. Esta tasa de obsolescencia está socavando la pretensión de preparación del sistema educativo, lo que está sacudiendo el núcleo de las instituciones en particular, en las que la provisión de conocimientos especializados caracteriza la (anterior) autoimagen (Más allá de la pretensión de preparación).

[115] Se traduce indistintamente *a lo largo de la vida*, que es la expresión literal que usa el autor y habitual también en inglés, y *permanente*, que se usa habitualmente.

(2) Con el fin de las biografías normales, la clara distinción entre educación inicial y continua también se desvanece y se disuelve en un concepto de aprendizaje permanente cuyas formas aún no se han encontrado y cuyas consecuencias para el sistema de derechos sociales aún no se han aclarado (Más allá de la distinción entre formación inicial/formación continua).

(3) Las tradicionales distinciones entre educación general y formación profesional están demostrando cada vez más ser lo que probablemente siempre han sido: una construcción socialmente poderosa sin pruebas fehacientes. La exigencia de una mayor orientación profesional en la fase de bachillerato también está obligando a las escuelas superiores y universidades a rehabilitar el aprendizaje orientado a la formación profesional, tal vez inspirándose en la sentencia de Eduard Spranger: «¡El camino hacia la formación general superior pasa por la profesión y sólo pasa por la profesión!». (cf. Spranger 1922) (Más allá de la distinción entre formación general y profesional).

(4) El éxito de la educación de personas adultas no requiere ni reunión permanente ni encuentros permanentes: éste es probablemente el cuestionamiento más provocador de las relaciones habituales de enseñanza-aprendizaje, cuya constelación básica debemos a las escuelas de los monasterios medievales. Bill Gates lo resumió polémicamente al afirmar: «Si las mejores conferencias del mundo están pronto disponibles en YouTube, ¡será la muerte de las universidades!». (Más allá de la manía de la mediación).

(5) Al fin y al cabo, la mayoría de los proveedores de educación (escuelas, universidades, centros de formación continua) están dando tumbos a través de la reforma de Bolonia más impulsados que guiados estratégicamente desde el mundo en declive de la gestión de los insumos hacia el de la gestión de los resultados, que sólo es capaz de ser gestión del contexto. Aún no se han afianzado realmente y sólo han desarrollado de forma ocasional los primeros elementos de una verdadera orientación por competencias en el núcleo de sus dispositivos de aprendizaje. En este sentido, podrían aprender de su formación continua científica y de los modelos de discurso de la educación de personas adultas sobre la educación de personas adultas de éxito (Más allá del control de los inputs).

Señalar la creciente obsolescencia del conocimiento científico no es una mera palabrería generalizada, sino que se refiere a una perspectiva de futuro –insegura– repetidamente probada. Resulta discutible que esto se refleje de la dramática manera que describe Ray Kurzweil, el ingeniero jefe de Google, pero no por ello deben pasarse por alto tales apreciaciones.

«Así pues, el progreso se ha acelerado a lo largo del siglo XX hasta alcanzar su ritmo actual. Los logros de este periodo corresponden, pues, aproximadamente a los de 20 años de desarrollo al ritmo del año 2000. En 2014 habremos progresado otros 20 años, y de nuevo dentro de sólo siete años. En otras palabras, medido en términos del ritmo de progreso actual, el siglo XXI no nos traerá cien años más de desarrollo, sino alrededor de veinte mil, unas mil veces más de lo que se consiguió en el siglo XX» (Kurzweil 2014, p. 12).

Ahora bien, esta valoración puede ser exagerada e inexacta en algunos casos, pero ¿es errónea? ¿Hacemos realmente lo suficiente para…

– dirigirnos a las personas que aprenden en sus mundos de vida y proyectos biográficos de aprendizaje?

– permitir procesos de autoformación de dentro hacia fuera?

– fomentar las capacidades de autoaprendizaje y autogestión de las personas que aprenden y ofrecerles un autoestudio guiado en modalidades de aprendizaje adecuadas, como viene siendo práctica habitual desde hace años en las universidades a distancia, las modalidades de e-learning[116] o los enfoques orientados a la experiencia de la educación de personas adultas?

La conocida distinción entre formación inicial y formación continua también está resultando cada vez más obsoleta. Se deriva de un modelo biográfico lineal que parece corresponderse cada vez menos con los arriesgados patrones biográficos de las sociedades modernas. En este contexto, resulta estimulante la sugerencia de Ortfried Schäffter de que los modelos y las culturas de aprendizaje de los sistemas educativos modernos están cambiando fundamentalmente en los procesos de transformación social. Por ejemplo, los conocidos «patrones de transformación lineales» (lema: «cualificación para un futuro conocido») ya no se corresponden con la realidad en muchos ámbitos, aunque siguen caracterizando los modelos mentales de los responsables de las políticas educativas y de los profesores. Por el contrario, en las sociedades modernizadas del mundo han surgido cada vez más patrones de transformación, que Schäffter califica de reflexivos. Estos patrones de transformación se caracterizan por una comprensión de las tareas y posibilidades del desarrollo sostenible de las competencias,

«[...] que ya no puede responsabilizarse directamente de los objetivos y contenidos de aprendizaje de los participantes, sino que se ve a sí misma como promotora de procesos de autoaprendizaje y como "aprendizaje evolutivo". En lugar de organizar el aprendizaje exclusivamente según la "lógica instructiva" ("¿Cómo se llega de A a B de forma eficiente?"), se trata cada vez más de iniciar, construir, dar forma y apoyar procesos de desarrollo [...]» (Schäffter 2011, p. 30).

Este argumento también plantea cuestiones fundamentales para el futuro diseño de los programas de aprendizaje en el contexto de los procesos de transformación social y económica. No podemos seguir como hasta ahora, sino que nos enfrentamos constantemente a la pregunta que el investigador organizativo del MIT Peter Senge puso en palabras: «¿Protegemos las formas del pasado o nos unimos para crear un futuro diferente?». (véase Senge 2011, p. 8)

[116] En muchos casos, los responsables de la enseñanza universitaria juzgan las posibilidades de las nuevas tecnologías o de la educación a distancia sólo a través del monóculo de la enseñanza presencial, pasando por alto que los mejores estudiantes no son en absoluto siempre los presenciales, como demuestran claramente las experiencias del pionero de los MOOC, Sebastian Thrun, de la Universidad de Stanford, entre otras. En su MOOC participaron 160.000 estudiantes, 23.000 de los cuales aprobaron el examen. Los mejores, con un 100% de aprobados, fueron 248 estudiantes, ninguno de los cuales procedía de la propia Stanford. Cf. la entrevista en el «New York Times»: http:/ /www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open- to-all-topple-campus-walls.html

Situación de partida	Objetivos de competencia	Modelo de aprendizaje	Cultura de aprendizaje
conocida	conocidos	A.Modelo curricular («Cualificación para situaciones de utilización posterior»)	transformación lineal
desconocida	conocidos	B.Modelo de la Ilustración («Iniciación en la tradición o pericia adquirida»)	
conocida	desconocidos	C .Modelo de movimiento de búsqueda («Apoyo a la profesionalización»)	transformación reflexiva
desconocida	desconocidos	D. Maduración competencial («Desarrollo de la personalidad para modelar la incertidumbre»)	

Fig. 13: Cambio de las culturas de aprendizaje (según Schäffter 2011, p. 29)

Ciertamente, tampoco aquí hay una progresión lineal de A a D. Sin embargo, lo que sí puede observarse con cierta certeza es el hecho de que los modelos A y B se utilizan cada vez menos como monomodelos, mientras que los modelos C y D han ido ganando terreno en casi todos los ámbitos de la educación desde la década de 1990.

La afirmación de un desajuste entre la formación general y la formación profesional se basa en la ideología de la necesaria falta de finalidad de cualquier desarrollo personal real, que no está demostrada pero que ha tenido un efecto excluyente de gran alcance hasta nuestros días. Los textos de los clásicos de la formación profesional (Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Theodor Litt) son muy recomendables para todos aquellos que todavía hoy siguen pregonando esta idea. Sin embargo, un examen de la investigación sobre las competencias de la formación profesional desde la década de 1980 también podría aclarar muchos conceptos erróneos.

En última instancia, la cuestión es qué procesos de búsqueda y pensamiento pueden fomentar la capacidad de autoorganizar nuevas soluciones a los problemas, pero también cuáles tienden a obstaculizarlas.

Es importante examinar con seriedad las competencias, incluso más allá de los niveles certificados de educación, ya que a menudo las personas son capaces de hacer cosas que oficialmente no deberían poder hacer. El poder forjador de la personalidad de la experiencia profesional y el período de prueba –¡un terreno común de la educación de personas adultas y la formación profesional!– nos da derecho a abrir la universidad y a certificar las competencias existentes en lugar de certificar los periodos de escolarización completados con éxito. El Marco Europeo de Cualificaciones es un intento de liberar a Europa del enfoque tradicional, en el que los inputs de aprendizaje, como la duración de una experiencia de aprendizaje (por ejemplo, tres años y medio de formación profesional) o el tipo de institución (empresa, universidad, etc.) ocupan un lugar central (cf. EQR 2008).

Por último, desde hace algunos años también se están desvaneciendo las ideas que durante mucho tiempo consideraron necesaria y posible la enseñanza (de conocimientos nuevos y actuales, etc.). Por el contrario, numerosos estudios realizados en los últimos años han dejado claro de forma casi irrefutable que los conocimientos y las competencias no pueden impartirse, sino que sólo pueden ser adquiridos y desarrollados de forma autónoma por cada alumno; todos los investigadores del cerebro de renombre se encargan actualmente de recordárselo con insistencia a la pedagogía. Por eso ya no podemos seguir como hasta ahora.

Urge situar a la persona que aprende en el centro del desarrollo de las competencias, donde siempre lo han situado la educación de personas adultas y la formación continua.

Desde los años 80, la didáctica de personas adultas ha seguido esta línea investigando, acompañando y teorizando sistemáticamente el aprendizaje en el modo de interpretación, como movimiento de búsqueda en el camino hacia la identidad y la competencia y como transformación del conocimiento cotidiano, así como expansión o fortalecimiento de las fuerzas del yo.

Un tipo especial de déficit puede observarse actualmente en el hecho de que la mayoría de las instituciones educativas (universidades, institutos de educación de personas adultas, etc.) se ven obligadas a hacer frente a las tendencias del desarrollo de competencias orientado a los resultados, pero creen que pueden gestionar este movimiento de adaptación al tiempo que se adhieren a las normas del mundo de los insumos (normas curriculares, manuales de módulos, etc.), un acto de equilibrio que las hace parecer inmóviles y dispersas. Sólo muy de vez en cuando los enfoques permiten identificar incluso movimientos que abren valientemente nuevos caminos, ya que

– Las ofertas están claramente orientadas a los perfiles de competencias,

– La actividad individual de los alumnos en su aproximación a los estándares requeridos se apoya y acompaña mediante enfoques de portafolio o opasaporte de perfil de competencias,

– Se supera la visión deficitaria del alumando y se identifican y certifican sus competencias adquiridas de manera informal, y

– Deben apoyarse los procesos de adquisición autodirigida en el campus y fuera de él, y los aspectos estratégicos del autoaprendizaje, la disolución de las fronteras, los nuevos formatos de examen y la virtualización deben convertirse en un aspecto central del desarrollo de las facultades y universidades.

Los alumnos –ya sea en la formación inicial o en la formación continua– se dan cuenta de si su institución educativa solo se ocupa de ellos de forma mediadora o de desarrollo de competencias, como ilustran con gran autenticidad numerosas declaraciones de participantes en seminarios de autoaprendizaje (cf. Arnold/Lermen/Haberer et al. 2017, p. 30 y ss.). Quizás también deberíamos tomarnos más en serio la referencia crítica de Klaus Holzkamp a la «enseñanza como impedimento para el aprendizaje» (Holzkamp 1991) tanto en la educación de personas adultas y en la formación continua como en la educación superior, y buscar formas de enseñanza y aprendizaje que ya no quieran impartir conocimientos especializados, sino desarrollarlos, sabiendo que esto solo puede madurar como autoconocimiento profesional de la mano del desarrollo de la personalidad, porque la formación profesional y la educación académica son –en palabras del gran reformador educativo Georg Picht (1913-1982)– también una forma de autoconocimiento, «un arte, no de moldear. Y una pedagogía» –continúa Picht–

«que presume de ser capaz de educar a las personas hacia una meta de desarrollo a semejanza de Dios, está atrapado en un autoengaño que sólo puede tener las consecuencias más desastrosas» (Picht 1965, p. 19).

6.3. Edad adulta: «procesamiento de la realidad productiva» o «sujeto autoatrapado»

El sujeto ya no es lo que era. Aunque no se retroceda tanto y se invoquen las filosofías del sujeto de René Descartes, Immanuel Kant o Georg Wilhelm Friedrich Hegel, un examen sobrio no puede ocultar que las cuestiones acuciantes de estos representantes de una teoría clásica del sujeto siguen sin resolverse. Si seguimos el minucioso análisis de Wiebke Wiede, estas cuestiones son las siguientes:

«¿Cómo se hacen las personas? O más exactamente: cómo se convierten las personas en sujetos, y cómo se convierten ellas mismas en sujetos» (Wiede 1999, p. 1).

Estas preguntas han recibído numerosas respuestas, ninguna de las cuales ha sido muy satisfactoria para aclarar los procesos de crecimiento y su iniciación, orientación y apoyo educativos de las personas adultas. Todavía recuerdo bien la conferencia organizada en 1989 por Erhard Meueler de la Comisión de Educación de personas adultas de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación (cf. Gieseke/Meueler/Nuissl 1989), en la que se intentó contrarrestar los «procesos de deshilachamiento» de la educación de personas adultas. Se creía

que, entre otras cosas, la subjetividad de las personas podía reconocerse como el verdadero eje de su crecimiento, y se intentó establecer una «educación de personas adultas orientada al sujeto», que se ocupara esencialmente de ello,

«[...] justificar la orientación temática como reflejo de la especificidad de los problemas individuales de los alumnos sobre el trasfondo de sus procesos generales de socialización» (Ludwig 2005, p. 75).

Este empeño quedó en gran medida en nada, según la valoración que aquí se esboza. Erhard Meueler ya había logrado antes esbozar un «renacimiento de la idea del sujeto» (Meueler 1993, p. 15) en un amplio gesto, que fue capaz de ampliar las perspectivas de la educación de personas adultas, pero que no pudo aclarar realmente las cuestiones teórico-subjetivas antes mencionadas. Esto no es una crítica a Meueler, sino más bien una indicación de la imposibilidad de establecer una teoría del sujeto que sea realmente capaz de liberarse del énfasis histórico, de sus atajos y del carácter formulista de la argumentación. Se puede seguir fácilmente a Peter V. Zima, que en 2000 presentó un amplio estudio sobre el sujeto y la subjetividad, cuya quintaesencia puede verse en última instancia también en una especie de giro epistemológico del debate sobre el sujeto, ya que todo el que piensa sobre el sujeto da simultáneamente sustancia y expresión a su propia subjetividad (Zima 2000) –un argumento plausible, pero sin embargo todavía demasiado burdo. Lo que falta es una reflexión teórico-observativa, así como lingüístico-filosófica y neurofisiológica, sobre la teoría del sujeto, tal como la elaboró Ludwig Wittgenstein y la presentan de forma sorprendentemente nueva los investigadores de la emoción y el cerebro. Zima también señala con respecto al debate posmoderno sobre el sujeto que, según ella

«[...] el sujeto individual está determinado por los otros porque se pierde en el otro del inconsciente, del lenguaje o de la naturaleza» (ibíd., p. 206),

Sin embargo, en mi opinión, el examen y la exploración de esta importante indicación siguieron siendo demasiado imprecisos. ¿Hasta qué punto es fructífero este cambio en el debate hacia una «heteronomía del sujeto» basada en principios, que entonces ya no puede seguir siendo un sujeto en el sentido enfático original de la palabra, sino que apenas puede ser elevado a la categoría de baluarte contra las amenazas socioeconómicas, por una respuesta a las cuestiones centrales de la teoría del sujeto que siguen planteándose,

– cómo se «convierte» a las personas en sujetos,
– cómo (pueden) convertirse en sujetos
– y ¿qué tareas implica esto para la educación moderna de adultos?

Por supuesto, incluso un análisis postmoderno y la observación de los procesos de convertirse en sujeto (o crecer) mencionados aquí no pueden prescindir de una definición significativa del sujeto. ¿Qué puede entenderse por tal? ¿Es el sujeto la mencionada fuerza creativa, obstinada y resistente que llevamos dentro, como sugiere repetidamente Meueler cuando define la «subjetividad como diversidad creativa» (Meueler 1993, p. 107) y al mismo tiempo sugiere que este sujeto también tiene el potencial de resistirse a su propio moldeado comercializable y al

mismo tiempo oponerse a los «procesos despilfarradores y destructivos» de la economía y la sociedad que despliegan su poder sin control (ibíd., p. 50)? ¿Es éste el caso? ¿No se está sustituyendo un énfasis por otro, sobrecargando así al sujeto y sobreestimando al mismo tiempo el impacto potencial de la ilustración, el uso de la razón y la educación de personas adultas? O bien: ¿se está exigiendo aquí al sujeto algo que en realidad deberían proporcionar la política y la sociedad?

Si queremos entender cómo se «convierte» a las personas en sujetos, necesitamos rastrear los procesos de socialización de una forma nueva y basada en la evidencia. La mayoría de los conceptos y teorías de socialización existentes seguían una «imagen abrumadora» para explicar el «autodesarrollo en la relación» (Arnold 2019 a, p. 89). La idea subyacente era y es que los procesos de subjetivación están moldeados de manera decisiva por las experiencias contextuales, los mensajes y las experiencias clave que el sujeto en crecimiento «absorbe» o «interioriza». Estos mensajes y resultados clave tienen un impacto fundamental en la identidad, la experiencia de autoeficacia y el desarrollo de competencias del individuo, no con una certeza de efecto mecanicista, lineal y atribuible, sino más bien como un espacio de apropiación facilitador o evitador.

En este sentido, las formas de uso reflexivo de la razón y la emoción experimentadas de forma temprana y permanente en el respectivo mundo vital facilitan la formación y el perfil de un sujeto abierto que tiene enfoques diferenciados y también autorreflexivos de sí mismo y del mundo, mientras que el cierre de los contextos correspondientes tiende a obstaculizar la formación de formas sustanciales de personalidad –según el estado general de la discusión en los debates sobre la investigación de la socialización que, por lo tanto, también se centra en aspectos específicos de la clase o del medio. Ambas formas de autodesarrollo se caracterizan por las interdependencias no son realmente predecibles y apenas es posible realizar pronósticos fiables. Además, estos conceptos de socialización e identidad se sustentan en una concepción de la apropiación que no está totalmente exenta de la idea de una relación adaptativa. ¿Es erróneo suponer que estas ideas también reflejan un desarrollo social en el que la adaptación sigue teniendo prioridad sobre la autonomía? ¿Y es erróneo preguntarse si y cómo la tendencia frecuentemente diagnosticada hacia el yo (también en la investigación y la teorización) –en un sentido modificado pero aún enfático– refuerza la expresión general de autonomía del sujeto, creando en cambio oportunidades para pasos sorprendentes en el desarrollo y la autoformación y la expresión del potencial?

Sin embargo, también ha habido movimientos contrarios o complementarios a la visión de la socialización basada en la clase y el medio, sobre todo el concepto de «sujeto productivo que procesa la realidad» de Klaus Hurrelmann (Hurrelmann 1983). Su afirmación central parte de la construcción de un «modelo de sujeto epistemológico», que Bauer caracteriza con las palabras

«La nueva antítesis es el sujeto activo. Los adolescentes no son meros “portadores de papeles aislados”, no son una “variable marginal”. No actúan sin su propia conciencia e impacto en su entorno. La “eliminación de la categoría del sujeto como determinante independiente de los

procesos sociales en general" se sustituye por la asunción de "convertirse en sujeto" como un "proceso psicológico específico". El individuo autónomo que actúa por sí mismo es el nuevo punto de referencia epistemológico para la investigación de la socialización» (Bauer 2004, p. 65).

Este giro tematizado de la investigación sobre la socialización también se produjo a través de postulados más que de empirismos. ¿O fue la impresión de que una observación e interpretación de los procesos de desarrollo de la personalidad centrada en la clase o el medio conducía en última instancia a clasificaciones muy aproximadas en definiciones de medio, que tenían menos probabilidades de encontrarse en casos concretos? Las especificidades del desarrollo del sujeto caen víctimas de la visión media (cf. Kucklick 2014). Una ciencia del sujeto que realmente «merezca» esta denominación también se caracteriza por otros enfoques en sus formas de observación y planteamientos de intervención y asesoramiento, como se mostrará a continuación.

Ciertamente, puede considerarse lamentable que la investigación sobre la educación de personas adultas haya descuidado su dimensión psicológica en los últimos años. Las aportaciones de la psicología de adultos que han permitido analizar las particularidades de casos individuales (por ejemplo, Bittner 2001) han sido en gran medida ignoradas en la investigación sobre educación de personas adultas y en la formación permanente. En el mejor de los casos, la psicología empírica del aprendizaje se centró en observaciones medias y no se limitó a despedirse de la psicología profunda, sino también de la investigación sistémico-constructivista sobre la psicología del desarrollo de la identidad y la competencia de los adultos.

Esta amplia ignorancia de las teorías holísticas, de la interdependencia y del observador también es desafortunada, porque los conocimientos de los investigadores del cerebro en los últimos años también han reforzado de forma impresionante la imagen de una naturaleza cerrada y autorreferencial de la subjetivación. Esto ha relativizado el mencionado modelo abrumador de las teorías de la socialización, y el mencionado concepto del sujeto productivo-procesador de la realidad de Klaus Hurrelmann (Hurrelmann 1983) no sólo ha cobrado un impulso adicional a la luz de la investigación de las emociones, las teorías del observador sistémico y los descubrimientos fisiológicos cerebrales sobre la plasticidad, sino que también se ha ampliado gradualmente a ideas sobre las posibilidades del autocambio proactivo. Como resultado, los conceptos de subjetivización se acercaron mucho más a las preocupaciones originales de la educación de personas adultas ilustrada, cuyo motivo básico siempre se basó en la idea de que era concebible y posible ver a través y superar las limitaciones internas y externas de un límite biográfico impuesto por la coincidencia del nacimiento y el contexto social.

Este impulso emancipador redujo el foco de atención a la cuestión de qué condiciones externas –que debían crearse– permitían la autonomía, el crecimiento y la maduración de la identidad y el desarrollo de capacidades. El discurso de la educación de personas adultas

«[...] se convirtió así en un discurso de teoría social, en cuyo trasfondo, sin embargo, siempre estuvieron también las líneas básicas de una teoría del sujeto. Ésta pretendía definir con mayor precisión los mecanismos individuales de un desarrollo emocional y cognitivo satisfactorio en

el contexto del mundo vital y las circunstancias sociales, también con el objetivo de fortalecer al individuo y permitirle madurar hasta convertirse en un forjador activo de su biografía. De este modo, el sujeto pasó de ser un "sujeto" a un diseñador y creador de sus posibilidades biológicas y sociales, y el libre albedrío, la autorresponsabilidad y la autoconciencia se convirtieron en connotaciones esenciales del cambiante concepto de sujeto. En esto, "el hombre se convirtió en el determinante de las cosas" (Rehfus) o en el constructor de su realidad, lo que también abrió la puerta a una autorreflexión más profunda del ser sujeto» (Arnold 2019a, p. 81).

Estos cambios en el concepto de sujeto también llevaron a cuestionar la propia capacidad de acción del sujeto que reconoce y actúa o a pensar en él de una forma fundamentalmente más amplia. Parecía ser incluso menos «dueño de su propia casa» (Freud) de lo que hubieran querido las teorías del sujeto, que se ocupaban del uso de la razón, la crítica y la transformación del yo y la sociedad. El filósofo posmoderno francés Lyotard resumió este cuestionamiento del concepto tradicional de sujeto ya en los años ochenta con las siguientes palabras:

«Lo preocupante para el hombre es [. . .] que su (supuesta) identidad como "ser humano" se está desvaneciendo [...]. [Las ideas que alimentan el sentido inmediato de la identidad humana [se han] debilitado. A saber: experiencia, memoria, autonomía (o libertad)» (Lyotard 1985, p. 79 y ss.).

Esta incertidumbre del concepto de sujeto también causó algunas dificultades a la teoría de la educación de personas adultas, ya que tuvo que reconceptualizar los puntos de referencia de sus esfuerzos educativos. Cuando la era posmoderna nos muestra claramente la supuesta (por no decir futilidad) de los empeños identitarios humanos, las reivindicaciones tradicionales de la educación popular, la ilustración y la emancipación empiezan a tambalearse. En particular, las formas de intervención y apoyo a la educación de personas adultas están siendo puestas a prueba y deben legitimarse de nuevo más allá de los conceptos tradicionales de autodeterminación y heteronomía. La vieja pretensión de escenificar la educación de personas adultas como refuerzo de la autoliberación subjetiva y la autodeterminación flaquea en un mundo cuyos modos de subjetividad apenas pueden representarse de forma convincente en la yuxtaposición de lo externo y la autoorganización.

El sujeto se deja aparentemente libre y se pone en escena en el contexto de las piezas subestandarizadas y generalmente accesibles de una representación contemporánea del yo, una forma que al mismo tiempo limita los posibles modos de expresión de un yo verdadero.

Esta sutil influencia caracteriza el «gobierno del yo» del que hablaba Michel Foucault (Foucault 2009a y b). Bien mirado, no se trata realmente de un «acto de emancipación de un comportamiento predeterminado e impuesto» (Bernard 2017, p. 192). Más bien, la «voluntariedad» del sujeto liberado frente a tales prescripciones se reduce al hecho de que «[...] ya sigue estas prescripciones por voluntad propia en una autoproblematización anticipatoria» (ibíd.). Para el filósofo y sociólogo neerlandés-alemán Willem Lodewijk van Reijen (1938-2012), esta sutil infiltración de lo ajeno en el yo simboliza también la muerte del sujeto:

«Los sujetos están muertos, ya no pueden producir nada, al contrario, son producidos. Nosotros

no hablamos la lengua, la lengua nos habla [...] a nosotros. Nosotros no hacemos la tradición, la tradición nos hace a nosotros» (van Reijen 1988, p. 398).

Este canto del cisne posmoderno al concepto de subjetividad puede sin duda discutirse, pero, por otro lado, no puede pasarse por alto que los marcadores vinculantes de orientación también son un factor clave en los debates actuales sobre las formas de expresión y las normas de éxito de la educación (continua) como desarrollo del sujeto escasean. Todo parece encaminarse a reforzar la autonomía y flexibilidad del propio sujeto del que acabamos de despedirnos, ya que sólo parece expresarse en marcos prefabricados de búsqueda y representación del yo. En el desarrollo descrito por van Reijen, sin embargo, sólo se ha disuelto la lectura de un sujeto que ya dejaba de significar en los albores de la Ilustración. La Ilustración se centró en la razón y, por tanto, también en cuestionar los poderes sugestivos de la tradición y el lenguaje –¿por qué no también de la cultura digital?– cuya validez ya había sido notablemente socavada, sobre todo por la filosofía del lenguaje y la educación. La tradición, el lenguaje y la educación eran meros préstamos, que se desintegraron desde el momento en que el pensamiento empezó a ser cada vez más consciente de su propia constricción por los hábitos tradicionales, las formas lingüísticas de expresión y los conceptos educativos tradicionales. No todo se tiró por la borda (por ejemplo, los derechos humanos con su promesa de autonomía), pero su justificabilidad última se sometió continuamente a escrutinio. El resultado ha sido un cultivo de la diversidad, la desestandarización y la flexibilidad, que en última instancia también sugiere que la educación de personas adultas y la educación permanente deberían alejarse cada vez más de los conceptos estándar y recurrir a interpretaciones más diferenciadas o granulares que se basen en el principio de que -en casos concretos- las cosas podrían ser completamente diferentes de los conceptos lingüísticamente definidos y tradicionales del pasado.

La educación de personas adultas contemporánea debe orientarse hacia los actuales procesos sociales de cambio en la subjetividad, la identidad y el curso de la vida, en lugar de observarlos a través del espejo retrovisor del pasado. Frente a estos evidentes procesos de cambio, se intentó, por ejemplo en la sociología de la «modernidad reflexiva» (cf. Beck 1997), desarrollar nuevas formas de manejo mental y operativo, que hasta cierto punto estilizaban el cambio mismo como principal punto de referencia de la subjetivación – fieles al lema: «Lo único permanente es la impermanencia».

6.4. Cognición y emoción en los procesos de aprendizaje

Desde sus inicios y hasta la actualidad, la educación de personas adultas ha sido un empeño principalmente cognitivo. Por lo general, la atención se centra en la «mediación» de explicaciones actuales o en el acompañamiento de procesos de aprendizaje reflexivos mediante interpretaciones distanciadas, es decir, menos relacionadas meramente con el mundo de la vida. En su mayoría proceden del discurso científico, por lo que es la diferenciación de la conciencia cotidiana mediante la cientificación de perspectivas y explicaciones lo que marca la pauta en el aprendizaje de personas adultas hasta nuestros días. En los años ochenta, por ejemplo, fueron

sobre todo los trabajos científico-sociológicos (cf. Dewe 1982, entre otros) los que intentaron reexaminar la viabilidad del supuesto de la diferenciación. En el proceso, se pusieron cada vez más de relieve otras narrativas, que marcaron la diferencia entre el conocimiento del mundo de la vida y el conocimiento científico, y también plantearon la cuestión de si las diferencias estructurales entre las teorías cotidianas probadas y los conceptos científicos pueden resolverse de forma fructífera en los procesos educativos, y en qué medida: aquí (en el caso de las teorías cotidianas) la «verosimilitud subjetiva» y el «esfuerzo por reducir la complejidad y clarificar», allá (en el caso de las teorías científicas) la «intersubjetividad» y la «ampliación de la complejidad y la diferenciación» (Arnold 1985, p. 36). Esto se centraba en la aleccionadora tesis para la educación de personas adultas «del reducido carácter vinculante de las teorías científicas para la justificación de la acción práctica en la vida» (ibíd., p. 38):

«Pues incluso estos patrones de interpretación más intersubjetivos y de mayor complejidad sólo se integran en términos de identidad a través de la integración interactiva en las expectativas de fondo y los supuestos de certeza que se ha formado el individuo respectivo en su historia vital. Esto significa también, por ejemplo, que las teorías científicas adquiridas por los participantes en el curso de la formación continua "científica" están sujetas a las restricciones de la plausibilidad teórica cotidiana y están sujetas a la pretensión identitaria-constitutiva de coherencia» (ibíd.).

Esto marcó claramente los límites de una educación de personas adultas que se esforzaba por iluminar y utilizar correctamente la razón. Pasaron otras tres décadas antes de que esta desilusión con la teoría educativa respecto a las condiciones internas del crecimiento impulsara también a la educación de personas adultas a ajustar sus conceptos –al principio ampliando muy cautelosamente su visión, pero luego centrándose cada vez más en la «concienciación» como el nuevo principio rector del trabajo educativo que acompaña al crecimiento de los sujetos.

La ampliación de la perspectiva más allá del aprendizaje puramente cognitivo ya se percibía claramente en el «Memorándum de Investigación para la Educación de Personas Adultas y la Formación Continua» presentado en mayo de 2000 en nombre de la Comisión de Educación de Personas Adultas de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación. En él se define el aprendizaje de personas adultas como un auténtico proceso permanente que

«[...] no es sólo un compromiso momentáneo con problemas situacionales, sino también siempre un proyecto biográfico. Es cierto que los retos de aprendizaje, y en cierta medida también las opciones de solución, que se presentan a las personas en las distintas fases y situaciones de la vida son cada vez mayores. Sin embargo, su realización y puesta en práctica se ven "interrumpidas" por las cambiantes situaciones vitales.

El proceso de aprendizaje se caracteriza por los patrones y estructuras que se acumulan gradualmente a lo largo de la vida para formar una individualidad en la que se han incorporado todas las experiencias de aprendizaje. Así pues, la facilitación didáctica del aprendizaje individual tiene lugar en una relación creativa de tensión con las estrategias de diseño adquiridas históricamente, habitualizadas y limitadoras del aprendizaje» (Arnold et al. 2000, p. 7).

Esta visión amplia del aprendizaje de adultos también dio lugar a preguntas de investigación

que no se limitaban a la dimensión cognitiva del desarrollo de la identidad y la competencia de los adultos. Entre las preguntas planteadas se incluían:

– «¿Cómo cambian las relaciones entre los niveles cognitivo, afectivo y motor de la actividad a lo largo de las fases de la vida y en el contexto de la especialización profesional o la práctica a lo largo de la vida?» (ibíd., p. 8)

– «¿Qué vías encuentran los adultos para crear coherencias individualmente sostenibles, exitosas y basadas en la realidad de sus conocimientos y habilidades?» (ibíd., p. 9)

Y:

– «¿Cómo se relacionan los aspectos cognitivos, afectivos y motores de la competencia en el manejo del conocimiento?» (ibíd., p. 11)

Esta visión ampliada de la identidad adulta y del desarrollo de competencias también reflejaba el hecho de que el yo se replanteaba de un modo nuevo y diferente en los debates de los años noventa. Se empezó a reconocer con más fuerza que las personas adquieren las huellas básicas reales de su yo en la experiencia densa. Esto comienza al sentirnos atados o desatados en las primeras semanas y meses de nuestra existencia en el mundo, y continúa en las interacciones a través de las cuales sentimos o no nuestra autoeficacia. La persona que somos o podemos ser se forja en estos contextos tempranos, y la sustancia de nuestro pensamiento, sentimiento y actuación adultos tiene sus raíces aquí. Sólo hasta cierto punto somos capaces de trascender las formas de ser en el mundo que hemos aprendido en la infancia. Por esta razón, el investigador del cerebro Gerhard Roth cuestiona radicalmente el optimismo educativo generalizado señalando con sobriedad, por ejemplo, que el condicionamiento emocional de una persona en particular ya está completo a una edad temprana y puede reconocerse como la forma «natural» de ser y resulta «cada vez más resistente a las influencias posteriores» (Roth 2007, p. 12). En su obra más reciente «Sobre el hombre», el mismo autor resume su escepticismo ante el cambio con las siguientes palabras:

«La marcada autoestabilización de la personalidad [...] tiene una gran influencia en el desarrollo de la personalidad del niño al adulto. Así lo confirman las investigaciones sobre el curso de la vida en el sentido de que las personas adoptan ya en la adolescencia una determinada actitud básica, como la de una persona de un optimismo inmejorable o una persona que piensa o se siente ligeramente positiva o ligeramente negativa o un pesimista obstinado. Puede haber fluctuaciones mayores o menores causadas por las circunstancias de la vida, pero tarde o temprano las personas vuelven a su actitud básica» (Roth 2021, p. 106 y ss.).

En este contexto, Roth también cita con aprobación al psicólogo de la personalidad Berlínés Jens Asendorpf, quien considera que los cambios percibídos en uno mismo (como consecuencia de mudarse de casa, empezar la universidad, etc.) son un «error, o al menos una gran exageración» (ibíd., p. 108). Se refiere a ello:

«Desde su punto de vista, a partir del final de la adolescencia, somos más propensos a elegir los entornos que nos convienen en lugar de adaptarnos activamente a ellos» (ibíd.).

La educación de personas adultas es una de estas influencias posteriores cuyo poder de cambio

realmente profundo se cuestiona aquí fundamentalmente. En el mejor de los casos, un asesoramiento que se centre realmente en la construcción emocional de su realidad, como el que encontramos en los entornos psicoterapéuticos, el coaching o los programas de desarrollo de la personalidad, puede ayudarles a abandonar viejos hábitos y patrones de interpretación y sentimiento y a practicar una nueva construcción de la realidad. Esto no significa que la educación de personas adultas tenga que pasar a un segundo plano para dejar espacio a una forma de asesoramiento para el cambio con base psicoterapéutica, ya que el autocambio no puede tener un efecto duradero en el contexto de procesos de aprendizaje acompañados. Sin embargo, significa «que el esfuerzo necesario para conseguirlo debe ser cada vez mayor y los métodos para lograrlo cada vez más específicos» (Roth 2007, p. 12). Se aplica lo siguiente:

«Las personas sólo cambian a largo plazo si sus objetivos conscientes y sus motivos inconscientes coinciden. Esto significa que los motivos del cambio deben tener sentido en el mundo de experiencias de la persona» (Roth 2021, p. 115).

Estas indicaciones no son totalmente nuevas (simplemente están documentadas con mayor precisión en términos de fisiología cerebral). El debate sobre el patrón de interpretación de los años ochenta ya se refería a las tenaces fuerzas de la identidad adulta que luchan por la «continuidad autobiográfica» (Arnold 1985, p. 50 y ss.), y los debates sobre la orientación del participante y la referencia experiencial también apuntan en esta dirección. Sin embargo, en la práctica curricular de la educación de personas adultas, es decir, en los programas ofrecidos por muchas instituciones educativas, así como en los planes de estudio o en los reglamentos de formación, siguió dominando el enfoque basado en los contenidos. Los enfoques verdaderamente reflexivos del aprendizaje de adultos o incluso los conceptos de enseñanza/aprendizaje «metagnitivos» (cf. Kaiser/Kaiser/Hohmann 2012) siguen sin caracterizar la corriente principal de la práctica del aprendizaje de adultos en la actualidad. Esto es lamentable, ya que la educación de personas adultas también está experimentando una transformación frente a la escalada de cambios en los entornos postmodernos de trabajo y aprendizaje causados por la digitalización (cf. Kurzweil 2014), la era digital se enfrenta cada vez más a la cuestión de sus contribuciones efectivas a la configuración y el apoyo de los procesos de transformación personal, organizativa y social (cf. Rohs et al. 2019). Para responder a estas exigencias, es necesario –según la tesis de las siguientes consideraciones– vincular más eficazmente la integración de las dimensiones narrativas y emocionales del aprendizaje de adultos que se elabora meramente en el debate sobre los patrones de interpretación y en los conceptos de orientación de los participantes.

6.5. Emoción y narración en el mundo digital

La conexión entre emoción y narración, por un lado, y entre ambos aspectos y el ámbito de la digitalización, por otro, no resulta evidente a primera vista. La emoción narrada no es la emoción experimentada y, sin embargo, hablamos de sentimientos, los expresamos, analizamos las causas que supuesta o realmente están detrás de ellos, que en su mayoría son atribuciones

de causas, y así construimos la emoción que se nos escapa describiéndola. Lo emocional es la expresión física del sistema interior con el que nos sentimos en el mundo y sus situaciones actuales antes de interpretarlas. La expresión emocional también es fija y nos define: son patrones emocionales aprendidos con los que nos sentimos en el mundo antes de que éste nos hable y antes de que hayamos desarrollado nuestros patrones de interpretación, que nos ayudan a encontrar nuestro camino manteniéndonos «fieles» a nuestros puntos de vista, aunque los diferenciemos y desarrollemos continuamente.

Además de la experiencia de autoeficacia, parece ser la experiencia de verosimilitud la que constituye nuestra identidad, y la verosimilitud es una evaluación emocional, no cognitiva.

La pedagogía como ciencia del curso de la vida y del cambio rastrea la interacción de patrones de interpretación y emoción en el desarrollo de la identidad y las competencias, que por un lado determinan y por otro transforman. Su enfoque es la expresión, la narración es su punto de partida empírico. Sólo puede conceptualizar al sujeto en sus movimientos de búsqueda si le habla. Por ello, muchos métodos pedagógicos y de investigación se basan en el desencadenamiento de la narración. Sin embargo, la pedagogía corre el peligro de confiar en lo que se habla y no reconocer suficientemente que este discurso se pronuncia con una intención estratégica. En él, el empeño de verosimilitud se expresa también con sus partes proyectivas, defensivas o distorsionadoras, es decir, una lógica estructuradora más profunda suele estar inicialmente cerrada al sujeto articulador. Sólo se abre a una visión teóricamente diferenciada, que al mismo tiempo sabe que también ella sólo puede captar lo que esta mirada es capaz de captar. Entonces se aplica lo siguiente: «La teoría es una brújula, nos libera del apego, de la determinación inmediata, sensible» (Heydorn 1995, p. 66). Por lo tanto, la narración debe proceder en dos etapas: por un lado, directamente, expresando las atribuciones de significado de los actores y, por otro, a través de la brújula, rastreando los patrones de emoción e interpretación expresados en estas atribuciones de significado. Este rastreo es el objetivo común de la investigación y el desarrollo de la competencia emocional.

En este contexto, los nuevos medios de comunicación deben valorarse con ambivalencia. Por un lado, amplían los escenarios de las grandes emociones –un aspecto que a veces se explora en términos de sociología de los medios y teoría social–, pero por otro, también abren espacios de cultura del aprendizaje antes inimaginados para el autoaprendizaje guiado, que en principio también puede utilizarse para ampliar la propia personalidad y la autorreflexión emocional. Sin embargo, los nuevos medios no sólo salvan distancias, sino que también crean otras nuevas. No es tanto el miedo a la tecnología lo que impide a muchas personas utilizar el e-learning, sino la idea profundamente arraigada de que cuanto más personal es el contenido del proceso de aprendizaje, más indispensable es la relación cara a cara entre profesor y alumno.

Las siguientes consideraciones trazan la relación entre emoción y narración en el contexto de las posibilidades virtuales de cooperación y contacto enseñanza-aprendizaje. Se trata de marcar algunas líneas básicas de la educación de personas adultas contemporánea, que por un lado

reconoce la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje (cf. Arnold 2022; Arnold/ Holzapfel 2008), pero por otro es capaz de justificar el fortalecimiento de la autorreflexividad emocional como eje vertebrador del desarrollo sostenible de competencias.

El aprendizaje emocional explícito es principalmente experiencial, pero también reflexivo

El papel que desempeñan las emociones en los pensamientos y acciones de las personas ha quedado mucho más claro en los últimos años. Ahora sabemos con certeza que no existe la «cognición no contaminada» emocionalmente (Nietzsche), y ahora también hay una gran cantidad de investigaciones fisiológicas cerebrales fiables que explican dónde tiene su origen «la construcción emocional de la realidad» (Arnold 2005) y cómo interfiere constantemente en nuestra cognición, pensamiento y acciones. En el proceso, se confirmaron de forma impresionante los supuestos psicoanalíticos fundamentales, así como los supuestos de la teoría del apego, que parte de la base de que la experiencia temprana del apego se basa en una huella emocional que se refuerza con experiencias y aprendizajes posteriores y que sólo puede modificarse marginalmente. Como adultos, podemos reconocer los patrones de nuestros sentimientos y pensamientos a través del aprendizaje reflexivo, pero rara vez los dominamos realmente en su emergencia situacional. Son estos patrones los que nos abren el mundo tal y como lo conocemos. Y es este reconocimiento el que es capaz de darnos sentimientos de familiaridad y, por tanto, de confianza en nuestras acciones, así como la repetición de nuestro sufrimiento y las crisis típicas de nuestras vidas. Esta tipología del yo adulto se nos puede abrir a través del aprendizaje reflexivo, que a su vez vive de las teorías y conceptos en los que se basa y que no son capaces de conducirnos a una visión de una realidad ontológica. En este sentido, el aprendizaje reflexivo puede llevarnos a comprender cómo «organizamos las experiencias y captamos los significados» (Holtz 2008, p. 28) y nos relacionamos con el mundo.

Sin embargo, el conocimiento por sí solo no cura. Por tanto, el aprendizaje reflexivo es siempre un aprendizaje incompleto, si definimos el aprendizaje como un cambio en el curso de la vida. Forma parte de un proceso de aprendizaje emocional, pero no es su núcleo, porque falta el paso de la reflexión a la acción cambiada, un esfuerzo difícil pero posible. Este esfuerzo sólo puede tener éxito si se añade la experiencia. La percepción puede cambiar a través de la experiencia: Lo que al principio nos parece igual porque evoca la misma resonancia emocional que supuestas experiencias similares del pasado puede cambiar gradualmente mediante comentarios, retroalimentación y replanteamiento. El impulso emocional espontáneo al que estamos demasiado dispuestos a ceder en una situación dada no desaparece por ello, pero nuestros pensamientos, sentimientos y acciones no permanecen inalterados por lo que se nos dice, se nos retroalimenta y se nos ofrecen interpretaciones alternativas. Este proceso de cambio suele ir acompañado de grandes inseguridades interiores: todo en nosotros apela a la verosimilitud de la reacción conocida (por ejemplo, huir), pero hemos comprendido que esta reacción se basa en una posible interpretación de la situación, que es nuestra interpretación y no un reflejo sobrio de una realidad que se da de esta manera y no de otra, con sus respectivas y diversas

posibilidades. En última instancia, son nuestros pensamientos los que nos conducen a las situaciones emocionales que luego exigen una determinada reacción emocional, un mecanismo que el aprendizaje emocional debe procesar primero en una lección inicial.

El aprendizaje emocional es la expresión del constructivismo aplicado. Se basa en el determinismo estructural de la percepción y el comportamiento humanos. No es el efecto de una realidad externa lo que explica -o incluso justifica- nuestro comportamiento, sino

«[...] todo lo que ocurre en nosotros tiene lugar en forma de cambios estructuralmente determinados en nuestra estructura respectiva, que son los resultados de nuestra propia dinámica estructural o que, como cambios estructurales, están vinculados a nuestra interacción con el medio, pero no están determinados por él» (Maturana 1996, p. 288).

Los patrones interpretativos y emocionales de nuestra identidad están significativamente implicados en esta «propia dinámica estructural interior». Son estos patrones los que focalizan nuestra percepción, crean las interpretaciones y reacciones que nos crean y nos conducen a una interminable batalla sobre la realidad, que en verdad no es más que un esfuerzo desesperado por evitar tener que cambiar o incluso renunciar a nuestra –anterior realidad–. Prefiero luchar siempre sobre los mismos temas de la misma manera que pararme a escuchar otras posibles interpretaciones o incluso el motivo real del comportamiento de mi interlocutor sin reaccionar interna o externamente.

El aprendizaje emocional consiste, en última instancia, en desarrollar una actitud autodistanciada. En primer lugar, hay que silenciar la propia actitud de saberlo todo y verla como una expresión de lo que es: un esfuerzo desesperado por la plausibilidad emocional y la continuidad, antes de que puedan abordarse otras lecciones de un proceso de aprendizaje emocional y puedan esperarse cambios sostenibles. El descubrimiento reflexivo de estos mecanismos tiene lugar a través de la focalización consciente y la creación mesurada de narrativas. En primer lugar, los sentimientos deben percibirse de forma autorreflexiva y en autoobservación silenciosa y, a continuación, comunicarse, por lo que pueden distinguirse distintas etapas de narración, que van de abajo a arriba en el siguiente diagrama:

Pasos del aprendizaje emocional		Etapas de la narración	
Paso 4	Metacognición	Narración de 4º orden	Pregunta: ¿Cómo «fabricas» exactamente estos pensamientos? Recopila secuencias de pensamientos típicas (sobre el rechazo, la ineficacia, la autoridad, etc.).
Paso 3	Cognición	Narración de 3º orden	Pregunta: ¿Qué pensamientos acompañan a este sentimiento? ¿Cómo explicas o justificas estos sentimientos?
Paso 2	Metaemoción	Narración de 2º orden	Pregunta: ¿Cuándo (en qué situaciones) has tenido esta sensación? Descubre los patrones que conectan estas situaciones.

Paso 1	Emoción	Narración de 1º orden	Pregunta: ¿Cuándo siente que los sentimientos determinan su percepción? ¿Qué sentimientos sientes? ¿Dónde sientes qué exactamente?

Fig. 14: Pasos del aprendizaje emocional y etapas de la narración

La realización deliberada de estos cuatro pasos marca una forma guiada, y a menudo también acompañada, de crecer a partir de los pasos irreflexivos y espontáneos de sentimientos y pensamientos que determinan nuestras acciones. Dejar atrás esta fuerza determinante y tomar cada vez más el control de los procesos de nuestra construcción emocional y cognitiva de la realidad es lo que caracteriza el crecimiento interior de una persona. La narración es el nivel en el que los sentimientos pueden comunicarse a una contraparte y verse desde un nivel superior. Esto crea un enfoque reflexivo de lo que se siente, y el cambio emocional y la maduración se hacen posibles. Por lo tanto, el aprendizaje emocional es siempre un proceso de aprendizaje por etapas: comienza con la experiencia consciente del sentimiento, seguida de la consideración metaemocional de los patrones subyacentes. Este paso suele requerir apoyo o asesoramiento. Implica la siguiente percepción: nos sentimos de forma similar en situaciones parecidas, y nuestras actitudes ante el mundo se basan en esta fijación rutinaria, que no sale a la luz en la experiencia directa. Por tanto, hay que reconocerlas en su efecto «a nuestras espaldas» y sacarlas a la luz de la autoobservación. Esta lección metaemocional ya les quita gran parte de su impacto espontáneo.

La cognición se centra en la percepción consciente, pero también en nuestras interpretaciones y narraciones sobre lo que hemos experimentado. Además, se puede observar y comprender la conexión, a menudo interrelacionada, entre pensamiento y sentimiento. Podemos imaginar sentimientos, como demuestran de forma impresionante los numerosos ejemplos de profecías autocumplidas de Paul Watzlawick. Una situación completamente relajada puede escapársenos emocionalmente porque nuestros pensamientos catastrofizan algo, lo que entonces moldea, al menos destructivamente, nuestra forma de afrontar un acontecimiento. Por lo tanto, es un arte ser capaz de evitar tales escaladas mediante el uso de las propias posibilidades cognitivas o ser capaz de pensar de una manera correspondientemente desescalante cuando se producen las escaladas.

Además del aprendizaje emocional explícito, cuyo objetivo es aumentar la autorreflexión emocional en la interacción y el liderazgo, el aprendizaje emocional implícito tiene una función importante en el contexto del aprendizaje autoorganizado. Quienes aprenden a organizar su propio aprendizaje y la resolución de problemas necesitan confianza en sí mismos y capacidad para afrontar el miedo y la incertidumbre. Ambas dimensiones describen bases psicológicas importantes para el desarrollo de nuevas culturas de aprendizaje. El desarrollo y la utilización de disposiciones de aprendizaje autodirigido por parte del sujeto que aprende no sólo consiste en crear «diversidad», sino también en fomentar la fortaleza del ego y experimentar («sentir») la autoeficacia. Ambos aspectos caracterizan la vertiente emocional del proceso. Y ambas

dimensiones deben haberse desarrollado en el sujeto que aprende antes de que sea realmente capaz de seguir con éxito sus propios caminos de aprendizaje.

<table>
<tr><td rowspan="3">Emocionalidad de la autoeficacia</td><td></td><td></td><td colspan="2">Dar forma a la diversidad</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Fomentar la apropiación autónoma</td><td rowspan="3">Didáctica facilitadora: organizar oportunidades para la apropiación autónoma y la autorreflexión (guiada)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ser capaz de sentir la autoeficacia</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Desarrollar un yo fuerte</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Fig. 15: El lado emocional del aprendizaje autoorganizado

Esta priorización mutua de los aspectos emocionales y didácticos del aprendizaje autoorganizado o autodirigido suele pasarse por alto en los debates actuales sobre didáctica de adultos. Las cuestiones sobre la promoción y el desarrollo de la competencia emocional se ignoran en gran medida. La gran mayoría de los enfoques de la educación de personas adultas se basan implícitamente en la idea de que permitir que los alumnos busquen y adquieran conocimientos por sí mismos reforzará gradualmente sus poderes yoicos y su sentido de la autoeficacia. En mi opinión, esta expectativa sólo es cierta hasta cierto punto. Como mínimo, la experiencia -a menudo meramente temida- de la humillación, así como el manejo aprendido de la ansiedad, perjudican el desarrollo de una verdadera emocionalidad de autoeficacia. Pero sin ellas maduran personas desconfiadas del aprendizaje, cuyos temores no sólo se dirigen a las oportunidades de aprendizaje que se les presentan, sino –lo que es aún más fundamental– a sí mismas y a su propia capacidad para organizar su aprendizaje. Por lo tanto, un cambio exitoso en la cultura del aprendizaje requiere conceptos didácticos para adultos que tengan siempre presentes ambas dimensiones. En este sentido, Anke Grotlüschen y Henning Pätzold señalan que «el aprendizaje de los sentimientos no puede canalizarse únicamente a través de oportunidades de aprendizaje individuales y especiales» (Grotlüschen/Pätzold 2020, p. 50). Más bien

«[...] se requiere un manejo seguro de esto directamente en la situación. Una forma puede ser tematizar las emociones como una evaluación legítima, pero no necesariamente 'correcta', de una situación; por ejemplo, preguntando qué tipo de sentimiento significa 'estar harto' y cuáles podrían ser sus posibles causas» (ibíd.).

¿Qué significan estas consideraciones para la inclusión de los nuevos medios en la reorganización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación de personas adultas? En primer lugar, lo siguiente: las indicaciones específicas son las generales. Aunque los nuevos medios tienen posibilidades específicas para escenificar realidades de aprendizaje y formas de acceso y uso cómodas, sensibles al tiempo e individualizadas, la apropiación por parte del sujeto también en el trato con las realidades mediáticas, el proyecto también está sujeto a las

interacciones descritas entre la emocionalidad de la autoeficacia, por un lado, y la disposición didáctica posibilitadora de oportunidades, por otro. Los nuevos medios no facilitan la apropiación del tema per se; al contrario, parece que también albergan el peligro de encontrar una oferta de aprendizaje mediático en una actitud consumista. Sin embargo, los nuevos medios forman parte del mundo moderno desde hace mucho tiempo, y a los usuarios se les exige ser más activos, sobre todo en los sectores del juego y de Internet, de lo que nuestra imagen de la televisión haría esperar. Por esta razón, la didáctica no puede pretender que todo siga igual con los nuevos medios. Más bien, es importante utilizar las posibilidades específicas que ofrecen las nuevas tecnologías en los entornos de aprendizaje multimedia, no per se, sino con vistas a los requisitos descritos del aprendizaje autodirigido y sostenible, de tal manera que no se produzcan sus posibles desventajas.

El acrónimo PAUSE[117], formado por los siguientes aspectos, puede servir como cuadrícula orientativa aproximada:

Procesualidad

El aprendizaje sostenible de adultos requiere una lógica de apropiación que siga la lógica de lo vivo. El éxito del desarrollo de competencias no se caracteriza por productos que se adoptan, sino por procesos (por ejemplo, la resolución de problemas) que se ponen a prueba, se diseñan y se practican. Los nuevos medios de comunicación ofrecen numerosas oportunidades de aprendizaje a través de tareas o estudios de casos, pero también de cooperación en red en comunidades profesionales de aprendizaje.

Autenticidad

El sentimiento de autenticidad surge del reconocimiento por parte de la persona que aprende. Esta constatación tiene inicialmente consecuencias fundamentales para la situabilidad del aprendizaje: La persona que aprende debe tener la oportunidad de relacionar los enfoques explicativos, instrumentos o similares que encuentra en el programa de enseñanza con su propia experiencia práctica. Por este motivo, la orientación a casos concretos tiene una importancia fundamental para los procesos educativos sostenibles.

Sin embargo, la dimensión de reconocimiento del aprendizaje también está vinculada a consecuencias fundamentales para la dimensión emocional, que no sólo facilitan el aprendizaje sostenible. Por ejemplo, el alumno también reconoce experiencias de exigencias excesivas y estrés o alienación en un determinado contexto de aprendizaje, y a veces su aparato cognitivo-emocional se adapta al aprendizaje precisamente cuando los sentimientos negativos familiares se lo indican. Se necesita un desarrollo gradual de otros sentimientos de aprendizaje hasta que se supera eficazmente dicha contaminación por contextos de aprendizaje pasados.

[**U**]Inmediatez

La enseñanza y el aprendizaje son dos sistemas que la experiencia parece mostrar en relación

[117] Los términos alemanes forman un acrónimo que equivale a la palabra inglesa para designar *pausa*. No se ha podido mantener el acrónimo en castellano.

mutua. Sólo gradualmente se va extendiendo en la investigación constructivista de la enseñanza-aprendizaje la comprensión de la disociación de ambos sistemas. Estos conocimientos también repercuten en la imagen de la (supuesta) inmediatez de la coevolución de los conceptos de ambos sistemas. La enseñanza y el aprendizaje sólo se relacionan entre sí según sus propias especificaciones y, por tanto, no se relacionan entre sí. Por lo tanto, la enseñanza sólo puede proporcionar espacios experienciales para el aprendizaje autodirigido. Este es el punto de partida de la verdadera profesionalidad pedagógica, pero también lo es del uso de los nuevos medios para procesos de aprendizaje sostenibles.

[**S**]Autocontrol

El aprendizaje autodirigido requiere una relación estratégica con el propio aprendizaje. Para lograrlo, los alumnos deben aprender a adoptar una posición de observador en relación con sus propios procesos de aprendizaje y tener experiencia en métodos de aprendizaje. Esto se desarrolla en procesos de aprendizaje autorreflexivos en los que los alumnos pueden reflexionar sobre sus propias vías de adquisición y analizar los resultados de sus métodos de aprendizaje. Estos movimientos de aprendizaje autodirigido pueden ser estimulados y acompañados por el e-coaching, que también se aplica a los procesos de aprendizaje profundo que tienen algo que ver con el autoconcepto, como demuestran los estudios (cf. Trager/Wilbers 2008).

Experiencia

El aprendizaje sostenible es un aprendizaje profundo. Sin embargo, la expansión o el cambio sostenible de competencias, así como el desarrollo de actitudes, no pueden lograrse realmente sin una reconstelación emocional de las situaciones formativas originales, como sugieren los resultados de recientes investigaciones sobre el cerebro (cf. Roth 2007, 2021). Parece haber muchos indicios de que estas reconfiguraciones no pueden lograrse realmente sin una presencia de asesoramiento en el sentido de una contraparte empática. Sin embargo, el e-coaching también puede asumir una función de acompañamiento en tales contextos, proporcionando al cliente oportunidades para la prueba guiada de nuevos patrones de evaluación y comportamiento, cuya evaluación, sin embargo, siempre requiere el debate y la reflexión conjunta en el encuentro personal.

6.6. La didáctica para adultos del aprendizaje mediático y sensible a las emociones

La emocionalidad y el uso de los nuevos medios de comunicación en los procesos de desarrollo de competencias sólo parecen ser socios desiguales a primera vista. La suposición obvia de que la cercanía y la inmediatez de la expresión emocional sólo pueden utilizarse eficazmente para el aprendizaje a través de la proximidad y el afecto en el encuentro no resiste un examen más detenido. Aquí, las huellas arraigadas de la cultura del aprendizaje obstruyen el acceso del observador al potencial real del e-learning y el e-coaching para los procesos de aprendizaje transformadores de competencias (cf. Arnold/Lermen/Haberer 2017).

Hay tres consideraciones en particular que nos llevan a nuevas formas de escenificación multimedia de las oportunidades de apropiación para los alumnos en la formación continua, que también son capaces de tener en cuenta las percepciones sobre la importancia fundamental de lo emocional para el aprendizaje y el cambio en los adultos:

(1) Comprueba el valor didáctico de la producción elegida.

La enseñanza en el aula (por ejemplo, las lecciones) es ante todo una técnica de distribución cuyas raíces históricas se remontan a la época anterior a Gutenberg. En aquella época, se leía en voz alta para transmitir conocimientos, para «repartirlos» en un acto casi sagrado. No había otra forma de distribución, por lo que la tradición oral pudo convertirse en la forma universal de distribución. La difusión de los libros y, más aún, la abrumadora disponibilidad de diversas fuentes de conocimiento han hecho superflua la posición de monopolio de esta forma de distribución, que sólo ha podido sobrevivir porque la enseñanza en esta forma tradicional sigue dominando nuestra imagen de la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

Una prueba de valencia didáctica examina el valor (o valencia) empíricamente verificable de un entorno didáctico-metodológico para el desarrollo de determinados tipos de competencias. Esto puede basarse en la idea de que el desarrollo de competencias autodirigidas, así como sociales y emocionales, es más probable si la lógica de adquisición ya contiene elementos de las situaciones en las que se aplicarán las competencias deseadas más adelante en la vida. Por lo tanto, las cualificaciones clave y la «competencia reguladora individual» –como dice el primer informe nacional sobre educación de Alemania– no pueden desarrollarse en culturas de liderazgo determinado externamente o incluso de disciplina total (cf. Arnold 2007).

Por este motivo, todas las formas de captar lo nuevo están cobrando importancia en lo que respecta a las competencias didácticas. Cabe mencionar el uso de materiales de autoaprendizaje, como los utilizados por María Montessori, formas de autoaprendizaje guiado o aprendizaje a distancia, así como modalidades de aprendizaje electrónico. Estas formas se centran conscientemente en la capacidad de apropiación de los alumnos, para lo cual, por supuesto, hay que hacer algo en las medidas educativas preparatorias, aunque sólo sea proporcionar espacio suficiente para el autoaprendizaje, así como para la práctica y las pruebas cooperativas. La apropiación autodirigida «vive» así de un cambio en la cultura de aprendizaje que no sólo se esfuerza por el sujeto autoactivo, sino que ya lo presupone como actor en el proceso de aprendizaje, tanto conceptualmente como en la práctica educativa.

(2) El aprendizaje es también una reconstelación emocional o un movimiento orientado hacia el mundo interior. Por tanto, ¡reconstruye la experiencia de la eficacia propia!

A menudo, las culturas de aprendizaje predominantes siguen siendo culturas de incapacitación innecesaria pero ritualizada o, a veces, incluso de insulto a las personas que aprenden. En ellas también se experimentan y reconstituyen constantemente estados emocionales de indefensión. No es casualidad que el miedo sea la emoción más investigada en contextos de enseñanza-aprendizaje. En cambio, la base emocional de la experiencia de la autoeficacia se ha investigado comparativamente poco. Lo mismo puede decirse de la base emocional de la orientación a los recursos. Es la certeza emocional del sujeto de ser capaz de dominar con éxito posibles retos

con sus propias competencias disponibles lo que determina en última instancia lo que el individuo confía en ser capaz de hacer y hasta qué punto confía en que puede adaptar constantemente sus competencias a los cambios mediante el aprendizaje. Hay muchos indicios de que este equipamiento emocional básico se inició o se descuidó tempranamente en las experiencias de apego del sujeto. A pesar de todo el optimismo pedagógico, una maduración posterior hacia una experiencia emocional de autoeficacia parece ser posible sólo hasta cierto punto y requiere un encuadre emocional específico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este encuadre emocional tiene algo que ver con la individualización del contacto de asesoramiento con el alumno, así como con la regularidad y el carácter constructivo de la retroalimentación. El uso de teletutores o de formas virtuales de coaching, por ejemplo, puede asumir aquí funciones importantes, siempre que estos componentes de acompañamiento sigan un enfoque basado también en la pedagogía emocional y no sólo en un diseño tecnológicamente posible.

(3) Benefíciate de la comodidad y de las posibilidades de establecer contactos virtuales.

El uso de oportunidades de aprendizaje virtual ya va de la mano de un cambio fundamental en las culturas de aprendizaje. La enseñanza –especialmente en universidades e institutos– es cada vez más cómoda, más transparente y, por tanto, más pública. Los estudiantes se ven liberados en gran medida de la tarea de tomar apuntes, ya que pueden acceder fácilmente en línea a los textos esenciales, las ilustraciones y los materiales complementarios y de profundización. El estudio permite enseñar sin presencia o con presencia ocasional, mientras que el encuentro con el profesor debe legitimarse de una forma nueva y diferente. De este modo, los profesores pueden volver a ser más accesibles para los estudiantes; reorganizan su distribución del conocimiento y están disponibles como personas recurso (término técnico para referirse al apoyo que refuerza los recursos), asesores y mentores.

Más fundamentales son los cambios derivados de la conexión en red de los programas ofrecidos por distintos proveedores (por ejemplo, las universidades). De este modo, los estudiantes no están únicamente «a merced» de la oferta institucional «aleatoria» de, por ejemplo, una universidad o un profesor universitario, sino que pueden «añadir» a su propio plan de estudios los conocimientos generalmente más especializados de los profesores de otras universidades y optimizar así sus estudios o especializarse en áreas en las que su universidad de origen sólo ofrece una oferta marginal o ninguna. En el contexto de esta interconexión, el papel de los profesores universitarios también está cambiando. Aunque ellos mismos siguen siendo académicos reconocidos en sus propias áreas de especialización en la investigación y sus propias publicaciones, también son responsables de una red de colegas competentes en otras universidades, se aseguran de que sus estudiantes tengan planes de estudio adecuados y también son responsables de la creación de redes sociales y el compromiso entre los que trabajan en diferentes lugares.

7. Repensar el liderazgo

En el capítulo siguiente se esboza el paradigma del desarrollo intransitivo del liderazgo hacia una profesionalidad autoincluyente. Éste se basa en el supuesto de que la cualificación de los directivos también tiene que ver fundamentalmente con la configuración de contextos no disponibles, así como con efectos secundarios recíprocos e involuntarios. No se trata de «trabajar sobre» sistemas homólogos (individuos, grupos, organizaciones), sino de observar, comprender y acompañar su autoorganización, por ejemplo, abriendo espacios para la experiencia. La base para ello es una «cultura de la concienciación» (Metzinger 2013), que también se configura mediante un cambio en la práctica de la gestión. Este artículo pone de relieve las competencias necesarias de los directivos y arroja luz sobre los requisitos y las oportunidades para configurar procesos de cambio sostenibles (por ejemplo, la autorreflexión sobre las propias vías de percepción y el «profesionalismo autoincluyente»).

7.1. El desarrollo del liderazgo como tarea educativa de adultos

Si se sigue de cerca el debate en torno a la educación de personas adultas sobre el aprendizaje y la formación de las actitudes y personalidades de los adultos, se encontrará un cambio en la perspectiva de la investigación que no sólo se centra epistemológicamente en la observación y el carácter pautado de la propia construcción de la realidad por parte de los investigadores, sino que también se esfuerza por establecer una genealogía de los términos utilizados. En este sentido, Ortfried Schäffter, entre otros, sigue una «epistemología histórica», que se esfuerza por distinguir claramente lo conceptual de lo real, que nuestro conocimiento no puede alcanzar. Se ocupa especialmente de deconstruir las figuras esenciales del pensamiento en el discurso de la investigación sobre la educación de personas adultas. Quiere avanzar hacia una re-construcción que abra la mirada sobre lo que está en juego (cf. Schäffter 2019).

En este movimiento se utilizan diferentes lentes que pueden enfocar de nuevo el objeto y permitir que emerjan estructuras profundas previamente ocultas y nuevos aspectos. Sin embargo, los conceptos no son sólo expresión de pautas de interpretación arraigadas y tradicionales, también pueden inventarse como constructos alienantes y utilizarse para volver a medir lo familiar y ampliar la conciencia. La teoría crítica y el constructivismo utilizan este proceso en igual medida para explorar y poner a prueba perspectivas de cambio mediante una «dialéctica negativa» (Adorno 1966) o el tentativo «caminar hacia la diferencia» (cf. Arnold 2022), un procedimiento que puede conducir no sólo a una comprensión ampliada, sino también

a nuevas formas de comunicación y organización inclusivas y socialmente más justas.

En lo que sigue, seguimos este enfoque reconstructivo en un intento de esbozar una teoría práctica de la pedagogía del liderazgo. Dicha teoría se entiende como una herramienta, tal y como sugieren, entre otros, los trabajos de Foucault, pero también, más recientemente, los de Andreas Reckwitz y Hartmut Rosa. Andreas Reckwitz propone explícitamente trabajar con conceptos que no se combinan inmediatamente en un sistema teórico condensado, sino que se basan mucho más en la «fecundidad heurística en la situación concreta de análisis» (Reckwitz 2021, p. 46).

Teniendo esto en cuenta, a continuación se pone a prueba inicialmente una «visión intransitiva» del liderazgo y la cooperación operativa, seguida de implicaciones prácticas para el comportamiento de liderazgo profesional en términos de configuración de una «cultura de la concienciación» que conduzca al cambio (Metzinger 2013). Surge el esbozo del concepto de un desarrollo del liderazgo basado en la concienciación, que es un requisito previo fundamental para la promoción y el anclaje de la inclusión y un enfoque sostenible de la diversidad. Esto implica el desarrollo de culturas epistemológicas de aprendizaje y liderazgo, cuyas formas de expresión se describen y exploran al menos de forma excursiva (cf. Arnold/Schön 2021).

7.2. Centrarse en la autoorganización operativa

En su recepción de los conceptos de autoorganización, autopoiesis y surgimiento, Dieter Lenzen señaló tempranamente que toda acción pedagógica debe seguir en última instancia un gesto «permisivo» (cf. Lenzen 1997). Sin embargo, en mi opinión, lo que le faltaba entonces a su argumentación era el paso valiente hacia el pensamiento intransitivo, tal y como lo esbozó, entre otros, Werner Sesink en su conferencia sobre teoría de la educación en la Universidad Técnica de Darmstadt. Sesink rompe con el concepto técnico de educación imperante, en el que reconoce un «concepto de procesamiento» (Sesink 2006, p. 17), y lo contrapone a un concepto de educación que significa «un desarrollo por fuerza propia que no es efecto de una actividad transitiva» (ibíd., p. 18). «Educación» no es influencia, sino

«un acontecimiento espontáneo que tiene lugar o se produce por propia iniciativa y dinámica; como la vida misma, a la que pertenece como expresión de la vida al igual que la respiración» (ibíd.).

La pedagogía, tras su giro realista hacia la ciencia de la educación (desde 1970), pasó por alto en gran medida este tipo de intervenciones. Aunque desde los años noventa ha habido aportaciones aisladas que nos han recordado que la interacción intelectual y social sigue otras leyes que las del si-entonces causal y elude la intervención eficaz, la teoría y la didáctica de la educación han seguido sin inmutarse y de forma más o menos explícita los esfuerzos de las tecnologías pedagógicas. Qué diferente sería explicar que la acusación de Luhmann y Schorr

de un «déficit tecnológico» (Luhmann / Schorr 1979 a;b) sacudiera las ciencias de la educación hasta la médula y las siga sacudiendo hoy en día sólo puede explicarse por el hecho de que no sólo estaban equivocados en su planteamiento. Sólo ocasionalmente se ha señalado que Niklas Luhmann y Eberhard Schorr cometieron un craso y trascendental error cuando creyeron que debía invitarse a la pedagogía a desarrollarse según el modelo de la precisión de la ley natural y de la calculabilidad, el procesamiento y el control del impacto basados en la evidencia.

Esta invitación (errónea) conduce a la investigación educativa por el camino equivocado: hoy en día, la investigación educativa empírica examina sobre todo las características de las interdependencias que sólo se vislumbran a través de un preacuerdo conceptual. Por el contrario, la investigación sistémica (cf. Ochs/Schweitzer 2012) ha estado buscando nuevas formas de definir y delimitar los sistemas desde la década de 1990, por lo que este movimiento de búsqueda se hace aún más difícil por los procesos de delimitación, ya que el sistema se vuelve fluido y elude la visión habitual cuando los límites en el campo se vuelven borrosos.

En particular, las empresas competentes y ágiles se caracterizan menos por la preservación de las responsabilidades, la especialización y la institucionalización (cf. Arnold 2014; 2021). En su lugar, dan expresión a nuevas formas de cooperación autónoma y en red (cf. Nold/Michel 2016), que se caracterizan por el apoyo mutuo y la confianza, una cultura de retroalimentación, la voluntad de participar en el aprendizaje permanente y roles fluidos (cf. Parker 2015). Tanto la investigación como la práctica del liderazgo requieren un paradigma que deje atrás la presunción de maleabilidad ya contenida en la distinción sujeto-objeto del discurso transitivo y sea capaz de utilizar formas inclusivas de tratar la diversidad.

En la investigación sobre la formación continua, estas tendencias de desarrollo se pasaron por alto durante mucho tiempo, ya que existía una comprensión demasiado fuerte de lo operativo y organizativo, que consideraba que la convergencia de lo económico (o capitalista) con lo pedagógico era fundamentalmente impensable y, por tanto, inadmisible, como demuestran de manera impresionante los debates, a veces acalorados, en torno a la llamada tesis de la convergencia. En última instancia, la cuestión era si la posibilidad de una acción pedagógicamente significativa –orientada al sujeto– quedaba fundamentalmente excluida en un contexto cuyo mecanismo funcional tenía que seguir los cálculos del mercado y los beneficios. El discurso de la educación de personas adultas en particular se articuló principalmente como protesta (cf. Kade 1999) – un estilo que sólo está abierto a la interpretación hasta cierto punto e invita a una «batalla por la realidad» (cf. Simon 2008) que en última instancia no se puede decidir.

Tanto el concepto de «organización que aprende» como el de «cualificación ampliada» (Brater 2020) abrieron camino en la formación profesional y de personas adultos a un cambio de paradigma en el debate. De ahí surgieron proyectos de formación profesional y de adultos sistémica, que abogaban por un enfoque facilitador de los procesos de aprendizaje y abordaban su profesionalización con los correspondientes conceptos de formación para facilitadores del aprendizaje (cf. Arnold 2014). El trasfondo estaba formado por argumentos sistémico-constructivistas, así como normativos o humanistas –que recientemente se han ido formando

cada vez más bajo el concepto de actitud (cf. Parmentier 2019)– que condujeron a nuevos enfoques de gran alcance tanto teóricamente como en términos de metodología de investigación (cf. Rohr 2016). Estos también se vieron impulsados por el empeño de abordar la cuestión de la convergencia de una manera diferente. Su empirismo (pregunta: «¿Se puede demostrar empíricamente la convergencia desde fuera?») estaba más fuertemente vinculado a la reducción fenomenológica y la autorreflexión del significado aportado al objeto de estudio (pregunta: «¿Qué prejuicios y opiniones propios sobre la convergencia o la diferencia conforman, determinan y limitan la propia investigación?»).

En su publicación de 2011, el grupo de investigación de Michael Brater[118] reformula la tesis de la convergencia para mostrar hasta qué punto ya han sido capaces de desvincularse de los patrones tradicionales de interpretación del aprendizaje en la empresa argumentando desde la dimensión de la competencia y ya no desde la dimensión de la intención o los patrones estructurales de la formación en la empresa, totalmente en el sentido de una visión intransitiva:

«En el curso de este cambio, el trabajo tiende a perder su estructura básica orientada a fines y objetivos y adquiere cada vez más las características de un proceso abierto e indeterminado en el que los trabajadores tienen que encontrar y determinar los objetivos y las formas adecuadas de trabajar más situacionalmente en el propio proceso. El mundo laboral ha adquirido rasgos «postmodernos» (Brater et al. 2011, p. 75).

En mi opinión, esta visión de las cosas no es otra cosa que la expresión de un enfoque que no extrae sus categorías de la tradición del sistema de protestas y las expone a una aclaración empírica, sino que deriva sus planteamientos de la lógica del aprendizaje empresarial de su propia potencialidad interna, un enfoque que es capaz de sacar a la luz algo más que una aclaración cuasi científica de los hechos (lema: «¿Convergencia o no?») Esta necesidad de un enfoque diferente ya se insinuaba en «Formación Continua Operacional» (Arnold 1995), publicado por primera vez en 1991, en el que no se abogaba ni por una convergencia unilateral (= coincidencia) de la razón pedagógica y económica ni por su diferencia insalvable. Más bien se abogaba por un enfoque diferenciado, que reconoce que

«Ciertamente, esa coincidencia aún no es tangible "en un amplio frente" como realidad empírica en las empresas, pero es rudimentaria y, por tanto, germina en los cambios operativos. Por eso es importante aprovechar estos cambios para ayudar a darles forma y ampliar su alcance pedagógico» (ibíd., p. 103).

En vista de la «simultaneidad de la no simultaneidad» de las realidades pedagógicas en el lugar de trabajo, una aclaración empírica de la cuestión de la convergencia debe seguir siendo improductiva. Una deconstrucción de la visión de la autoorganización de la empresa, que a menudo sigue contaminada por categorías transitivas, requiere no sólo una liberación de las gafas del sistema de protesta, sino también un reenfoque autorreflexivo e impregnado de teoría de la observación sobre los modos de acción de la gestión y la comunicación de la empresa.

[118] Se refiere a GAB-München, GAB son las siglas de Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (Sociedad para la investigación de la formación y desarrollo profesional), fundada a finales de los años 70 en la capital de Baviera.

Este tipo de «investigación educativa sistémica» (Arnold 2012) apenas ha comenzado a desarrollarse. No sólo se centraría en la facticidad, sino también en el potencial del cambio que se está produciendo. Esto se debe a que a menudo se nos revela de una forma sorprendentemente diferente a la que nos inclinamos a imaginar. La investigación que observa el impacto en este sentido rompe con la idea de lo social como una «máquina trivial»[119] (en el sentido Heinz von Foerster); en su lugar, sigue la hipótesis principal de la investigación del cambio de Boston de que «no se trata de lo que la visión es, sino de lo que hace» (Senge et al. 2011, p. 365), y anima y acompaña a los actores en la «búsqueda de energía y compromiso en su propia organización» (ibíd., p. 367 y ss.). Por lo tanto, los profesores y gestores no deben «celebrar» tanto su intervención, sino perfeccionar su capacidad para dar forma y utilizar la resonancia en los sistemas autoorganizados. Si lo consiguen, pueden salir a la luz convergencias que hasta ahora han permanecido tan ocultas a la búsqueda protectiva-categorial como a las numerosas aclaraciones empíricas que se limitan a describir lo que es, no lo que podría ser.

7.3. La profesionalidad autoexcluyente del liderazgo

Liderazgo es sólo una palabra, ni siquiera un concepto. Para que se convierta en un término apto también para la investigación, se necesita una diferencia (según las teorías de la observación sistémica), es decir, una «diferencia dirigente», con ayuda de la cual sea posible marcar su demarcación y contraste exclusivo. En la historia de la conceptualización pedagógica, este contraste con la cosmovisión transitiva de un liderazgo determinante y prescriptivo fue el «dejar crecer» o la autoorganización, cuyo poder formativo fue explorado probablemente por primera vez por Rousseau y más tarde con mayor vehemencia en la pedagogía reformista. En muchos casos, estos intentos seguían siendo bastante provincianos y se caracterizaban por las buenas intenciones, una creencia eufórica en «lo bueno» en el niño, así como una crítica desde la teoría social al efecto forjador del carácter de las experiencias tempranas de autoridad (cf. Adorno y Fromm) originadas en el sistema de protesta. Sus esbozos apenas florecieron «en el duro rayo de la teoría», como Luhmann exigió repetidamente a las ciencias de la educación en los comentarios críticos sobre el «déficit tecnológico» antes mencionados.

Sin embargo, liderazgo es también un término que se ha evitado durante mucho tiempo en los debates sobre desarrollo de personal, organizativo y corporativo, un hecho que sin duda tiene algo que ver con los términos históricamente desacreditados liderazgo y líder. No fue hasta finales de la década de 1970, por ejemplo, cuando las contribuciones internacionales al liderazgo educativo se fueron recibiendo gradualmente en el ámbito de la educación y cuando surgió la investigación independiente sobre el desarrollo escolar. En el mundo germanoparlante, esto se vincula principalmente a los planteamientos de Hans-Günther Rolf (Dortmund) (cf. Buchen/Rolff 2006). En la educación de personas adultas, pasaron más de dos décadas antes de

[119] Una maquina trivial es aquella que se puede programar.

que el tema del liderazgo comenzara a abordarse de forma más diferenciada. En la actualidad, la DGfE cuenta con su propia comisión de «Pedagogía organizativa» (cf. Göhlich et al. 2014), que también aborda cuestiones de teoría del liderazgo.

Si analizamos el debate sobre el liderazgo desde los años sesenta, podemos distinguir a grandes rasgos tres fases:

Fase 1 (1960-1980): Gestión heroica: En esta fase surgieron reglas de comportamiento y virtud para los directivos. No sólo se asumió implícitamente que el éxito de la cooperación en las organizaciones dependía en primer lugar y sobre todo de los directivos y de su idoneidad, sino que también determinaba el diseño y el control de las condiciones marco y los procesos, una idea no del todo errónea, pero aún incompleta. En esta fase, se prefirió pensar en términos de responsabilidades y organigramas y se ensayaron técnicas de motivación y sanción, así como sistemas de medición del rendimiento.

Fase 2 (1980-2000): Aprendizaje organizativo: En esta fase se recibieron cada vez más conceptos de aprendizaje organizativo (del MIT y otros) y se empezó a entender mejor que el éxito del liderazgo en las organizaciones depende en última instancia de si los directivos son capaces de moderar la autoorganización organizativa u operativa y en qué medida. En cierta medida, esta fase radicalizó las primeras percepciones del trabajo sociológico industrial de que son los factores blandos (las relaciones humanas) de llegar a ser feliz y el aprecio experimentado los que determinan en última instancia si la acción de liderazgo puede llegar a ser eficaz o no desde el punto de vista organizativo, y en qué medida. Esta fase también incluye la creciente importancia de los temas «cultura de empresa» y «garantía de calidad».

Fase 3 (2000-2020) (gestión post-heroica): En esta tercera fase del pensamiento sobre el liderazgo, se prestó más atención a la personalidad y a la actitud de los directivos, y se empezaron a realizar investigaciones más detalladas sobre cómo y en qué medida sus imágenes interiores y sus experiencias biográficamente ancladas determinan y también limitan su actual comportamiento de liderazgo. En esta fase, el desarrollo del liderazgo se entiende cada vez más como un «trabajo interior», que consiste en reforzar la autorreflexión y la autorrelativización de los actores responsables para que sean cada vez más capaces de desprenderse del pasado y liderar «desde el futuro», es decir, desde las posibilidades, pero también desde las innovaciones disruptivas (Scharmer et al. 2009) y configurar el liderazgo cada vez más como una función distribuida.

En las tres fases se pusieron de relieve aspectos importantes del éxito del liderazgo en las organizaciones. Al mismo tiempo, sin embargo, también se produjo un alejamiento de la sobrevaloración implícita del líder y de las posibilidades de intervención, al empezar a replantearse el liderazgo a nivel organizativo en contextos más holísticos e interacciones sistémicas, es decir, como algo incrustado en las organizaciones y en los tejidos sociales que las mantienen unidas, y a nivel del individuo como expresión del devenir subjetivo, que dota a los actores de características estructurales internas específicas para ver, dar forma y soportar su mundo.

Por lo tanto, el desarrollo del liderazgo es siempre un proceso multidimensional que implica la

adquisición de conocimientos y habilidades profesionales (conocimientos de control e intervención), pero también el trato con los demás (habilidades sociales y de integración), así como habilidades personales y organizativas. Por lo tanto, los programas de preparación contemporánea para el papel de liderazgo o para tratar con el liderazgo deberían centrarse en la promoción de la profesionalidad cognitiva (para el diseño de organizaciones de aprendizaje), así como en la promoción de la reflexividad emocional (a través de la experiencia y la transformación del yo). Con la primera, los líderes aprenden a vivir visiblemente su posición en el mundo, mientras que la segunda les permite reflexionar sobre sus imágenes interiores, transformarlas y vivir así su posición sobre sí mismos de forma integradora (cf. Arnold 2014, p. 154).

La profesionalidad cognitiva de los directivos incluye, en particular, competencias como

– aplicar o utilizar conocimientos especializados,

– para poder apreciar la contraparte (respectiva),

– para poder argumentar con credibilidad,

– explicar y dar vida al contexto visionario

– provocar y examinar propuestas alternativas,

– participación,

– ser capaz de manejar los límites,

– definir y aplicar criterios de éxito y

– realizar una gestión interna de las ideas.

La reflexividad emocional de los directivos incluye, en particular, competencias como:

– para poder evitar sus propias imposiciones emocionales,

– ser capaz de reconocer las preocupaciones de los demás,

– para poder expresar reconocimiento,

– vivir y dirigir en armonía con las preguntas profundas,

– tener capaz de perdonar y pasar página,

– ser capaz de no tomarse las críticas como algo personal,

– poder expresar y difundir energía.

La adquisición de estas habilidades de liderazgo puede fomentarse, facilitarse y practicarse en programas de coaching y seminarios. La atención se centra menos en las herramientas profesionales para modernizar las funciones de liderazgo y más en el esfuerzo guiado y acompañado para llegar al fondo de las propias peculiaridades estructurales de la percepción. La percepción no describe circunstancias externas (por ejemplo, exigencias, conflictos), sino que las ilumina con las experiencias ya inherentes a la persona. Conocer este mecanismo de percepción y reconocer que suele ponernos más en contacto con nosotros mismos que con las

estructuras y los potenciales del sistema homólogo respectivo es el movimiento central de una profesionalidad autoexcluyente de los directivos. Esto nos lleva inevitablemente a darnos cuenta de que no tenemos por qué seguir siendo lo que podríamos haber llegado a ser, tal y como sugiere el «giro contemplativo», propugnado por Francisco Varela y otros representantes del debate estadounidense sobre el desarrollo del personal y la personalidad.

7.4. Conclusiones para el diseño de procesos de cambio sostenibles

En los conceptos autorreflexivos y contemplativos del desarrollo del liderazgo que se encierra en sí mismo, las dimensiones de la formación de la personalidad y de las actitudes, tal y como ya se establecieron frente a las teorías materiales de la educación que siguieron a Wilhelm von Humboldt, o al menos junto a ellas, pasan claramente a primer plano. Se trata del desarrollo de la personalidad,

– para alentar y fortalecer las fuerzas del ego,

– desarrollar su propio potencial,

– formular y justificar su propia posición sobre lo que su vida significa para usted, y

– mejorar la capacidad de autoeducarse y seguir desarrollándose mediante el aprendizaje autónomo.

Una formación de este tipo ya no consiste sólo en dotar a las personas de los conocimientos y habilidades necesarios para satisfacer las exigencias profesionales del futuro, sino en fomentar una actitud interior capaz de cuestionar las propias certezas y de esforzarse constantemente por encontrar soluciones adecuadas y viables. El desarrollo de tales capacidades tiene más que ver con las propias huellas emocionales de las personas en sus experiencias biográficas del sistema familiar que con el contenido de las normas de formación y estudio o con el plan de estudios y los programas de estudio. En fases posteriores del desarrollo, las huellas biográficas pueden reflejarse a través de la autorreflexión y de pruebas acompañadas. La postsocialización también es posible en este caso, aunque las propias formas originales de enfrentarse a uno mismo y al mundo pueden modificarse y ampliarse en cierta medida. En cualquier caso, dicha formación de actitudes requiere un aprendizaje reflexivo que estimule la búsqueda y el autoconocimiento, ya que ambos, en última instancia, también determinan sutilmente la forma de abordar el conocimiento.

Por ejemplo, quienes no han podido desarrollar estas habilidades suelen ser más propensos a describir el mundo y a otras personas «objetivamente» y a intentar dominarlos técnicamente. Por el contrario, una educación autorreflexiva y contemplativa favorece el desarrollo de una conciencia que también es capaz de ver la expresión de una búsqueda humana en otros conceptos y patrones de acción que van en contra de la propia impresión.

El primer paso en una cualificación de gestión orientada epistemológicamente está relacionado, por tanto, con un examen reflexivo de las propias rutinas perceptivas. La sugerencia de Gunther Schmidt de que la percepción es en realidad un movimiento que puede describirse más acertadamente como «percepción» (cf. Schmidt 2007), ilustra el carácter autorreflexivo de este primer paso, que puede iniciarse con las preguntas (véase la figura 16) –para el análisis autorreflexivo de la propia percepción en el contacto interpersonal (con superiores o empleados).

Los profesionales autoinclusivos no se preguntan quién tiene razón en situaciones concretas; simplemente se esfuerzan por reconocer las pautas de trato consigo mismos y con el mundo en sí mismos y en los demás para mejorar la conectividad mutua. Por tanto, son expertos en buscar, no en encontrar. Tampoco se les da bien discutir sobre lo que es correcto. Por el contrario, siempre buscan con la conciencia de Sócrates, que dijo: «Solo sé que no sé nada». Sólo los que supuestamente saben esperan que un mayor conocimiento aumente sus posibilidades, mientras que los que no saben se muestran escépticos ante el efecto anquilosante de sus certezas, que pueden sumirles en un trance que les impide seguir buscando y no sólo les hace perderse el presente, sino a menudo también el futuro.

Por lo tanto, el desarrollo de la personalidad no es solo una palabra, sino un programa que lo tiene todo. Expresa la idea de que las personas pueden emprender su propio viaje para llegar a ser quienes pueden ser (cf. Arnold 2016). Esta formulación puede seguir sonando nebulosa y ambiciosa y describir más un esfuerzo constante que el éxito, pero al menos pone más claramente de relieve el aspecto de la autoeducación, un movimiento que está impulsado por un vivo interés en experimentar «cómo es el mundo a través de otros ojos» y cómo puede tener éxito «ampliar de este modo el propio campo de visión» (Spaemann 1994/95, p. 34). Este cambio de perspectiva puede iniciarse y practicarse recorriendo conscientemente las etapas que se describen a continuación con tres tareas de aprendizaje:

→ → → → → → → →→ → → →→ → → →			Modo de observación	Tarea / pregunta de aprendizaje transformativo
		Tercera etapa: referencia externa («imposición»)	¿Cómo dejo que me afecten las percepciones (críticas)?	¿Cómo puedo soportar, apreciar y tener en cuenta las interpretaciones y las conciencias de los demás?
	Segunda etapa: referencia textual («enhebrar»)		¿Cómo puedo evitar la «sobrelectura» y centrarme en el texto?	¿Cómo puedo acudir realmente (= no selectivamente) al contenido real de un texto?
Primera etapa: autorreferencia («autenticidad»)			¿Cómo influyen mis propias descargas (interpretación y patrones emocionales) en lo que veo?	¿Cómo puedo reconocer el efecto de mis descargas y «controlar»?
«¡Me siento (familiar), luego existo!»	«¡Entiendo, luego existo!»	«¡Correspondo, luego existo!»	Etapas de profundidad de observación, (auto)reflexión y autocambio	

Fig. 16: Referencias de una teoría del observador pedagógico (según: Arnold/Siebert 2006, p. 71)

Esta exploración y reflexión conscientes de las propias modalidades de observación aún no se ha desarrollado en gran medida en la práctica relacionada con la inclusión y la diversidad. Si bien es cierto que las teorías autorreflexivas y el conocimiento de los mecanismos lingüísticos y conservadores de nuestra percepción que evitan la disonancia no sólo se han desarrollado recientemente, pero también es coertp que, a pesar de las numerosas referencias de la filosofía del lenguaje y de la investigación sobre la cognición, el cerebro y la meditación, en nuestra vida cotidiana, profesional y privada, la mayoría de las veces actuamos como si éstas no tuvieran ninguna importancia para nuestros propios pensamientos, sentimientos, discurso y acciones. El arte de manejar con inteligencia los mecanismos transparentes de nuestra cognición y nuestras emociones aún no está muy extendido. Sin embargo, este arte puede ayudarnos a repensar y experimentar nuestras posibilidades biográficas con nuevos conceptos y más desapegados de nuestras experiencias. Adquirir este arte es un «trabajo interno» y requiere práctica. Dedicarnos a esta práctica puede conducirnos a nuevas formas de reflexión que rastreen nuestros propios

mecanismos para lidiar con lo vivo en nosotros mismos, otro aspecto de la educación futura, la formación continua y el desarrollo personal que apenas empieza a hacerse tangible. Será el desarrollo de la personalidad en un sentido reflexivo y transformador, totalmente en el sentido de la «cultura de la conciencia» que reclama Thomas Metzinger. Metzinger escribe:

«En pedagogía, la ética racional de la conciencia podría significar (...) formas de autoconciencia libres de ideología y secularizadas –por así decir, bajo el lema "¿Cómo trato con mi propio cerebro adecuadamente?" (...) De lo que estamos hablando sería de una "caja de herramientas neurofenomenológica" de habilidades básicas. Las herramientas de esta caja de herramientas formarían un conjunto de técnicas sencillas de concienciación que más tarde crearían un marco de referencia para lo que realmente se quiere, pero que también permitirían al estudiante defenderse eficazmente contra los ataques a su propia salud –por ejemplo, desde el área que he llamado la "jungla de la información"» (Metzinger 2013, p. 13).

En su libro «El túnel del yo», Metzinger expuso la teoría de la conciencia en la que se basan sus argumentos:

«El tipo de automodelo consciente que hemos desarrollado en el curso de la evolución es único y específico del cerebro humano porque representamos el proceso de representarse a sí mismo una vez más y podemos así atraparnos –como diría Damasio– "en el acto de conocer"» (Metzinger 2009, p. 19)

La experiencia demuestra que incluso un acercamiento desacelerado a las propias rutinas interpretativas puede iniciar esta «capacidad de acceder a uno mismo» y tener efectos importantes en términos de profesionalización de autocierre: De repente, los actores toman conciencia de los riesgos y efectos secundarios de sus experiencias y se dan cuenta de que éstas también les han vuelto ciegos – ciegos a lo que podría ser el caso de la otra persona, su comportamiento y su potencial y posibilidades, que ellos mismos a menudo han perdido de vista.

Los esfuerzos por lograr una profesionalidad que se encierre en sí misma y la creación de una cultura de la concienciación sólo podrán tener éxito si la pedagogía aprende a posicionarse más firmemente como una ciencia intransitiva, una preocupación que ya se ha explorado desde varios ángulos y que debería destacarse de nuevo a grandes rasgos aquí a modo de conclusión.

Lo intransitivo es lo que elude la intervención y la mediación, en lo intransitivo somos simultáneamente sujeto y objeto del cambio –ésta es la huella que es capaz de trazar una teoría sistémica del cambio, pero también una teoría semiótica de la gramática.

Podemos cambiar la educación, la crianza y el liderazgo, pero este cambio requiere un cambio en nosotros mismos, un cambio en nuestras rutinas de observación y etiquetado, en el que nos desprendamos de todo lo que no sea capaz de ofrecer lo que esperamos de él. Esto da lugar a la imagen de una pedagogía intransitiva que se ve a sí misma como una ciencia del curso de la vida y del cambio y que trabaja con conceptos de búsqueda en lugar de con nociones de

encuentro. Intransitivo se refiere a un objeto que se desarrolla –en gran medida– sin la influencia de un actor directo (por ejemplo, personal directivo o docente), un hecho que puede tenerse en cuenta creando contextos que promuevan el desarrollo.

Al mismo tiempo, una actitud intransitiva también caracteriza una base de valores profesional, como ya se ha descrito muchas veces en textos educativos del pasado. Esta base de valores tiene que ver con un gesto amable, protector y abierto hacia lo vivo, es decir, los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos, pero también de los grupos y sociedades, que se esfuerzan por algo nuevo. Esta orientación profesional de los valores es ajena a todo lo que sea controlar o incluso disciplinar, porque intuye que las energías de la verdad emanan de la apertura y la experiencia, no de la restricción y la contención; ésta es probablemente la consecuencia más fundamental del pensamiento «ciberético», como sugiere Heinz von Foerster (von Foerster 1993).

La tesis fundamental en este contexto es la tesis del poder de una epistemología aplicada. Dice así:

> Son los mecanismos de nuestro pensar, interpretar y actuar los que reconocemos y a los que ya no necesitamos someternos, porque siendo fieles a nosotros mismos, nos aseguramos de que nuestro futuro será como ha sido nuestro pasado, al menos si utilizamos los viejos conceptos, técnicas y esfuerzos para fabricar nuestras soluciones. Un pensamiento pedagógico –sistémicamente– fresco, en cambio, se esfuerza por desacelerar la diferenciación y el etiquetado, rastrea las determinaciones que se tejen en nuestros «conceptos originales» y practica un acercamiento intransitivo a lo familiar.

Esto nos permite ver lo familiar bajo una nueva luz y, por lo tanto, nos afecta de una manera diferente – este es el tipo de cambio en la realidad que siempre está en juego en los contextos educativos (cf. Arnold 2023 b). Por ejemplo, ya no nos centramos en los problemas de aprendizaje, sino que nos preguntamos cómo los construimos nosotros –y el otro– (cf. Balgo 2005) y cómo se expresan nuestros conocimientos pedagógicos en aquello a lo que nos enfrentamos (por ejemplo, empleados «difíciles» o comportamientos desleales). A medida que tomamos conciencia de nosotros mismos en este poderoso proceso de mirar, también abrimos gradualmente las puertas a una nueva práctica. Este proceso puede iniciarse a través de un «pensamiento fresco» (Arnold 2023 b) y un «aprendizaje de irritación» dirigido (cf. Arnold 2011a) que decepciona las expectativas, lo que inicialmente nos libera de nuestra propia trampa de certidumbre para allanar el camino para que emerja una realidad diferente.

8. Repensar la educación

Padres, educadores y profesores se sienten a menudo solos, abrumados o presionados para justificarse. Se enfrentan a grandes expectativas de los políticos y el público. Les exigen «¡Más valor para educar!» o incluso les advierten de una «emergencia educativa». A menudo se hacen claras llamadas a la decisión y la claridad. Las guías para padres también ofrecen «elogios a la disciplina». De este modo, el lector interesado de tales llamamientos tiene la impresión de que lo único que importa es que los responsables cumplan por fin con sus responsabilidades – todo lo demás sería evidente: »¡Contrólense! Y: «Acabad con la dejadez en las habitaciones y aulas de los niños»: estos son los eslóganes. A los padres, educadores y profesores rara vez se les reconoce su esfuerzo diario. Y apenas se escuchan las voces más reflexivas que nos hacen comprender: «¡La educación siempre ha sido un problema!» Y: «¡Nunca en la historia de la humanidad ha tenido tanto éxito como se esperaba!».

8.1. La referencia educativa

Todos aquellos que estén estancados o incluso fracasen en la crianza de sus hijos podrían sacar mucha confianza de unas observaciones tan reflexivas. Ya no se sentirían presionados para tener éxito, sino que podrían compartir sus experiencias con los demás y aprender de sus fracasos. Cada vez se darían más cuenta de que, aunque la educación es necesaria, sus efectos no pueden calcularse con certeza. Los niños y los jóvenes son demasiado diferentes y las situaciones en las que viven son demasiado variadas. El comportamiento provocador de un alumno puede basarse en motivos muy diferentes. Por tanto, no hay reglas educativas sencillas del tipo: «Se toma...! » Esto se aplica tanto a los problemas educativos sencillos como a las situaciones extremas: Incluso el joven vulnerable que simpatiza con visiones radicales del mundo y tiende a utilizar la violencia difícilmente responde a una reprimenda clara o a castigos draconianos. Y se sabe que la escalada de las situaciones de los padres conduce a un empeoramiento de la situación en lugar de a una mejora.

¿Qué hacer cuando los motivos de los problemas parentales son múltiples y los efectos de las reacciones habituales suelen ser inciertos? Padres, educadores y profesores siempre tienen la oportunidad de salir de los conflictos parentales, evitar los bucles de escalada y buscar otras formas de afrontar el comportamiento llamativo.

Seamos sinceros: sabemos lo que las aclaraciones decididas o incluso airadas provocan en la otra persona. Esta persona se siente en la película conocida y reacciona exactamente como nos gustaría cambiarlo: distanciándose interiormente, sintiéndose incomprendido y apartándose. No

es raro que nos sintamos bien durante un breve espacio de tiempo porque hemos aportado claridad, pero nos decepciona ver cómo nuestro hijo, el alumno del que somos responsables, se aleja cada vez más de nosotros. Sin querer y con la mejor de las intenciones, hemos vuelto a violar otra lección de la práctica parental eficaz:

Actúa siempre de forma que mantengas la relación con el niño o joven.

Pero, ¿qué significa permanecer en relación como educador? ¿Reconocemos y tenemos en cuenta en nuestra crianza que las relaciones reales sólo son posibles a través del encuentro? ¿Nos encontramos realmente con los niños y jóvenes de los que somos responsables? Un encuentro real presupone que no estoy observando ya a la otra persona a través de una lente deficitaria. Solemos observar su comportamiento a través de nuestra propia experiencia e interpretarlo inmediatamente. Entonces hablamos de «alumnos difíciles», «picardía» o «llamativos» y, por tanto, ya emitimos juicios. Para evitarlo, es útil emprender un viaje con los propios principios educativos:

En efecto, la pedagogía no puede ignorar que el amor es «un hecho social de indiscutible importancia» (ibíd.) para las personas cuya crianza y educación se esfuerza por reconocer y modelar. Desde Johann Friedrich Pestalozzi (1746-1827), la pedagogía reconoce también la figura del «amor pedagógico». Se refiere al núcleo profesional de toda labor educativa, que es siempre un esfuerzo dedicado a apoyar a la otra persona (por ejemplo, al niño) según su propio potencial interior. El alumno de Pestalozzi, Friedrich Fröbel (1782-1852), resumió este núcleo pedagógico en la concisa formulación: «La educación es ejemplo y amor, ¡nada más! ». Esto llevó a la vanguardia de la pedagogía una actitud de educadores, profesores y facilitadores del aprendizaje, que la ciencia y la práctica educativas aún hoy se esfuerzan por modelar profesionalmente.

Entre los hitos importantes en el camino hacia una teoría pedagógica del amor figuran los trabajos procedentes del campo de la psicología humanista y la pedagogía. Mención especial merecen el estadounidense Carl Rogers (1902-1987) y el alemán Erich Fromm (1900-1980). Ambos intentaron redefinir las posibilidades del ser humano sobre la base del apoyo amoroso. En el centro de ambos estaba la cuestión del crecimiento de una persona, un grupo o una sociedad. Para Carl Rogers, es la preocupación por este crecimiento y la capacidad de «apreciar más a las personas».

Es esta superación de la visión deficitaria de la otra persona lo que está al principio de una relación amorosa, ya sea personal o profesional. El educador, profesor o coach también debe amar a su contraparte de esta manera si realmente quiere ayudarla a crecer y a desarrollar sus propias fortalezas. El amor comienza, por tanto, con la retirada consciente de la lamentación (sobre la otra persona) y el desarrollo de una mirada con la que observamos a la otra persona como una puesta de sol – una imagen hermosa y poderosa que Carl Rogers ha dejado aquí (véase Rogers 2016, p. 30 y ss.).

El diseño de una relación inteligente se beneficia de este cambio de perspectiva. La mirada amorosa no sólo se centra en la otra persona, sino también en el propio observador, en la otra persona y en el nuevo todo emergente. Sin embargo, esto también significa que amar es una actitud abierta ajena a cualquier gesto de manipulación o incluso de coacción, un movimiento interior difícil, especialmente para educadores o profesores, por el que uno puede esforzarse y aprender.

Por lo tanto, para los educadores o profesores, se trata inicialmente de un movimiento interior que cambia su propia perspectiva sobre el amor y las relaciones, así como sobre los «contra-sistemas» (alumnos, niños, jóvenes, etc.) y de practicar formas cambiadas o alternativas de comunicación e interacción en las relaciones. No se trata de fingir, sino de diversificarse.

Para lograrlo, también es necesario que padres y profesores se enfrenten a los siguientes conceptos educativos erróneos:

- La conformidad, el orden y la obediencia deben y pueden imponerse.

  Ciertamente: se puede garantizar la «calma en la caja» a corto plazo. Pero es poco probable que esto lleve a los jóvenes a desarrollar su autodisciplina y a madurar su independencia. Sin embargo, en un mundo cada vez más complejo, que depende de la capacidad de los trabajadores y los ciudadanos para organizarse por sí mismos, la pedagogía de la adaptación deja a los jóvenes sin preparación.

- La educación debe expresar sus valores de forma decidida, segura de sí misma y tangible, ¡y exigirlos!

  Lo único cierto de esta afirmación es que los niños y jóvenes necesitan experimentar valores para seguirlos. Sin embargo, no hay que enseñarles estos valores con determinación, sino que deben ser ejemplificados de forma convincente. La cuestión fundamental es si los propios padres, educadores y profesores tienen valores a los que dedican su vida. O sólo son difusos y a menudo confusos las reacciones airadas ante las perturbaciones. Sin embargo, en el proceso se pierde una sustancia importante para el éxito de la crianza: el interés genuino por la otra persona y su búsqueda tentativa de sus propias formas de comportamiento.

- La irreflexión educativa o el dominio injustificado no tienen riesgos ni efectos secundarios.

  Como solemos reaccionar del mismo modo que lo hemos experimentado nosotros mismos, especialmente en situaciones educativas estresantes, la dejadez en el proceso educativo puede continuar. Sin embargo, los riesgos y efectos secundarios de tal desconsideración son devastadores. Más del 80% de los niños y jóvenes crecen sin una contraparte operativa y aprenden que la espontaneidad, la creatividad y la búsqueda propia no son bienvenidas. No es raro que estas personas pierdan el contacto consigo mismas a una edad temprana.

8.2. Entre el déficit tecnológico y la esperanza tecnológica

La ciencia de la educación y la pedagogía tienen que lidiar con interrelaciones que eluden en gran medida la intervención eficaz y el diseño deseado: No es posible reconstruir claramente a qué se debe realmente el comportamiento de un alumno antes o después de una experiencia educativa, ni los profesionales de la educación disponen realmente de «tecnologías sociales» (cf. Derksen/ Beaulieu 2011) que puedan utilizar para cambiar contextos sociales complejos de forma sostenible y selectiva. No existen, los libros de mesa o estandarizaciones profesionales por los cuales la pedagogía podría realmente medir y evaluar la calidad de su resolución profesional de problemas de una manera universalmente válida, y la ciencia de la educación tampoco tiene metodologías claras e indiscutibles para medir, ponderar e interpretar lo que realmente es el caso –un hecho molesto pero inevitable que se puede quejar o tratar profesionalmente.

En los años setenta, la denuncia culminó en la acusación de un «déficit tecnológico» en la educación, que señalaba inequívocamente una especie de carencia o atraso en comparación con un nivel de madurez tecnológica posible, pero aún no alcanzado, un análisis del déficit que pretendía ser motivo de preocupación. En este sentido, el sociólogo Niklas Luhmann y el científico de la educación Karl-Eberhard Schorr escandalizaron por este retraso en su libro conjunto «Reflexionsprobleme im Erziehungssystem» (Luhmann/ Schorr 1979 b), publicado en 1979, y hablaron de un «déficit tecnológico» en la educación. Afirmaban:

> «El concepto se refiere al nivel operativo de un sistema en el que el objeto de su actividad se organiza mediante procesos de trabajo ordenados en la dirección de que se cambien los objetivos. La tecnología de un sistema es la totalidad de las reglas según las cuales tiene lugar este proceso de cambio, por ejemplo, los alumnos aprenden lo que se les enseña» (ibíd., p. 118 s.).

Este «déficit tecnológico» se traduce en requisitos específicos para la clarificación de la ciencia de la educación en lo que respecta a la determinación de la relación entre ciencia y actividad profesional. Los conceptos allí representados suelen estar saturados de inquietudes preparatorias e hipotéticas hipótesis. En este contexto, es casi inevitable que se considere deficiente que los futuros profesores no tengan la oportunidad de probar primero en un laboratorio si lo que han aprendido les ayudará en su propia práctica docente, y en qué medida, o de averiguar hasta qué punto ellos mismos son aptos para ser profesores. En lugar de ello, entran directamente en la dinámica holística de los campos pedagógicos, preparados en promesas «si… entonces» que a menudo se evaporan en el duro poder de los hechos situacionales (Wahl 1991). Pero, ¿es este hecho realmente un atraso o incluso una negligencia por parte de la ciencia de la educación y la pedagogía, o no expresa más bien una peculiaridad de su práctica que requiere un profesionalismo distinto del tecnológico en el sentido

convencional? Por último, también es concebible que el concepto de tecnología utilizado por Luhmann y Schorr sea muy inadecuado para describir adecuadamente las relaciones finalidad-medio que pueden desempeñar un papel en el trato con sujetos u otros sistemas autopoiéticos-complejos. La pedagogía no tendría entonces que enfrentarse a un déficit tecnológico, sino a un déficit reflexivo de los primeros intentos teórico-sistémicos de caracterizar el sistema educativo.

8.3. Más allá de las certezas

Heinz-Elmar Tenorth señaló muy pronto que el «déficit tecnológico», que Niklas Luhmann y Karl-Eberhard Schorr conceptualizan, posiblemente no sea un déficit en absoluto, o simplemente vaya de la mano de un concepto de efecto demasiado estrecho y que en realidad no puede utilizarse en conciencia, también debido a su atribución lineal poco compleja de causas (cf. Tenorth 1999). Su enfoque en la atribuibilidad selectiva de intención y efecto se queda demasiado corto. La acusación de un déficit tecnológico intenta llevar la reflexión de las ciencias de la educación hacia una autocrítica que en realidad sólo puede compartirse si se ignoran las formas pedagógicas de un enfoque comprensivo de múltiples circunstancias contingentes que se han ido perfilando a lo largo de los siglos. Sin embargo, son precisamente estos logros de la tradición los que implican un concepto amplio de tecnología, con lo cual –a una «masa tradicional de reglas y ejemplos, experiencias y advertencias, informes y recuerdos de los éxitos y fracasos de la práctica educativa» (ibíd.) – los efectos de la ayuda pueden observarse, reconocerse, fomentarse y apoyarse "desde dentro"».

Este amplio concepto de tecnología no deriva su significado principal y únicamente de los criterios de calidad de la investigación social empírica, que se presenta a sí misma como una especie de investigación desveladora –con la pretensión de determinar de forma fiable conocimientos objetivamente válidos y proporcionarlos desinteresadamente a cualquier tipo de práctica social–. Por el contrario, es en sí misma la expresión y el resultado de una investigación reconstructiva que limita su pretensión a «rastrear los efectos del entrelazamiento de perspectivas» (Arnold 2012, p. 128 a). Dicha investigación reconstructiva se ocupa de

«(...) rastrear los motivos subjetivos y los mecanismos interactivos con los que las personas construyen socialmente su realidad. Sus resultados no pretenden ser "verdaderos" en el sentido de "validez objetiva", sino "viables" en el sentido de utilidad para la práctica vital de las personas que entran en contacto con la investigación sistémica como sujetos o usuarios. El criterio central de calidad es, por tanto, la utilidad ("usabilidad") para la consecución de fines, que sólo los propios actores pueden determinar en función de su plausibilidad vital y emocional» (ibíd.).

A la luz de este argumento, la acusación de un déficit tecnológico en la propia pedagogía debe parecer poco compleja y retrógrada al observador informado. En última instancia, oscurece las

percepciones sobre la cerrazón recursiva de las formaciones de la vida individual y social que ya se han alcanzado históricamente desde la pedagogía de las humanidades, que el Luhmann posterior también mira con otros ojos, por ejemplo cuando –«autológicamente»– define:

«El propio curso de la vida es un componente del curso de la vida. Entra en sí mismo y se crea como un marco que debe tener en cuenta de un modo u otro» (Luhmann 1997, p. 19).

¿En qué momento puede una vinculación externamente accesible de lo biográfico si con lo social entonces entrar en esta autopoiética – o mejor: «autológica» – recursividad y tener un efecto? Si el movimiento de cambio del alumno es (y sigue siendo) autogenerado, entonces no renuncia a este mecanismo de acción simplemente porque un concepto estrecho de tecnología nos anime a pensar de esta manera –abreviada– un error de atribución de tipo trascendental: en última instancia, casi todos los conceptos educativos y didácticos, casi todos los cuales son conceptos de entrada que suponen la eficacia de una práctica pedagógica intencional, le deben su existencia. Sin embargo, los conceptos basados en estos supuestos profesionales suelen esperar en vano los efectos prometidos y, si éstos no se materializan, intensifican u optimizan su aportación y siguen esperando, normalmente en vano.

8.4. Más allá del efecto intencionado

Especialmente en los debates sistémicos más recientes sobre la cuestión de la eficacia de las intervenciones en sistemas complejos (por ejemplo, en terapia familiar, consultoría organizativa, cooperación internacional), la cuestión de la eficacia empezó a redefinirse hace años. Ello implicaba alejarse de las ideas lineales y mecanicistas con suposiciones «si-entonces» y avanzar hacia métodos procesuales que no se basan principalmente en «conocer a la otra persona», sino en una sobria «observación del comportamiento de la otra persona». Aunque los gestores o consultores sistémicos también requieren conocimientos sobre los procesos y las dimensiones psicológicas y sociológicas de los acontecimientos, no los utilizan como base sustancial de su gestión. Su movimiento profesional no obedece a una «realización objetiva» de lo dado y lo posible, sino a sus propias capacidades para «calcular una realidad», tal y como Fritz B. Simon describe estas capacidades siguiendo a Heinz von Foerster:

«Las personas son máquinas no triviales. Esto se aplica no sólo a su psique, que cambia en el curso de su historia (es decir, depende del pasado), sino también a su cuerpo. Aunque conserva muchos rasgos de su estructura mientras está vivo, también es capaz de aprender. A lo largo de la historia de aprendizaje de un individuo, el cerebro modifica sus conexiones neuronales y el sistema inmunitario desarrolla mecanismos de defensa contra los agentes patógenos con los que ha entrado en contacto. Todos estos cambios internos hacen que las reacciones del organismo, que sólo actúa en el aquí y ahora, sigan siendo impredecibles en lo que respecta al futuro. El hecho de que desarrolle o no una enfermedad no está determinado de forma lineal, al menos en lo que respecta a la mayoría de las enfermedades (es decir, no todas). Lo mismo ocurre con los

comportamientos que mostrará un individuo. Tampoco son predecibles, aunque afortunadamente sólo unas pocas personas viven realmente su no-trivialidad y se comportan de forma tan impredecible como podrían» (Simon 2006, p. 40).

Por tanto, la gestión profesional eficaz de los cambios individuales y sociales no puede venir de fuera, sino solo de dentro. Por ello, en su apoyo al cambio sistémico, Peter Senge et al. siguen la máxima rectora «No se trata de cuál es la visión, sino de qué se consigue» (Senge et al. 2011, p. 365), y acompañan a los responsables en la «búsqueda sistemática de energía y compromiso en su propia organización» (ibíd., p. 367 y ss.) – una guía para el «cálculo» observacional de la realidad específica –interna– del respectivo sistema homólogo, que sólo promete lo que es capaz de cumplir y, por tanto, cumple lo que promete. Los responsables del proceso sólo trabajan con lo que realmente pueden disponer ellos mismos: su observación y el control del contexto a través de la variedad y la diversidad, en línea con la sugerencia de de Shazer:

«Quizá deberíamos dar un paso wittgensteiniano y decir que, puesto que no podemos saber nada sobre la causalidad, más vale que hagamos como si no existiera y veamos qué pasa» (de Shazer 2006, p. 98).

Este movimiento reflexivo es ajeno a la acusación de Luhmann contra la tecnología. Básicamente, esta acusación proviene de la ilusión realista residual de reconocibilidad y responsabilidad, que el propio Luhmann abandonó tras su giro autopoiético en 1984. Esto pasó desapercibido en gran medida en la pedagogía y la ciencia de la educación, con la excepción de Dieter Lenzen, que reconoció tempranamente que las estructuras de acción emergentes de los campos pedagógicos sugieren otros términos y conceptos que las expectativas de entrada asociadas con las preocupaciones tradicionales (cf. Lenzen 1997). Esta apertura hacia una tecnología no lineal en el sentido de una didáctica posibilitadora[120] da lugar a la siguiente tesis:

La pedagogía necesita formas de observación, conceptos y modelos que no estén intencionadamente enfocados, sino que sean funcionales o -mejor- relacionales. Aunque los propios actores crean o incluso pretendan lo contrario, se aplica lo siguiente: las tecnologías pedagógicas no pueden servir a fines externos, sino únicamente internos. No imparten nada, sino que abren caminos a la autoeducación; y no crean, sino que posibilitan (aprendizaje, maduración de competencias, etc.).

8.5. Las tecnologías educativas son autotecnologías

Mientras que la acusación de un déficit tecnológico se basa no sólo en un concepto estrecho, sino también lineal-mecanicista del efecto, el concepto de «reflexión que se encierra en sí misma» (Varela et al. 1992, p. 50) también se refiere a una práctica tecnológica que se

[120] El autor utiliza el concepto *ermöglichung* que puede traducirse como *posibilitadora* o *facilitadora*. Aquí se usan indistintamente.

caracteriza por un doble movimiento reflexivo que es capaz de tener en cuenta tanto el automovimiento del sistema homólogo como la naturaleza autolimitada de las propias preferencias perceptivas y creativas en lo que uno cree que puede reconocer y hacer. En este sentido, Michel Foucault habla de las «técnicas y tecnologías de autorrelación» (Foucault 2009b, p. 18), y marca así una comprensión de la tecnología que también caracteriza la nueva lógica del desarrollo de software. Ya no se trata de la provisión de modelos, algoritmos y métodos para procesar un problema contrafáctico, sino de un aprovechamiento sistémico de los procesos de autoobservación y autocrítica en el desarrollo y la utilización de la tecnología.

La pedagogía, como ciencia del curso de la vida y del cambio de las sociedades modernas, también puede desarrollar y proporcionar tecnologías: las denominadas herramientas de autorreflexión, que no pretenden convertir a los destinatarios en objeto de intervención e influencia, sino más bien animarles y, si es necesario, guiarles para que realicen sus propios movimientos.

Para trabajar con estas herramientas de autorreflexión, los investigadores y facilitadores deben hacer el mismo esfuerzo para comenzar en los puntos de surgimiento de la autoexpresión y el automovimiento de la otra persona, para desafiarlos mediante actos de irritación o perturbación en el sentido de «estabilización emocional» (Arnold/Erpenbeck 2014). Si la otra persona es realmente capaz de utilizar esta estabilización para madurar su competencia, y de qué manera, se deja a su propia decisión autónoma, y no hay una «tecnología» eficaz que se pueda utilizar para hacer cumplir de manera efectiva y garantizar de forma sostenible el comportamiento deseado. Aunque la tecnología reflexiva funciona con cálculos de fines, debe arreglárselas de facto sin ellos; en el mejor de los casos puede relacionar, pero no puede provocar el comportamiento deseado, tal y como Ortfried Schäffter, entre otros, ha elaborado (véase Schäffter 2012).

Puntos de surgimiento	
Tenacidad[121]	¿Qué experiencias, expectativas y posibilidades internas determinan lo que la otra persona puede conseguir?
Método	¿Qué enfoque metodológico puedo utilizar u organizar para dar a la otra persona oportunidades de aparecer según sus propias especificaciones?
Alumbramiento	¿Cómo puedo utilizar las preguntas para estimular precisamente aquellas energías en la otra persona que pueden dar lugar al cumplimiento de requisitos (por ejemplo, necesidades de competencia)?
Orientación de los recursos	¿Cómo puedo reconocer los recursos específicos de la otra persona y permitir que se expresen para que el potencial se haga efectivo y los talentos maduren?
Diseño	¿Qué disposiciones, intervenciones y ayudas puedo utilizar realmente como profesor o director para configurar o promover el proceso?
Despliegue	¿Cuál de tu propia moderación o desarrollo de la personalidad puede reforzar la confianza de la otra persona en sus propias fuerzas o inspirarle dando ejemplo?
Sostenibilidad	¿Cómo se pueden organizar las condiciones marco para que los cambios logrados en el ámbito del aprendizaje se desarrollen también en el mundo profesional o privado?
Acreditación	¿Cómo se pueden documentar las competencias de la otra persona, evaluarlas de forma fiable y desarrollarlas de manera apreciativa?

Fig. 17: Puntos de surgimiento de las autotecnologías pedagógicas

Esta resolución de la cuestión de la tecnología pedagógica en el concepto de autotecnología también deja atrás el concepto de teoría de la educación fundado por Humboldt, según el cual toda orientación del aprendizaje hacia un fin queda excluida en la teoría de la educación y es «desprestigiada» en la práctica educativa. Por el contrario, una teoría integradora de la educación –integradora en el sentido de integración sostenible de la formación general y profesional– se basa en la constatación de que el fin (del aprendizaje) no justifica los medios, pero que tampoco los destruye –un movimiento que abre la teoría de la educación y que también es capaz de crear una nueva comprensión de la tecnología pedagógica.

La profesionalidad pedagógica encuentra su expresión más convincente en el uso de tecnologías reflexivas que no garantizan certezas si-entonces, sino que abren espacios para que las personas autorreflexionen, aclaren y amplíen sus propios motivos y posibilidades de pensar, sentir y actuar. Tales tecnologías son, por tanto, autotecnologías del desarrollo de la personalidad –estimuladas por el reconocimiento, la irritación o incluso la confrontación– que se desarrolla a lo largo de etapas cuyas formas de competencia pueden describirse con precisión en términos de psicología del desarrollo y teoría profesional (cf. Uhlmann et al. 2014).

[121] En el original, los términos de la primera columna forman con sus iniciales la palabra *surgimiento* en alemán.

8.6. Educación eficaz y sostenible

El origen de la palabra no indica qué significan las expectativas asociadas al término intervención. Procedente del latín, el término significa simplemente «interponerse» o «intervenir». Sin embargo, este término ya se utilizaba y se utiliza de una forma mucho más orientada al impacto como una intervención social o incluso «pedagógica», por ejemplo cuando Klaus Hurrelmann y Birgit Holler la definen como una «medida para mejorar la capacidad de actuar de las personas» (Hurrelmann/Holler-Vowitzki 1988, p. 81). Günter Schiepek se refiere a esta intencionalidad de las intervenciones y a los efectos asociados a ellas:

«Se asume una cierta regularidad entre el input (la implementación de una intervención) y el output (la consecución de un efecto)» (Schiepek 2012, p. 188).

Y define:

«La intervención es un acontecimiento en el entorno del 'sistema' del paciente que produce un efecto de resonancia en él. (...) Además de estos acontecimientos ambientales, la dinámica dentro del sistema también puede provocar cambios en los patrones cognitivo-emocional-conductuales, aunque no se correspondan con un acontecimiento ambiental reconocible. Por lo que yo sé, todavía no existe un término para esta actividad intrínseca especial, pero hay investigaciones neurobiológicas en curso en esta dirección que se ocupan de la actividad propia del cerebro sin influencias externas: el modo por defecto. Si el sistema sobre el que se ha intervenido define lo que es una intervención manifiesta (en contraposición a la que antes sólo era potencial), ¿qué papel siguen desempeñando las intervenciones en la teoría?». (ibíd., p. 190)

En los debates pedagógicos se señalaron tempranamente los límites de un diseño intencionado y racional de los procesos educativos y la inevitabilidad e incluso necesidad de los efectos secundarios. A día de hoy, el llamado problema de la atribución sigue considerándose sin resolver y probablemente también irresoluble, por lo que las intervenciones orientadas a los efectos son y seguirán siendo una operación en modo de incertidumbre y vaguedad. Las aproximaciones a las particularidades de esta forma de actuación profesional se describen como «improvisación reflejada» (Danner 2001), cuyo carácter basado en la evidencia puede optimizarse probabilísticamente, pero probablemente nunca pueda garantizarse en el sentido de una disposición segura de lógicas si-entonces (cf. Wolf 2006).

En este contexto cabe mencionar la «Ley de los efectos secundarios no deseados» de Eduard Spranger (1882-1963), que ya escribió sobre educación en 1962:

«Podemos planificar, querer y actuar; no tenemos ningún control sobre el éxito. En ningún otro ámbito es esto tan claro y decepcionante como en la educación" (Spranger 1962, p. 7).

Spranger no pretendía negar la eficacia de las medidas educativas en general, sino superar las ilusiones ingenuas de eficacia y rastrear el puerto de las reglas de los efectos secundarios para ampliar la posibilidad de autodeterminación teniéndolos en cuenta. Al hacerlo, Spranger se

refiere a una paradoja frecuentemente pasada por alto pero fundamental de la estructura pedagógica de los efectos. Para él, «no poder calcular de antemano está enraizado en la naturaleza central de la educación» (ibíd., p. 75), una idea importante no sólo para la teoría de la intervención pedagógica:

«Si el propósito de la educación es "hacer a la gente independiente", entonces todo esfuerzo pedagógico sería un fracaso si no quedaran restos sin resolver" (ibíd.).

Esto significa que todo el pensamiento de intervención lineal sigue en última instancia un ideal de eficacia que niega la independencia que debe lograrse en su planteamiento. Para Stefan Danner, «la relación entre intención y efecto se establece de otro modo» en las intervenciones pedagógicas (Danner 2001, p. 44). Como ya se ha mencionado, aboga por la «improvisación reflexionada», ya que

«El pensamiento independiente no es técnicamente producible mediante un determinado truco pedagógico. Si la independencia fuera técnicamente producible, si la capacidad de autodeterminación no fuera posible, esto significaría que la capacidad de autodeterminación surgiría de la determinación externa. Pero esto es contradictorio: algo que es producido por la determinación externa permanecería siempre determinado externamente.

Por el contrario, cabe suponer que toda pedagogía se basa en la capacidad de autodeterminación e independencia, quizá aún débilmente desarrollada, pero ya existente. La autonomía del sujeto no se produce mediante técnicas pedagógicas, sino que un cierto grado de autonomía está presente desde el principio: Se expresa en la capacidad de pensar.

Esto significa que la acción pedagógica no es la producción de pensamiento independiente, sino la facilitación de su desarrollo ulterior. La acción pedagógica no es la incorporación de métodos de pensamiento independiente, sino la evocación de la independencia existente. Y puesto que el desarrollo ulterior de la independencia de todos los implicados es pedagógicamente constitutivo para el pedagogo, lo imprevisible, lo sorprendente, también es pedagógicamente constitutivo para él. En resumen: quien educa hacia la independencia provoca efectos secundarios no deseados -efectos secundarios que son provocados por el propio alumno cada vez más autónomo» (ibíd.. p. 44 s).

Si resumimos estas reflexiones sobre los límites de la acción educativa intencionada, debemos concluir que los efectos secundarios no sólo documentan el fracaso de las intervenciones pedagógicas, sino que paradójicamente también articulan dinámicas en este mismo fracaso que alimentan el éxito de la educación y la crianza en el sentido de un «self-actus» (Humboldt) del sujeto. Aunque ciertamente es discutible si «algo que es producido por determinación externa siempre (permanece) externamente determinado» (ibíd.)[122], no puede pasarse por alto que no

[122] Esta apreciación se basa en la tesis tradicional de la falta de finalidad fundamental de la educación, característica de las teorías pedagógicas clásicas posteriores a Wilhelm von Humboldt, pero que sigue teniendo un efecto excluyente en la formación profesional hasta nuestros días: La tesis fundamental contra la ideología de la educación sin finalidad cuestiona la pertinencia de la referencia a la finalidad («sin finalidad» frente a «con finalidad») y, por el contrario, se pregunta por la cultura de aprendizaje experimentada o experimentable. Se guía por el hecho evidente de que en la ocupación -sin propósito- con "contenidos clásicos", uno puede esforzarse por aprender de una manera interna y externamente determinada o incluso "engañada", pero sólo obtiene la experiencia

hay otro camino hacia la acción autodeterminada que la experiencia de la autodeterminación, porque «la autodisciplina se adquiere a través de la libertad» (Arnold 2007, p. 74). Y por eso no sólo existe «un derecho a ser indisciplinado» (ibíd., p. 118), sino también un deber, como invocó Hannah Ahrendt con la frase «Ningún ser humano tiene derecho a obedecer» (Ahrendt/Fest s.f.):

«La eficacia (...) requiere comprensión y comunicación» (Arnold 2007, p. 95) –esta es la conclusión de un examen de las condiciones sistémicas de la eficacia de las intervenciones educativas o didácticas– a lo que la acusación de un «déficit tecnológico» (Luhmann/Schorr 1979 a;b) dirigida a la pedagogía no contiene realmente más perspectivas, ya que nivela las diferencias entre la racionalidad técnico-propósito y la profesionalidad formadora de comprensión y sucumbe así a un malentendido fundamental (cf.Tenorth 1999).

Si nos fijamos en las condiciones descritas de la eficacia pedagógica, la profesionalización de las formas pedagógicas de intervención consiste mucho más en, como dicen Arist von Schlippe y Jochen Schweitzer, «ser sensible a las posibilidades que existen en el sistema respectivo» (von Schlippe/ Schweitzer 2009, p. 8). Para ello se requieren planteamientos cuestionadores del respectivo sistema homólogo, así como técnicas de deconstrucción profesional de las preferencias personales de observación y de las rutinas de evaluación. En palabras de Arist von Schlippe y Jochen Schweitzer, el terapeuta también necesita practicar la adopción de una «posición autorreferencial» en relación con sus propias interpretaciones de los acontecimientos relatados y observados. Así lo definen:

«Autorreferencia significa aquí que alguien puede convertirse en su propio observador, por así decirlo, y así tener más opciones al desarrollar la conciencia de ser responsable de su propia parte en el patrón de comunicación, de su propia tradición de narración» (ibíd.).

Pero, ¿cómo llegar a ser un observador autorreflexivo y un acompañante sensible de las intervenciones pedagógicas? ¿Cómo se consigue tratar favorablemente la dinámica interna de alumnos y empleados percibidos como difíciles?

Un primer paso es descontaminar el concepto. Por ejemplo, hay teóricos de las ciencias sociales que sostienen que las «dificultades» o la «malicia» no existen y que, de hecho, los agresores son también víctimas. Al fin y al cabo, no eligieron voluntariamente las difíciles circunstancias de las que proceden ni su particular disposición. Por lo tanto, incluso después de un examen sobrio, no deciden hacer algo «malvados», sino que sus acciones son una forma lógica de comportamiento para ellos, que –como nosotros mismos– recurren a lo que conocen en situaciones de conflicto. Por lo tanto, es mucho más útil comprender la lógica de estos «perpetradores» que castigarlos o incluso disciplinarlos, independientemente de la justificada expectativa de la sociedad de controlar y detener el comportamiento peligroso de los individuos.

El pensamiento sistémico tiende a comprender el comportamiento de otras personas (o

para sí mismo de que no depende de sí mismo y de que en realidad no tiene nada que aportar activamente. [Nota R. A.]

sistemas). Por ello, explica, describe y evalúa con moderación y siempre se esfuerza por examinar no sólo una, sino varias explicaciones, utilizando términos de búsqueda en lugar de términos de hallazgo.

Esto significa que los profesionales de la educación que intervienen sistémicamente son conscientes de que ellos mismos son la fuente de lo que observan y creen que es cierto. Esto también se aplica a las cuestiones sobre las que parecen estar absolutamente seguros porque sus años de experiencia así lo atestiguan. Sin embargo, en esta certeza no sólo observan, sino que también evalúan y juzgan, a menudo con importantes consecuencias para los demás.

Con la siguiente autoevaluación, puedes echarte un vistazo crítico a ti mismo. Aprovecha para comprobar en la «habitación tranquila» si te estás inclinando más hacia la izquierda de la tabla, es decir, a conceptos de «encuentro», o te estás inclinando hacia la derecha, más bien hacia conceptos de «búsqueda», más de lo que supones.

		Más bien conceptos de encuentro		Más bien conceptos de búsqueda	
Autocomprobación: **¿Encuentras o más bien buscas?**		Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo de rechazo	Rechazo total
Seguridad[123]	Una vez que he llegado a una valoración, ya no permito ninguna duda fundamental				
Impaciencia	No me gusta demorarme y actúo con rapidez y decisión				
Coaching	Considero que la necesidad de coaching es una expresión de falta de profesionalidad personal				
Cuestionar	Creo que cuestionarte a ti mismo es menos importante que tu propia estabilidad				
Expectativa	Espero que mi homólogo responda finalmente a mis esfuerzos				
Rebalancear	Hay que conservar lo ya probado y no reinterpretarlo y rediseñarlo.				
Dirección	Actúo con responsabilidad cuando persigo los objetivos necesarios sin debate				
Claves	No es mi trabajo acercarme a los temas y posibilidades de la otra persona				
Acercamiento	Estar demasiado cerca de la otra persona (empleado, alumno, etc.) hace más mal que bien				
Tabús	Hay ciertos «fundamentos», requisitos y normas que no discuto				
Reuniones	Los compromisos no son soluciones reales cuando se trata de alcanzar objetivos predeterminados				
Libertad	La libertad del individuo encuentra sus límites donde comienza la exigencia material				
Innovación	No hay que esforzarse constantemente por renovarse, ya que demasiada novedad puede provocar desorganización				
Reflexión	Los profesionales no necesitan pensar constantemente en sí mismos y en sus propias acciones				
Disciplina	La disciplina es la base más importante para el éxito de la cooperación y la consecución de objetivos				
Emociones	Las emociones son un asunto privado; tienen una importancia secundaria en el trabajo/aprendizaje				
Narcisismo	No soy narcisista, pero mi responsabilidad significa que estoy en el centro de las cosas				

Fig. 18: Autocomprobación del uso que hace de los términos

[123] Las iniciales de los términos de la primera fila en alemán forman la expresión *buscar en lugar de encontrar*.

Si los conceptos propios pueden deconstruirse con éxito relativizando el significado asociado a ellos en su perspectividad y diversidad «como intención del autor, como determinado por las convenciones, como experiencia del lector» (Culler 1988, p. 146), se plantea la cuestión de cómo las intervenciones y la intención asociada a ellas son sistémicamente justificables, permisibles y posibles en absoluto. El teórico de sistemas Helmut Willke (nacido en 1945) ya analizó esta cuestión en los años 90 y llegó a valoraciones que también resultan estimulantes para la cuestión de la intervención pedagógica. Se le puede leer de la siguiente manera:

«El problema integrador central de encajar partes funcionalmente especializadas requiere precauciones para la institucionalización de la heterogeneidad. La primacía de un solo "mecanismo de enlace" reduce la potencialidad del sistema global. Partiendo de la premisa de que no se puede justificar ni legitimar un punto de vista único y rector, la primacía de la racionalidad de un único subsistema -ya sea la religión, la política, la economía o incluso la ciencia-, tal reducción no significa otra cosa que la irracionalidad del conjunto complejo. Hay que replantearse la conexión entre la fijación de fines y la racionalidad del sistema, porque los fines convencionales están orientados a estabilizar la racionalidad limitada de los subsistemas, pero no a las condiciones de posibilidad de un control reflexivo del conjunto» (Willke 1993, p. 277).

¿Qué consecuencias tiene esta valoración para una teoría pedagógica de la intervención? ¿Cuál es el significado de las racionalidades parciales profesionales de las que habla Willke y de las que también forma parte la pedagogía? Y: ¿favorece realmente el «control del contexto» (Willke 1989) la realización de los objetivos pedagógicos o los impide?

Hay mucho que decir a favor de que una pedagogía contemporánea ya no se base únicamente en los criterios de su racionalidad parcial, sino en los efectos que se producen en los contextos implicados. Estos contextos funcionan en función de sus condiciones y posibilidades internas, y no en reflejo directo de las intervenciones que se les aplican –un cuestionamiento de los «supuestos si… entonces» habituales en la investigación, que también puede animar a la investigación científica a adoptar un enfoque diferente y reconocedor de las realidades: Si se parte de la base de que la realidad natural y social que nos rodea sólo es capaz de hablarnos en nuestros propios términos, y si se asume que nuestras construcciones de la realidad son siempre también expresión de las realidades parciales que son efectivas en nosotros y a través de nosotros, entonces hay pocas razones para esforzarse en justificar y diseñar intervenciones eficaces sobre la base de esta parcialidad fundamental. Éstas están condenadas a pasar por alto o distorsionar los factores decisivos, normalmente atrapadas ellas mismas en una actitud lineal-mecanicista, según la cual la ausencia de los efectos deseados se debe principalmente a la inadecuación de la aportación. La consecuencia de estos cortocircuitos lineal-mecanicistas es siempre la misma: se manipula la fuerza, la dirección y la duración de la intervención, suponiendo que con más de lo mismo también se pueden conseguir más efectos deseados.

La teoría de la intervención informada por el constructivismo sistémico es diferente: reconoce la banalidad de las interacciones entre diversos subsistemas y, por lo tanto, no actúa en una relación lineal de fines y medios, sino que se esfuerza por una observación sobria de los efectos

y un diseño procesual de la intervención. En esencia, pierde su carácter de intervención y se convierte cada vez más en una «convención», es decir, en un esfuerzo por lograr el equilibrio y la integración. En el ámbito de la educación, este cambio puede visualizarse como el paso de un mundo **I** a un mundo **O**[124] de pensamiento y acción, como muestra la siguiente ilustración.

	El mundo **I** → → → →	El mundo **O**
Foco didáctico	**I**nput [insumos] El éxito del aprendizaje depende del tipo de los insumos y las infraestructuras	**O**utcome [resultados] El éxito del aprendizaje depende de las habilidades y oportunidades de apropiación y aplicación autogestionada de la persona que aprende
Foco de la persona que enseña	**I**ntervención Supuestos didácticos básicos: se depende de la preparación y el diseño de los inputs	Ownership [propietario] Supuestos didácticos básicos: Se depende de la percepción del aprendizaje
Foco de la persona que aprende	**I**nternalización Se trata de una internalización sostenible de los conocimientos, competencias y habilidades esperables	**O**utside-in Se trata de la articulación del proyecto del propio aprendizaje y la utilización y el desarrollo ulterior del potencial propio

Fig. 19: Del mundo I al mundo O

Así pues, las intervenciones didácticas se enfocan como «gestión de procesos basada en pruebas» (cf. Schiepeck 2012) y se diseñan fundamentalmente de forma situacional desde la perspectiva y las posibilidades internas del sistema homólogo respectivo.

El concepto de sostenibilidad, cuyas raíces se remontan a la silvicultura del siglo XVIII y al movimiento ecologista del siglo XX, se ha colado en el lenguaje cotidiano de los negocios, la sociedad y la política más que casi ninguna otra categoría en los últimos años. Una y otra vez, «sostenibilidad» o el adjetivo «sostenible» son elegidas como la «palabra del año»; voces actuales la proponen como la «no-palabra del año». En esta marcha triunfal, el concepto de sostenibilidad ha llegado por fin también a la pedagogía en su empeño por garantizar la eficacia de sus intervenciones, más allá de los supuestos tradicionales de eficacia que subyacen a los conceptos de orientación hacia los objetivos de aprendizaje, estándares educativos, transferencia y seguimiento del éxito. Más bien, las intervenciones pedagógicas y las puestas en escena didácticas que realmente son capaces de ofrecer lo que se espera de ellas se describen como «sostenibles», una vieja esperanza de eficacia, por no decir una ilusión de eficacia,

[124] Se refiere a palabras que empiezan por I o palabras que empiezan por O. Véase la figura siguiente.

comprensible pero poco convincente. En realidad, el punto de partida del pensamiento pedagógico es el mismo desde hace cientos de años:

Educación y formación son dos conceptos que describen una actividad importante para el desarrollo individual y social, pero cuya eficacia es incierta.

Esta ambivalencia de tener que dedicarse profesionalmente a una tarea necesaria pero en última instancia imposible marca la auténtica tensión fundamental de cualquier profesionalidad pedagógica. No puede asegurarse a sí mismo ninguna certeza tecnológica, y sus conceptos de una tecnología social pedagógica también siguen una lógica diferente, que por un lado se basa en la idea humanista de que no se puede cambiar un sistema que primero no se entiende, pero por otro lado también sigue la visión tradicional de Kurt Lewin: «No puedes entender un sistema hasta que intentas cambiarlo» (cf. Scala 2007; Schein 1995). El observador y diseñador profesional puede perder sus propias normas, pues ya no puede atenerse a la práctica común

«(...) ontologizar rasgos fenomenológicamente observables y categorizables del comportamiento humano como características de las personas, es decir, naturalizarlos y biologizarlos como déficits y defectos esenciales inherentes a la naturaleza de la persona en cuestión, que luego sirven para determinar la utilidad y el valor de las personas en un proceso posterior en el espejo de las normas sociales (...)» (Feuser 2014, p. 4).

Por tanto, la cuestión de la sostenibilidad de la educación y la crianza o del aprendizaje y el desarrollo de competencias no sólo afecta a la ambivalencia profesional de los profesores, educadores y gestores, sino también a su percepción, comprensión y juicio pedagógicos. Se trata de las normas con las que miden el progreso y de sus conceptos de adecuación, desarrollo y promoción, que siguen de forma más o menos explícita. Sin embargo, los científicos de la educación, los pedagogos y los didactas rara vez consiguen equilibrar la tensión entre la orientación al impacto y la incertidumbre del impacto en su vida profesional cotidiana: el salto a conceptos lineales-mecanicistas de certezas si-entonces es demasiado tentador. Por el contrario, los profesionales sistémicos nos recuerdan la regla básica de toda acción: «La percepción de los efectos tiene prioridad sobre el deseo de comprensión», y dejan al profesor, al educador y al gestor que se esfuerzan por conseguir efectos sostenibles con reglas cotidianas bastante sencillas, como: «Si algo no funciona, no lo hagas y haz algo diferente o nuevo» y «Si sabes lo que funciona, haz más de lo mismo» (Döring-Meijer 2014).

La sostenibilidad es, por tanto, una categoría de éxito que no sólo indica lo que hay que hacer, sino que sobre todo señala lo que no hay que hacer si no queremos perder de vista la realidad de las personas que tenemos delante para mantenernos fieles a nuestras propias teorías, normas profesionales y rutinas.

Desde una perspectiva sistémica, la incertidumbre pedagógica no es sorprendente. La maduración, el aprendizaje y el desarrollo no son simplemente -ni siquiera principalmente- reacciones a impulsos externos, sino más bien la configuración y maduración del potencial interior, es decir, la autoeducación (cf. Arnold 2013 a; Gieseke/Nuissl/Schüßler 2012). Los procesos y condiciones asociados a este desarrollo no pueden garantizarse, ni siquiera imponerse, sino simplemente facilitarse. El tipo, la dirección y la intensidad de su diseño no siguen ninguna correlación segura si… entonces; las respectivas contextualizaciones biográficas son demasiado diversas, por un lado, y las capacidades individuales de procesamiento (autoeficacia, fuerza del ego, etc.) de los actores implicados son demasiado diferentes, por otro. En el libro «Cómo educar a un niño sin acosarlo» puede leerse:

«La educación sostenible no reacciona por indignación, sino por descodificación del comportamiento. Por supuesto, esto no significa que los padres, cuidadores o profesores no deban indignarse o reaccionar precipitadamente. Lo decisivo es cómo tratan a los jóvenes llamativos a medio y largo plazo: ¿Su comportamiento es resentido, restrictivo y excluyente, o son capaces de reaccionar de una manera que realmente tenga en cuenta el mundo de vida y las experiencias de la otra persona» (Arnold 2011 b, p. 38).

El gesto intransitivo de una orientación hacia la sostenibilidad también está claramente marcado en esta afirmación. Su objetivo es lograr una resonancia o incluso un efecto en el sistema homólogo «desde dentro» –una orientación profesional que conoce los estados objetivo exactos a los que hay que aspirar y también sabe lo que facilita o dificulta su consecución, pero actúa siendo consciente de que los efectos esperados deben estar siempre conectados con la dinámica inherente o la sistémica interna de este sistema homólogo para ser sostenibles. En este sentido, la pedagogía sistémica aspira a un conocimiento íntimo de las condiciones para el éxito de la individuación y el desarrollo en general, pero no dispone de este conocimiento tecnológicamente, sino que lo utiliza como superficie de comprensión e interpretación en la descodificación profesional del comportamiento ajeno. Si y hasta qué punto es posible y profesionalmente admisible utilizar reglas para la autoeducación, es decir, el automovimiento, de la contraparte respectiva y cómo deben estructurarse estas autorregulaciones, toca la cuestión del déficit tecnológico de la pedagogía, que se examina con más detalle en otro lugar.

Para garantizar que la educación y la crianza no sólo se entiendan en general como «imposibles»[125], sino que puedan hacerse posibles a largo plazo, los facilitadores del

[125] Este es el tenor básico de la «Introducción a la teoría de la educación» de Jürgen Oelkers (Oelkers 2001), un

aprendizaje y el cambio necesitan criterios claros de profesionalidad intransitiva. Éstos siguen la idea sistémica básica de que la sostenibilidad sólo puede desarrollarse intransitivamente a partir de las sustancias y los potenciales que ya posee el sistema homólogo, o entremezclándose con ellos.

El resultado son los siguientes «criterios para un apoyo sostenible y profesional» como sugerencia básica inicial para un enfoque sistémicamente adecuado de la cuestión de la sostenibilidad:

Criterios para un apoyo profesional orientado a la sostenibilidad	
Indirecto[126]	La educación y la crianza funcionan a través de los contextos, los estímulos y la atmósfera, y casi nunca a través del discurso directo, que suele ser escalonado y repetitivo.
Negativo	No suele haber otra forma de lograr el comportamiento deseado o el comportamiento esperado por el entorno como significativo que a través de la propia experiencia negativa (aprender de los errores)
Teóricamente fundamentado	Para comprender cómo (pueden) desarrollarse los sistemas psicológicos y sociales, es necesario y útil consultar las interpretaciones de las ciencias sociales existentes
Resonante	Los efectos sólo pueden lograrse si los actores también pueden conmoverse (motivarse/emocionarse) internamente.
A raíz de ello	La intervención (= intervenir) sólo puede ser eficaz si puede "moldearse" a partir del material de la experiencia (interpretación y pautas emocionales) del grupo destinatario respectivo
No lineal	No hay cadenas claras de causa y efecto en la lógica de la acción social, por lo que deben abandonarse las interpretaciones y expectativas correspondientes

Fig.20: Profesionalismo intransitivo

Sorprendentemente, la referencia a la intransitividad no procede de la sistémica, a pesar de que ésta se ocupa esencialmente de los mecanismos de autorreferencia, pero sólo empezó a ocuparse de la cuestión de la intransitividad relativamente tarde. La concepción de la intransitividad se remonta, entre otros, a Michel Foucault, quien habla de la «relatividad de la voluntad y la intransitividad de la libertad» (Foucault 2005, p. 281) en su libro «Analítica del poder». Al hacerlo, Foucault también llama la atención sobre la «ontología del lenguaje» (Mazumdar 2008), cuyos conceptos y posibilidades gramaticales nos transmiten la imagen que tenemos del otro y de nuestra relación con él, así como nuestras posibilidades con él, y a veces hacen que parezca posible más de lo que es de facto. Así pues, nuestra visión del mundo se basa en

libro en el que Oelkers finalmente remueve el terreno de los conceptos lineal-mecanicistas, pero deja la práctica profesional bastante perpleja. [Nota R. A.]

[126] En alemán (y en la traducción), las iniciales de los conceptos de la primera columna forman la palabra INTRAN, apócope de *intransitivo/a*.

conceptos y no en pruebas, ya que sólo nos permite ver lo que podemos entender, es decir, aquello para lo que tenemos conceptos, un punto de partida muy especial para el intento de iniciar y, si es posible, incluso controlar la evolución de los sistemas de opuestos según nuestras propias ideas y categorías.

La terminología utilizada en pedagogía sigue siendo relativamente inadecuada para describir realmente esta autorreferencialidad de la percepción y la organización profesionales de un modo que pueda aplicarse en la práctica. El discurso pedagógico sobre educación y sostenibilidad es más bien mayoritario

«(...) en un espectro conceptual que va desde el crecimiento como mero acontecimiento, por un lado (intransitividad pura), hasta la acción constructiva como puro hacer (transitividad pura), por otro. Al mismo tiempo, la transición de la naturaleza a la tecnología tiene lugar dentro de este espectro» (Sesink 2001, p. 256).

Esta dicotomía caracteriza también la competencia entre comprender y explicar o entre investigación educativa cuantitativa y cualitativa en pedagogía, aunque apenas se adecua a la complejidad de la situación. La acción sostenible requiere tanto la comprensión y la explicación como la evidencia y la aparición de lo imprevisto, el manejo no determinista de las dinámicas inherentes y la tenacidad[127]. Por lo tanto, para un enfoque profesional que garantice la sostenibilidad de los procesos educativos, podemos proponer una serie de reglas de manejo en un gesto hipotético de síntesis que tienen como objetivo tanto el uso de la evidencia como el manejo solidario de lo emergente. Este intento tiene que ver con dos cosas: por un lado, el carácter intransitivo del tratamiento de lo emergente reduce su tendencia intencional; por otro, el éxito de las intervenciones correspondientes –como afirma Hellmuth Lange con respecto a la política– es

«(...) está ligado al éxito de reunir a los más diversos actores en contextos a veces completamente nuevos y llevarlos a relaciones de cooperación productivas y razonablemente estables en el tiempo. Se trata, sin duda, de un enorme reto político. Pero incluso si el resultado de tales esfuerzos es casi inevitablemente y en mayor o menor medida diferente de lo que los actores implicados -incluidos los actores estatales y administrativos- esperaban inicialmente, el resultado no es, sin embargo, una pérdida de importancia, sino, por el contrario, un enorme aumento de la importancia de la política» (Lange 2008, p. 11 s).

Lo mismo podría decirse del ámbito de las intervenciones educativas. Éstas tampoco pierden su importancia por el hecho de que ocurra algo diferente e inesperado, sino al contrario: establecen –a menudo por primera vez– una relación causal entre las posibilidades que se dispusieron y lo que pudo materializarse. Esta conexión no es causal, sino opcional.

La sostenibilidad educativa no es causal, sino opcional. El diseño y el apoyo sostenibles de los procesos educativos requieren, por tanto, una acción que cree resonancia en las estructuras sistémicas de efectos. Los profesionales no pueden escapar a la ambivalencia entre la

[127] Recuérdese lo dicho sobre la noción alemana *Eigensinn*: literalmente, sentido propio.

orientación al impacto y la incertidumbre sobre el impacto, pero pueden aprender a utilizar las pruebas y a tratar las emergencias de tal manera que la autoeducación y la maduración de las competencias puedan tener éxito.

	Uso de evidencias Actúa siempre así...	Hacer frente a lo que surge Actúa siempre así...
No saber	... que cree que su error es posible; ¡intente asegurarse, aunque crea que algo está probado!	... que te dejes sorprender por la realidad; ¡pregúntate siempre qué otra realidad posible quiere expresarse!
Atención plena	… observa atentamente, tómate tu tiempo y pregunta a los demás antes de interpretar y decidir.	... que la otra persona pueda aclarar o explicar por sí misma; ¡pídele que proponga sus propias soluciones y decisiones!
Coaching	… que crees seguridad emocional para la otra persona en las fases inestables, ¡compleméntala con hechos sobrios cuando se produzca la reestabilización!	… sacas a la otra persona del trance del problema y ella percibe claramente tu confianza para aclarar los problemas por sí misma.
Actitud	... pones en juego la –dura– realidad y no pasas por alto nada, ¡pero al mismo tiempo demuestras que puedes darle forma!	… que trates a la otra persona de una manera apreciativa y que refuerce tus recursos y que genere una confianza notable en la que puedan salir a la luz cosas nuevas.
Ayuda	… ¡ que señalas caminos con sobria claridad, calculas riesgos y abres vías de apoyo!	… que refuerces los poderes de la autoayuda, elogies y apoyes tus propios pasos, ¡siempre desde la convicción de que autoayuda significa autoeficacia!
Conexión	… que tengas en cuenta los resultados de investigaciones, estudios y conceptos existentes sobre la vida y la situación profesional de la otra persona.	… que utilices preguntas para animar a la otra persona a facilitar información sobre su situación inicial, sus contextos vitales y sus situaciones de aplicación.
Teoría	… que puedas reflexionar sobre su experiencia en el contexto de las teorías actuales, revisarla y, si es necesario, ¡justificarla de nuevo!	… ¡que conozcas las teorías cotidianas de los actores para que puedas reflexionar sobre ellas y transformarlas con ellos si es necesario!
Innovación	… ¡que puedas utilizar nuevas perspectivas, datos y estrategias para apoyar a la otra persona en sus pasos de clarificación!	… ¡que invites al sistema homólogo a experimentar y dar forma a tu propio mundo desde una perspectiva completamente diferente!

Sensibilidad	… ¡que seas capaz de intervenir y acompañar con conocimientos de psicología del aprendizaje y de las emociones!	... ¡que en realidad estés en una relación con el sistema homólogo!

Fig. 21: «Actúa siempre de forma que...»: Reglas para un comportamiento pedagógico sostenible

Los educadores sistémicos que tienen en cuenta estas reglas en su trabajo pueden tener un impacto duradero, ya que son capaces de presentarse de una forma que resulta más conectable en general. La sostenibilidad no se convierte en una categoría de éxito que pueda garantizarse o incluso producirse con certeza; más bien, es en sí misma una propiedad emergente de los sistemas de aprendizaje que puede, pero no tiene por qué, ser el resultado de un enfoque diferente -más formativo, menos mediador- de la contraparte respectiva.

9. La base: la actitud pedagógica

Los nobles objetivos y expectativas de la pedagogía se ven repetidamente destrozados por la persistencia de hábitos preciados. Los alumnos no sólo son capaces de aprender y están deseosos de aprender, sino que también quieren (que se les permita) seguir siendo como son. Esta persistencia (= continuidad) de pensar, sentir y actuar es una expresión de los esfuerzos por lograr seguridad interior y exterior, razón por la cual las personas a veces se aferran a lo que pueden hacer a pesar de tener una mejor percepción y no recurren a lo que sería necesario –una rigidez que el experto sistémico Fritz B. Simon describe como «el arte de no aprender» (Simon 1999). Por eso, por ejemplo, los directivos apenas se guían en su actuación por nuevas teorías de liderazgo; en el mejor de los casos, se entrelazan con su retórica. El factor clave de su propio comportamiento de liderazgo es su actitud interior. Ésta madura tempranamente en la vida a través de un denso aprendizaje experiencial en relaciones vividas y experimentadas. Lo que los actores adultos realmente piensan, sienten y hacen, por ejemplo en situaciones de conflicto, sigue los patrones emocionales y cognitivos típicos de interpretación que están profundamente arraigados y que no suelen estar disponibles espontáneamente para el individuo. Esta persistencia revela el doble significado de la formación de actitudes:

Las experiencias biográficas no sólo «mantienen unidas» las certezas emocionales y cognitivas, sino que también determinan qué diferencias, retos o innovaciones es capaz de soportar el individuo.

Sin embargo, los actores pueden tomar conciencia de la persistencia de sus propios comportamientos fijos. Aunque son las huellas tempranas las que limitan estas posibilidades internas del individuo de «superar» sus patrones emocionales e interpretativos, estos pueden reconocerse en procesos de aprendizaje autorreflexivos y hacerse visibles a través de los métodos de la educación de personas adultas sistémica (cf. Arnold/Stroh 2016). Esto puede iniciar procesos de cambio y desencadenar transformaciones en la forma en que los estudiantes adultos piensan, sienten y actúan. Al hacerlo, los alumnos echan un vistazo a sus propios estilos de pensamiento, así como a las peculiaridades e idiosincrasias de su construcción rutinaria del mundo y desarrollan cada vez más una actitud diferente hacia lo que parece ser el caso y lo que podría ser.

9.1. ¡Precaución: etapa![128]

Hay muchos indicios de que esta maduración de las capacidades para tratar con uno mismo y con los demás de forma diferente se produce por etapas. Se trata de etapas de desarrollo de actitudes. Este devenir –que sigue el modelo de etapas del desarrollo psicosocial de Erik H. Erickson– pone el foco sobre la adquisición y diferenciación de las formas de expresión posibles para el yo. En la edad adulta, la atención se centra en las formas de relacionarse con uno mismo y con los demás: el yo aprende a relacionarse con su contraparte de forma cariñosa y afectuosa, y desarrolla formas de una actitud madura ante la vida. El sujeto atraviesa estas etapas dominando con éxito las tareas típicas del desarrollo (Erikson 1976, p. 55 y ss.). Al hacerlo, desarrolla y amplía hasta cierto punto sus posibilidades emocionales y cognitivas y logra así una actitud elevada hacia sí mismo y hacia el mundo.

Erikson distingue ocho etapas de maduración en el curso de la vida:

[128] Este título simula los habituales avisos de precaución o cuidado.

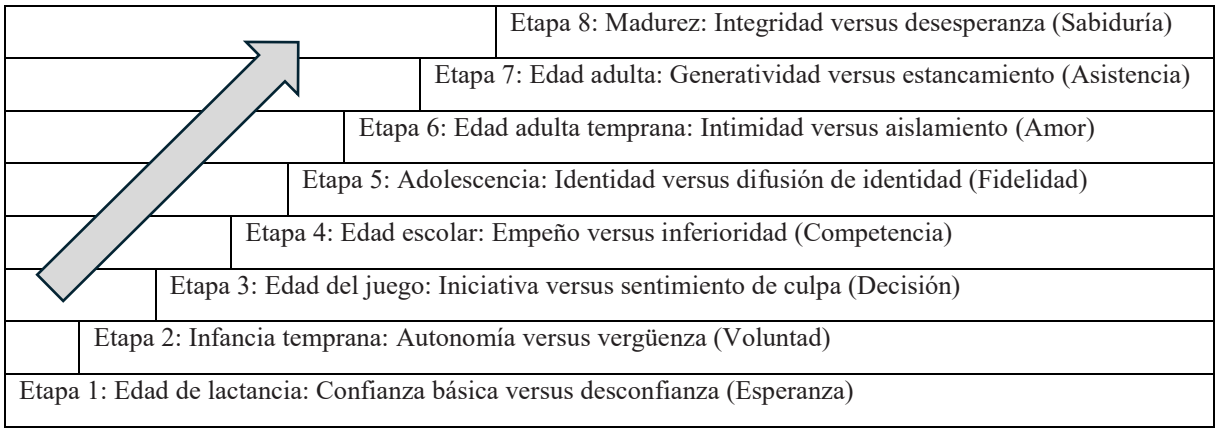

Fig. 22: El curso de la vida completo

Sin embargo, no todas las personas consiguen desarrollar plenamente una actitud adulta como la descrita por Erikson: Algunas crecen pero siguen siendo pequeñas por dentro, es decir, atrapadas en las formas infantiles de delegación de culpa y evitación de responsabilidades. Este modelo proporciona un marco interpretativo adecuado para el aprendizaje adulto transformador, que consiste en la reafirmación autorreflexiva y la configuración de las posibilidades y formas de un estilo de vida satisfactorio, al final del cual no hay «desesperación», sino «integridad», la actitud de una «personalidad sana», que, como escribe Erik H. Erikson siguiendo a la psicóloga social austriaca Marie Jahoda (1907 - 2001), que vivió muchos años en Inglaterra

«(...) domina activamente su entorno, muestra cierta uniformidad y es capaz de reconocer correctamente el mundo y a sí mismo» (ibíd., p. 57).

A partir de esto, Erikson derivó preguntas clave para su trabajo, que en su núcleo se refieren al tema de la formación –exitosa– de actitudes:

«¿De qué manera crece la personalidad sana o, mejor dicho, cómo adquiere la capacidad de dominar los peligros externos e internos de la vida y seguir teniendo un excedente de vitalidad que le sobra de las etapas sucesivas?». (ibíd.).

El psicólogo social estadounidense Robert Kegan también se ha ocupado en sus estudios de las «etapas de desarrollo del yo» y ha analizado asimismo el papel del yo en el desarrollo de una persona y con ello también ha analizado con más detalle «la cultura inclusiva» (Kegan 2011, p. 165 y ss.). Escribe:

«Si realmente quieres entender a otra persona, tienes que saber en qué fase de desarrollo se encuentra. He argumentado que este rasgo principal de la personalidad es un proceso de desarrollo y adaptación que dura toda la vida, y que los fenómenos descritos por diversas teorías del desarrollo pueden considerarse resultados de este proceso. También he intentado describir las distintas etapas de este proceso de adaptación. No utilizo la palabra "adaptación" en el sentido de "hacer frente" o "ajustarse a las cosas tal como son", sino que me refiero a un proceso

activo de compromiso entre el yo y el entorno que conduce a una relación cada vez mejor organizada entre ambos. La mejor organización entre el yo y el entorno se consigue distanciándose cada vez más del entorno e integrando cada vez más aspectos del entorno» (ibíd., p. 155).

Es interesante la referencia de Kegan a la ambivalencia de este proceso de maduración del yo: Éste siempre se caracteriza simultáneamente por la adaptación y la resistencia o «aferrarse» y «soltarse», como él lo llama (ibíd.., p. 171 y ss.), y la integración cultural en la que crecemos también es ambivalente. Escribe con respecto a la inculturación del yo del niño:

«La segunda función de una cultura inclusiva es que debe desprenderse. Es incluso mejor si apoya el proceso de desprendimiento contemporáneo del niño, lo que significa que esta cultura ya no forma parte del niño, sino que es algo con lo que el niño puede entablar relaciones» (ibíd., p. 171 s.).

Para Kegan, que se hace eco de Erikson en este punto, este dejarse llevar es un requisito previo esencial para la autonomía del yo, una observación que, sin embargo, no sólo parece aplicarse al desarrollo infantil. La actitud de los adultos también se caracteriza por las capacidades ambivalentes de adaptación y distanciamiento cultural, como relativiza el propio Kegan:

«La situación de estar en brazos no es una característica del estado sensible del bebé, sino del estado de estar integrado, que caracteriza todo el desarrollo. No importa lo lejos que llegue nuestro desarrollo, siempre permanecemos integrados. En cada fase de la historia de nuestra vida, el proceso que conduce al desprendimiento de un determinado nivel de desarrollo psicobiológico implica también el desprendimiento de un determinado marco de referencia humano. Es un proceso en el que puedo prescindir de mi propia cultura y hacer una distinción entre cómo me define la cultura y cómo "soy realmente"»(ibíd., p. 333).

En un estudio sobre el cambio de mentalidad en las sociedades modernas, Kegan amplía esta referencia a la tarea permanente de adaptación y desprendimiento cultural:

«A medida que Estados Unidos se convierte en un país más viejo y sofisticado, va comprendiendo que las diferentes culturas tienen sus propias maneras de actuar. Cada vez más gente es capaz de decirse a sí misma, ante la incomodidad de la diferencia: "Quizá no se trate de lo que está bien o mal; quizá sea algo cultural"» (Kegan 1994, p. 211).

Para Robert Kegan y otros, esta apertura interior y flexibilidad es la característica central de una actitud moderna. También es un requisito importante para el éxito de la transformación en equipos y organizaciones. Kegan y Lahey afirman incluso que las limitaciones de la era de la información pueden superarse mediante una nueva forma de hablar. Escriben:

«Quizás necesitemos líderes capaces tanto de iniciar procesos de aprendizaje como de diagnosticar y perturbar los procesos ya existentes que impiden el aprendizaje y el cambio, los sistemas inmunitarios activos y continuos que actúan en cada individuo y organización. Quizás hayan aprendido algo (...) que nos ayude a empezar a construir no simplemente una autopista de la información, sino una autopista de la transformación» (Kegan/ Lahey 2001, p. 234).

De estos argumentos pueden extraerse importantes sugerencias y conclusiones para una teoría

viable de la formación de actitudes: Por ejemplo, el cambio de actitudes no es, en última instancia, el resultado de un proceso de aprendizaje cognitivo, sino más bien un acontecimiento transformador en el curso del cual los alumnos refuerzan su capacidad para desprenderse de lo que les confina y restringe y para experimentar y practicar una nueva forma de pensar, juzgar y hablar. Ese proceso de apertura no sólo tiene una importancia fundamental para el desarrollo de una identidad adulta «plenamente» madura, sino que también marca la dimensión fundamental de una actitud madura hacia uno mismo y hacia el mundo.

9.2. La tendencia hacia el yo

Si examinamos más detenidamente los elementos individuales de una actitud reflexiva, nos encontramos en última instancia con conceptos de desarrollo del yo y de afirmación del yo sustentados psicológicamente. Ya no son principalmente el horizonte común de lecturas, las formas de argumentación, las certezas tradicionales y los marcos ético-morales de interpretación los que pueden dar contenido a la biografía profesional, sino un «poder» del yo meramente descriptible formalmente para poder hacer frente a situaciones cambiantes de aislamiento, discontinuidad e incertidumbre. Esta tendencia hacia el yo es inconfundible en los conceptos de la filosofía social y la investigación social reciente (cf. Garz 2008; Habermas 1983).

Las amplias investigaciones y teorías de las ciencias sociales sobre el desarrollo de la identidad, la conciencia y la agencia desde las primeras ideas de George Herbert Mead (1863-1931), Jean Piaget (1896-1980) y Lawrence Kohlberg (1927-1987), por un lado, y Bandura (1925-2021) (concepto de «autoeficacia») y los conceptos de la Teoría Crítica (concepto del «falso yo»), por otro, se basan en los tres supuestos centrales siguientes:

1. Las personas desarrollan su capacidad de controlarse a sí mismas y de actuar en una –temprana!– vivencia de vínculos, cuyas máximas esenciales interiorizan y las configuran y desarrollan como la orientación fundamental de su identidad en el curso posterior de su vida.

2. Su autodesarrollo se produce en el contexto de un espacio configurado por las creencias culturales y la experiencia personal, que posibilita o bloquea sus experiencias de acción autoeficaz. Por tanto, las medidas intencionadas de educación moral (por ejemplo, aprender de los «incidentes críticos») no son más que experiencias de seguimiento de las primeras inculcaciones, que suelen tener un efecto formativo y persistente.

3. Por lo tanto, el aprendizaje profundo del cambio no puede tener éxito únicamente en los procesos de aprendizaje cognitivo, sino que requiere fases de estabilización emocional (por ejemplo, «experiencias de crisis») y una maduración de la competencia emocional iniciada y acompañada profesionalmente.

9.3. La diversidad de principios rectores

A grandes rasgos, se pueden distinguir las siguientes etapas en el desarrollo de una actitud comprensiva que, por un lado, progresa a lo largo de las etapas de la conciencia moral distinguidas por Kohlberg y otros, pero que, por otro lado, también es capaz de ampliar el radio de la propia experiencia de autoeficacia.

	Dimensiones de la autoeficacia		
Etapas de comportamiento moral	Individuo	Organización	Sociedad
Beneficio etico (tercera etapa)	07 El ciudadano culto («homo mundanus»)	08 El modelo («homo transformans»)	09 El configurador del món («homo ethicus»)
Beneficio social (segunda etapa)	04 La persona compasiva («homo empathicus»)	05 La persona solidaria («homo civilis»)	04 La persona compasiva («homo empathicus»)
Beneficio propio (primera etapa)	01 La persona calculadora («homo oeconomicus»)	02 El arribista («homo carrierensis»)	03 El nacionalista («homo nationalis»)

Fig. 23: Modelos de actitud adulta hacia uno mismo y hacia el mundo

A grandes rasgos, cabe suponer que el «homo oeconomicus» (01) tiende a universalizar una actitud que hace excesivo hincapié en el interés propio individual e hipotetiza una especie de «carácter mercadotécnico» u «homo consumens» (Fromm 1979, p. 169). 169) –hasta llegar a las teorías de la equidad de la psicología social–, mientras que conceptos más recientes del entorno del MIT señalan acertadamente que la humanidad debe ampliar su capacidad de «ver desde el todo» (Senge et al. 2005, p. 41 y ss.) para garantizar la sostenibilidad y, por tanto, la existencia continuada del Todo:

«Operar a partir de esta intención más amplia pone en juego fuerzas que uno nunca podría aprovechar simplemente tratando de imponer nuestra voluntad en una situación» (ibíd., p. 91).

Por el contrario, el «homo ethicus» (09) representa una maduración del yo que ha dejado atrás el efecto dominante de las orientaciones relacionadas con el interés propio y –más limitadamente– el beneficio social y es capaz de orientar sus propias acciones de acuerdo con máximas éticas. Al mismo tiempo, este tipo ideal representa una actitud que no sólo se orienta

hacia los propios intereses o los del propio entorno organizativo, sino que también –en el sentido de una «conciencia global»– se pregunta por las dimensiones sociales de la acción. El sociólogo estadounidense Jeremy Rifkin escribe en este sentido en su bestseller «La civilización empática»:

«Nuestra participación en redes, nuestra nueva capacidad multitarea, nuestra creciente conciencia de las interdependencias en las esferas económica, social y medioambiental, nuestra disposición a aceptar las contradicciones y la diversidad cultural nos predisponen a una comprensión sistémica de la Tierra. Si combinamos el pensamiento holístico con una nueva ética, habremos dado el paso hacia una economía mundial climática y una conciencia biosférica» (Rifkin 2010, p. 420 y s.).

El rompecabezas esbozado en la figura anterior es todavía provisional y sólo está vinculado de forma indicativa al actual debate sociopsicológico y de educación moral sobre la formación de actitudes. Lo importante, sin embargo, es la ampliación y especificación didáctica del modelo de nivel de educación moral (en el sentido de Kohlberg y Habermas[129]) para incluir las «dimensiones de autoeficacia». Esto representa una «expansión del concepto de etapa» con respecto al diseño del «desarrollo biográfico», como propone Detlef Garz (Garz 2008). Al mismo tiempo, el concepto de etapa también se centra en otros actores y configuraciones sociales del cambio social. En particular, las humanidades y las ciencias sociales implicadas soportan una pesada carga de su legado de filosofía del sujeto y hasta ahora han aportado pocas pruebas sustanciales de una disolución de las fronteras del pensamiento en dirección a la organización («la empresa educada») o incluso a la sociedad («la sociedad educada»), capaces de conceptualizarlas como «sujetos» independientes en el sentido de «ver desde el todo».

Una especificación didáctica de este tipo pregunta por las etapas de competencia y los pasos de aprendizaje asociados a un «desarrollo superior», mediante el cual están conectados el «homo economicus» y el «homo ethicus». Este desarrollo es también un punto de inflexión interior. Para atravesarlo con éxito y avanzar hacia una experiencia nueva –diferente– del yo y del otro, suele ser necesario pasar por numerosas etapas de un cambio de identidad en crisis, como se muestra en la siguiente ilustración.

				5ª etapa
			4ª etapa	
		3ª etapa		
	2ª etapa			
1ª etapa Extrañeza	Consternación	Giro hacia el interior	Comprobación de alternativas	Integración y estabilización
Defensa	Oposición	Responsabilización	Transformación	Cambio

[129] En su obra sobre la acción comunicativa, J. Habermas se refiere a unas etapas de evolución moral psicológicas, postuladas por L. Kohlberg.

Fig. 24: Pasos para cambiar de actitud

El aprendizaje permanente no es una mera preparación para enfrentarse -de manera formativa- a la incertidumbre, sino un esfuerzo constante por capacitar a los alumnos para tratar reflexivamente los mecanismos preferidos de su percepción emocional y cognitiva -o más bien de su percepción- y acompañarles a través de las etapas de «defensa», «resistencia», «responsabilidad», «cambio» y «transformación» en el proceso de cambio de su actitud hacia sí mismos y hacia el mundo.

Ciertamente, seguirá tratándose de preparar a las personas que aprenden para que sean capaces de participar en los procesos lingüísticos, comunicativos y cooperativos de los entornos sociales por los que se mueven en su biografía, pero éstos se les presentarán con sus exigencias de forma mucho más fluida y abierta. Está surgiendo un nuevo modelo de enfrentarse a la incertidumbre: la «preparación» para estas situaciones implica principalmente el movimiento de búsqueda reflexiva que permita a las personas tomar conciencia de la autofabricación interna de interpretaciones situacionales y reconocer el modo conservador en que este mecanismo les lleva constantemente a seguir siendo como son o creen ser.

En vista de la complejidad y diversidad de las situaciones sociales, las personas que ya no siguen una lógica mecanicista en sus pensamientos, sentimientos y acciones, según la cual el input determina lo que realmente se puede conseguir o incluso imponer como efecto de cambio (impacto o resultado), tienen ventaja. Por el contrario, estas personas son capaces de moverse en estructuras complejas de forma orientada al impacto. Estas personas de orientación sistémica saben que el aumento de los esfuerzos a menudo conduce a efectos opuestos. Reconocen estas tendencias y la «vaguedad» de los contextos complejos y dinámicos. La estructura de sus efectos se caracteriza por causalidades circulares o incluso situaciones paradójicas que no pueden controlarse con seguridad ni siquiera moldearse.

Además, las personas con una actitud sistémica son conscientes de que ellas mismas son la fuente de lo que observan y creen que es cierto. Esto también se aplica a las cuestiones sobre las que parecen estar absolutamente seguros porque sus años de experiencia parecen atestiguarlo. Sin embargo, en esta certeza no sólo observan, sino que también evalúan y juzgan, a menudo con importantes consecuencias para los demás. Desde una perspectiva sistémica, la teoría del observador adquiere así también un significado práctico (véase Baecker 2013). Los sistémicos observan la realidad con la que se encuentran preguntándose constantemente qué les recuerda esta realidad sobre sí mismos.

Se trata, por tanto, de una doble visión que resulta de una actitud sistémica: Por un lado, la visión de la respectiva estructura de efectos (cf. Wilms 2012), que sólo puede expresar lo que en ella se inicia como posibilidad, y por otro, la visión autorreflexiva –o más exactamente: «autoincluyente» (Varela et al. 1992)–, que siempre va de la mano de la pregunta por lo que mi

propia impresión determinada puede decirme sobre mí mismo.

10. Ética pedagógica: acompañamiento y refuerzo

«La grandeza es
aferrarse a un sueño,
sin considerar las circunstancias externas»
(Dispenza 2017, p. 82).

Incluso las y los asesores profesionales o los que tienen cura de almas sólo ven lo que ellos ven, pero esto no es correcto y no abre perspectivas para la persona que atienden simplemente porque se utilizan las interpretaciones que se utilizan. Las personas que asisten suelen pasar por alto el estrechamiento sináptico de su propio acceso a las posibles realidades de aquellos que buscan asesoramiento, cuya angustia perciben pero quizá ni siquiera son capaces de comprender. Por esta razón, a menudo repiten los puntos ciegos de sus propios destinos relacionales cuando trabajan con los clientes. El asesoramiento pastoral es diferente en el sentido de que sigue tácitamente el modelo de «asesoramiento sin conocimiento» (cf. Arnold 2019 a), que no «aporrea» con consejos a aquellos que buscan consejo, desesperación y orientación, sino que los acompaña amorosamente y con plena confianza en sus poderes de autocuración –sintiendo, no explicando o incluso sabiendo, con plena conciencia de la «percepción de una presencia» (Damasio 2021, p. 23) del otro en el otro.

Debió de ser en 2019 cuando Wolfgang Doll[130] (véase Arnold/Erhard/Stief 2022) leyó en uno de sus servicios como invitado un poema de un poeta en gran medida desconocido, que le sirvió de base para sus reflexiones sobre la recuperación de fuerzas a través de sus propios esfuerzos. Este poema es la expresión de una desesperación vital que cala hondo y parece dejar sin perspectiva a quien la sufre:

*«**Testamento***

Perdí el valor de enfrentarme a la vida,

que quizá era fácil de quebrar,

porque había nacido quebrado

de una traición, una doble traición.

Los eslóganes son demasiado superficiales

Dicen: Sigue y sigue

[130] Wolfgang Doll es, desde 1967, un pastor protestante del distrito de Kaiserslautern, responsable de los centros para el asesoramiento y la cura de almas del decanato protestante del estado federal de Renania-Palatinado.

Pero desgraciadamente estoy sin suelas,
para ascender en el escalafón.
Ya no sé adónde me llevan,
buscando desesperadamente el sentido
que me toca profundamente en el corazón,
donde va mi amor.
Me resulta difícil decirte esto:
No te esultaste inocente de ello,
por egocentrismo te atreviste
a lo que quiebra a otro.
Y, sin embargo, es puro poder,
que me deje ir en este punto!
Abandonarse antes del último acto,
al espectáculo del alma rota.
Es dignidad y amor propio,
que dice: ¡No harás esto conmigo!
Aunque me quedara un poco más,
aquí no he perdido nada.
Huyo al país de los sueños,
donde mi amor encuentra espacio,
incluso si me perdí algo aquí,
ella era un árbol fuerte para ti.
Apoyado en él, podías buscar,
incluso daba sombra.
Podía estar nudoso y con muchos surcos,
pero se mantenía poderoso y fuerte.
Hasta que recibe un doble golpe
que no podía esperar.
Ahora se libra de su efecto,
y se moldea al sol de la tarde»
(Flor d'Lonra: *Mudanzas del amor. Rimas de crisis*, 2021)

10.1. Libérate de la repetición

¿Cómo se puede apoyar a una persona que se aleja de sí misma de esta manera y parece estar despidiéndose de la vida?[131] En la literatura sobre la teoría de la terapia, se habla de una «actitud sistémica» que es importante. En el asesoramiento, esto se basa, por lo tanto, en una «experiencia de no saber» y una «experiencia de no entender» (además de la experiencia también central de «confianza» y «estar involucrado») (Barthelmess 2016, p. 24f). Esto se debe a que los diagnósticos rápidamente disponibles de las situaciones de crisis suelen hacer poca referencia a los actores específicos implicados y a sus sentimientos. También se derivan de una orientación newtoniana, que toma como punto de partida el efecto determinante de las causas tempranas y rara vez el mundo de las posibilidades. Los conceptos, experiencias y estrategias de solución de esta psicología que descubre y evalúa se siguen enseñando hoy en día a los ayudantes profesionales en los programas de formación académica, que entonces siempre miran e interpretan el drama respectivo a través de las «gafas» de estos conceptos. Se ignoran las diferencias, desviaciones o incluso peculiaridades; domina la orientación media. Por supuesto, de vez en cuando se obtienen resultados útiles o incluso curativos, pero también hay determinaciones prematuras o una insistencia confrontativa, con la que a menudo se pierde por completo la compenetración con el cliente, que entonces puede incluso volver a traumatizarse por esta experiencia en la propia terapia y retroceder en su proceso de clarificación.

La atribución rápida proporciona en primer lugar al asesor (terapeuta, educador de personas adultas u orientador) una supuesta certeza sobre lo que está tratando ante el drama que se le presenta. Al mismo tiempo, sin embargo, los asesores también etiquetan al cliente y sólo permiten que aparezca de la forma que requiere el cuadro clínico consultado. Si el cliente que busca asesoramiento incluso se niega a aceptar las interpretaciones que se le ofrecen, *no* se suelen cuestionar las interpretaciones ofrecidas y se prueban otras –posiblemente más resonantes–. Que «el cliente está en resistencia» es a menudo la «estrategia de exculpación» menos profesional, como ya han señalado Milton Erickson (1901-1980) y Jay Haley (1923-2007). Y la «resistencia» –según la valoración psicoterapéutica generalizada– debe romperse o superarse.

Un acompañamiento[132] que se desprende de tales valoraciones sabe que el concepto popular de resistencia sirve en realidad para autoinmunizar la psicoterapia newtoniana contra toda crítica. Con la ayuda de este concepto, los terapeutas suelen abandonar prematuramente el campo de la respetabilidad científica.

[131] Se refiere al sujeto que enuncia el poema.
[132] El autor alterna diversas nociones: *asesoramiento*, *acompañamiento*, *supervisión*, etc.

Del mismo modo, Viktor Frankl ya había reconocido el poder fundamentalmente saludable del acto de resistencia del cliente y subordinó la intervención y el apoyo profesionales a la máxima de que debían apoyar la resistencia del cliente en lugar de criticarla o incluso intentar romperla (cf. Frankl 1980, p. 70 s.). Los conceptos sistémicos también reconocen la necesidad de aliarse con los puntos fuertes del cliente en lugar de intentar «quebrar» su supuesta resistencia.

La resistencia también suele ser útil porque los terapeutas nunca pueden desprenderse por completo de su propia experiencia vital, sino que mezclan constantemente sus propias experiencias con sus explicaciones profesionales, que amenazan con deslizarse cada vez más hacia un juego de opiniones. Sus propias experiencias determinan patrones de interpretación profundamente arraigados, que permiten ver, pero también excluyen (el «mundo de posibilidades»), sobre el que no tienen ninguna visión. Son los propios patrones neuronales del profesional los que hacen que él mismo, al contemplar desde la distancia las situaciones en las que se encuentran sus clientes, no tenga otra opción que permanecer en su propia «fijación en un estado mental» (Dispenza 2016, p. 26). En esos momentos, su cerebro también «nubla nuestra visión de lo que es posible a través de nuestros pensamientos y reacciones repetidos» (*ibíd*.).

Las formas de supervisión en las que los profesionales se esfuerzan por que colegas experimentados les miren por encima del hombro y comprueben a cuáles de sus propias interpretaciones y certezas sucumben repetidamente en el contacto con el cliente, contribuyendo así inevitablemente a que, en última instancia, sea *su* realidad la que pueda aparecer ante ellos como la realidad de la otra persona. Esto se debe a que estas formas de supervisión se basan generalmente en el conocimiento cognitivo, rara vez en la autorreflexión emocional en el sentido de un movimiento en el curso del cual los propios supervisores también se preocupan por las influencias biográficas y la viabilidad y resistencia emocional de sus conceptos rectores. En lugar de ello, los toman como base y utilizan la observación y la comunicación verbal para proporcionar retroalimentación. Al hacerlo, adoptan una visión crítica del proceso de asesoramiento y de las intervenciones del terapeuta desde una perspectiva compartida para descartar cualquier tipo de mala praxis y autorrepetición. Sin embargo, se suele pasar por alto la mala praxis real de mirar las huellas pasadas de la otra persona desde el propio pasado emocional y, por tanto, posiblemente incluso reforzar el enraizamiento sináptico de su trance problemático.

Joe Dispenza describe con estas palabras este paradójico proceso de solidificar involuntariamente lo que en realidad se quiere dejar atrás:

«Neurológicamente, nos convertimos en aquello en lo que pensamos y centramos nuestra atención repetidamente. Los neurocientíficos se han dado cuenta por fin de que conformamos la estructura neurológica básica de nuestro yo a través de aquello en lo que centramos repetidamente nuestra atención.

Todo lo que nos hace ser quienes somos –nuestros pensamientos, sueños, recuerdos, esperanzas, sentimientos, fantasías secretas, miedos, capacidades, hábitos, alegrías y penas–

está anclado en el entramado vivo de nuestros 100.000 millones de neuronas. (...) Cuando han absorbido una sola pieza de información, se han creado nuevas conexiones entre diminutas células cerebrales y usted se convierte en otra persona. Las imágenes que estas palabras evocan en su cerebro, en el infinitamente vasto paisaje neurológico, dejan huellas de lo que identifica como «yo», pues este ser sintiente del «yo» existe realmente en la red íntimamente entretejida de su cerebro. Su individualidad se define por la forma en que sus células nerviosas están conectadas entre sí, activadas por lo que ha aprendido, lo que recuerda, lo que experimenta, lo que imagina, lo que hace y lo que piensa de si mismo» (ibíd., p. 20).

Sólo con un «pensamiento fresco» se puede conseguir que las y los terapeutas también abandonen sus «juicios habituales» y «de repente sean conscientes de su propia dirección al observar los fenómenos» (Scharmer 2009, p. 60). Esto cambia nuestra visión del cliente y de lo que le preocupa y pueden entrar en el reino de las posibilidades nuevas posibilidades para su pensar, sentir y actuar.

10.2. Epistemología aplicada

La falta de reflexión epistemológica en la práctica de la comprensión y la curación es tanto más sorprendente cuanto que los conceptos constructivistas de los últimos años han puesto claramente en primer plano *un* conocimiento: Esto ha permitido poner el foco en el propio observador, que también es simplemente un ser humano, para el que vale lo siguiente: «Todo lo que se dice lo dice un observador» (Maturana 1996). El observador terapéutico también es una persona de este tipo. Con su ego sináptico, el conocimiento científico se mezcla con su propio conocimiento vital para formar una mezcla que a menudo resulta irresoluble. Al situar este conocimiento por encima de la búsqueda y el conocimiento del mundo vital del cliente, que suele encontrarse realmente al final de su sabiduría, y que quizá sólo pueda señalar qué camino y qué percepción le convendrían y cuáles no, participa en el proceso descrito por Jürgen Habermas en los años ochenta como «colonización del mundo de vida» en el sentido de «colonización del mundo anímico». Esto, en última instancia, ignora y niega las propias experiencias y enfoques del cliente, mientras que la curación verdaderamente sostenible debería comenzar siempre con la experiencia y la práctica del mundo vital del cliente:

«El mundo de vida también puede describirse como un mundo de significados y construcciones de significado que surgen de los procesos de interacción del individuo con su entorno y tienen un componente afectivo y cognitivo. En su trabajo, Ciompi, siguiendo a Piaget, utiliza el término "lógica afectiva" para expresar lo estrechamente que se entrelazan los aspectos afectivos y cognitivos en "esquemas" holísticos, que luego representan construcciones de significado y sentido en el mundo de la vida» (Brandau 2004, p. 137).

Los juicios de expertos, en particular, tienen dificultades para conectar con la lógica afectiva del cliente y desencadenar eficazmente su resonancia y un cambio desde dentro hacia fuera. Por

este motivo, en los últimos 30 años se han establecido nuevos conceptos de profesionalidad en la educación de personas adultas y la pedagogía social. Su lógica de acción e intervención es intransitiva, un adjetivo que puede parecer algo extraño y sorprendente en este contexto. Los verbos intransitivos describen una acción y un acontecimiento que no requieren un objeto acusativo (por ejemplo, nadar, dormir). No están relacionados con el objeto, sino que describen una forma de enfrentarse al mundo que permite verlo como un acontecimiento autoorganizado. La curación no se enfoca como una acción que se dirige hacia un objeto, sino como una actividad que sólo puede ocurrir según la lógica afectiva interna del cliente, es decir, sus características y recursos estructurales emocionales y cognitivos. Profesionales que, en este sentido, son capaces de acercarse al cliente de forma exploratoria y no diagnóstica,

«(...) saben cómo se fijan en lo que son capaces de reconocer por propio, que debe ser constantemente tenido en cuenta y relativizado si uno realmente quiere abrirse a la lógica del sistema homólogo en lugar de reconsiderar el propio» (Arnold 2018, p. 52).

Las interpretaciones, peticiones o incluso etiquetas que, por así decirlo, se traen al cliente desde el exterior o incluso se le imponen y fuerzan, y que proceden de la experiencia de un terapeuta, por muy legitimada que esté, deben, según esta visión intransitiva de los acontecimientos, pasar por alto el núcleo real de los poderes de autoorganización del cliente. En el caso más sano, el cliente se resiste a las explicaciones que se le imponen y, al hacerlo, moviliza las propias fuerzas internas a partir de cuya agrupación e integración podrían madurar la comprensión, el cambio y la curación para él y su angustiado mundo interior.

10.3. El acompañamiento como soporte para una potente construcción de la realidad

El asesoramiento eficaz en crisis profundas aborda específicamente el hecho de que, debido a la neuroplasticidad, la curación también puede lograrse a través del fortalecimiento decidido de imágenes internas, para las que los actores implicados –cliente y terapeuta o asesor– inicialmente parecen no tener nada que decir. Además, el asesoramiento sólo puede llegar a ser y seguir siendo eficaz a largo plazo si también sigue la aleccionadora constatación de que las personas sólo son capaces de aprender lo que es capaz de resonar con sus propios pensamientos, sentimientos y acciones.

Joe Dispenza escribe sobre el poder creador de realidad de nuestras formas habituales de pensar, sentir y actuar: «Estos patrones de pensamiento inconscientes se convierten en nuestros patrones inconscientes de ser» (Dispenza 2016, p. 67). Por lo tanto –según su concepto– las personas pueden cambiar su ser si evitan específicamente sus viejas formas arraigadas sinápticamente y «ganan la partida a los viejos patrones de pensamiento» (ibíd., p. 71). Todas y cada una de las personas que entrevistó y que habían logrado una curación espontánea

«(...) tuvieron que enfrentarse a dudas, convicciones desfavorables y temores. Todos tuvieron que hacer oídos sordos a su propia y familiar voz interior, así como a los comentarios del exterior, de otras personas que querían persuadirles de sus preocupaciones y les decían lo que debían esperar desde una perspectiva médica convencional.

Casi todos señalaron que esta nueva actitud interior no era tan fácil de memorizar. Nunca se habían dado cuenta de lo mucho que parloteaba la mente no entrenada. Al principio se preguntaban si volverían a caer en sus patrones habituales o si serían lo bastante fuertes como para resistirse al viejo modo. ¿Conseguirían ser conscientes de sus pensamientos a lo largo del día? Sin embargo, con el paso del tiempo, se dieron cuenta rápidamente de cuándo volvían a caer en los viejos patrones y fueron capaces de interrumpir el programa. Cuanto más practicaban la atención a sus pensamientos, más fácil les resultaba y mejor se sentían con respecto a su futuro. Y de esta sensación de calma, serenidad y claridad, surgió gradualmente un nuevo yo» (ibíd., p. 73).

Un acompañamiento que ayude a las personas que sufren trastornos emocionales es el objetivo principal de nuestro trabajo. En mi opinión, hoy nos enfrentamos a la tarea central de estimular y apoyar tales movimientos de autotransformación de los patrones sinápticos. Esto es difícilmente posible cuando se trabaja con definiciones diagnósticas cuyos fundamentos teóricos epistemológicos y observacionales siempre han sido cuestionables. Para poder estimular y promover los procesos «dentro-fuera"», los terapeutas deben ante todo aprender a ver a través de los mecanismos de su propio pensamiento, comportamiento y acciones. Además, deben dejarse sacudir profundamente por la idea de que sus diagnósticos no son correctos ni están justificados por el mero hecho de ser ellos quienes los hacen, y deben reconocer que éstos suelen seguir vinculados a una «curación del pasado», cuyos supuestos se han visto claramente relativizados por los conocimientos sobre la neuroplasticidad. Los avances decisivos no parecen lograrse exclusivamente descubriendo y procesando patrones cognitivo-emocionales tempranos (al contrario, tal reorganización del pasado –como ya se ha mencionado– también refuerza los viejos patrones de interpretación de la visión lingüístico-problemática de las cosas). Sin embargo, los procesos de curación sostenibles requieren la transformación de los hábitos de pensamiento previos y de las imágenes internas del futuro.

No sólo la investigación cerebral de los últimos años nos ha enfrentado irrefutablemente al hecho de que vemos el mundo que encontramos de la forma en que podemos hacerlo debido a nuestras conexiones sinápticas ya biográficamente establecidas. Por tanto, la percepción es siempre también memoria. En este sentido, el investigador del cerebro Manfred Spitzer –como ya se ha mencionado– señaló, ya en 2007, que, en términos de fisiología cerebral, estamos predominantemente «preocupados por nosotros mismos» (Spitzer 2007, p. 54). Hace más de 20 años, Gerhard Roth llegó a la conclusión en sus estudios de fisiología cerebral de que

«Nuestro yo consciente sólo tiene una visión limitada de los impulsos reales de nuestro comportamiento. Los procesos inconscientes de nuestro cerebro influyen más en los conscientes que viceversa. Sin embargo, el yo consciente está bajo (...) presión para explicar y justificar su comportamiento. Esto conduce a las típicas pseudoexplicaciones del propio

comportamiento, que, sin embargo, son socialmente aceptadas. (...) La libertad subjetivamente percibíd.a de desear, planificar y querer, así como el acto real de la voluntad, es una ilusión. La gente se siente libre cuando puede hacer lo que antes quería» (Roth 2001, p. 453).

En su obra «Personalidad, decisión y comportamiento. Por qué es tan difícil cambiar a uno mismo y a los demás» (Roth 2007), Gerhard Roth se muestra aún más claro cuando escribe que, en última instancia, «cada uno (vive) en su propio mundo» (*ibíd*., pág. 263 y ss.), de lo que se deduce,

«(...) que sólo pueden surgir significados que representen una nueva combinación de significados ya existentes. Lo que no estaba previamente presente como significado en mi memoria lingüística semántica no puede utilizarse para crear nuevos significados. (...) De ello se deduce de forma bastante radical que los significados no pueden transferirse en absoluto, sino que deben generarse (construirse) en cada cerebro. (...) Esto conduce al hecho aparentemente paradójico de que los sistemas generadores de significado están semánticamente cerrados entre sí. Ningún significado entra en ellos y ninguno sale, pero esto sólo se aplica a las excitaciones o señales. Cuando las personas se comunican entre sí, intercambian ondas de presión sonora, es decir, emiten señales acústicas que su cerebro interpreta como sonidos lingüísticos (el cerebro lo hace automáticamente). Los significados que se generan en sus cerebros dependen únicamente de los significados ya presentes en ellos. Por lo tanto, como hablante, no puedo obligar al oyente a producir un determinado significado que yo quiera» (ibíd., p. 269).

Las consecuencias de este funcionamiento de nuestro cerebro son fundamentales. Demuestran que no tenemos una relación directa con lo que ocurre a nuestro alrededor, sino que sólo podemos *aprehendarlo* basándonos en experiencias y patrones, en función de lo que ya sabemos, suponemos o sospechamos y tememos. Esta es y sigue siendo nuestra propia historia: «Somos nuestras sinapsis», escribe el estadounidense LeDoux, y acaba capitulando ante la imposibilidad de poder responder a la pregunta «¿Quién eres tú» de forma verdaderamente significativa:

«Todos tenemos los mismos sistemas cerebrales, y el número de neuronas de cada sistema es más o menos el mismo para cada uno de nosotros. Sin embargo, las neuronas están conectadas de manera diferente en cada uno de nosotros, y la singularidad de este patrón conforma, en definitiva, nuestra personalidad. (...) Puede ser que el yo sea sináptico puede ser una maldición: se rompe con demasiada facilidad. Pero su naturaleza sináptica también es una bendición, porque siempre hay nuevas conexiones esperando a ser establecidas. ¿Quién eres tú? Tú eres tus sinapsis. Ellas forman tu yo» (LeDoux 2003, p. 398 y 424).

Estos hallazgos refuerzan la impresión de que percibir, reconocer y juzgar son un proceso de dentro afuera o de apropiación que sólo puede conectarnos con el exterior respectivo en nuestros propios términos sinápticos, emocionales y cognitivos. Afirmaciones del tipo «es así», «visto objetivamente» o «está claro que…» nos conducen, por tanto, a una solidificación de la certeza que nos aleja de lo que parece ser el caso de los demás y no nos conecta con ellos. Si el 80% y más de nuestra percepción procede de nuestras propias construcciones, entonces sólo nos queda

cuestionar y construir al otro de forma apreciativa. Sin embargo, también deberíamos dejar de responsabilizar al otro de cómo nos sentimos junto a él. En lugar de eso, deberíamos fijarnos en nuestros propios patrones que él desencadena en nosotros y que nos motivan a acercarnos o alejarnos de él. Porque si no somos capaces de cambiarlos, sólo encontraremos en el exterior lo que se «permite» en el interior, normalmente siguiendo patrones no reconocidos ni reflejados.

No obstante, la tesis de Joe Dispenza ayuda a ampliar o incluso a abandonar los supuestos de causalidad de Newton. La teoría cuántica proporciona razones suficientes para deconstruir sin piedad los dos supuestos de apoyo de un cortocircuito mecanicista y lineal de interpretación (= zona sombreada en gris en la Fig. 26), especialmente en psicoterapia, y explorar la idea de que se trata de atajos habituales que obstruyen otras aproximaciones al mundo de los fenómenos porque nos imponen «susurros» que no tienen un contenido de realidad mayor simplemente porque entran en nuestro cerebro por el oído y construyen desde ahí nuestra imagen de la realidad. No todo lo que pensamos y sentimos está estructuralmente determinado y condicionado por el infantilismo continuo de nuestro ser interior. Más bien, también es posible comprender los mecanismos de percepción y sentimiento que operan en nuestro interior, y las personas también pueden dejar atrás su «ego habitual», que es «el hábito más fuerte al que podemos renunciar» (Dispenza 2017, p. 15 y ss.), y (re)crear su ego, una idea que resulta igualmente familiar para la Ilustración y la teoría educativa.

En el espacio terapéutico del destino	→	**En el espacio terapéutico de las posibilidades**
Primer pensamiento conductor: Causalidad	**A** **Determinidad estructural**	Tercer pensamiento conductor: No tematización del pensamiento habitual
B **Lo temprano (las experiencias emocionales o cognitivas que dejan huella): la infancia tiene efectos sucesivos**	Constelación de formas emocionales y cognitivas de la generación del mundo	**C** **El mañana (la posible construcción emocional y cognitiva de la realidad): El mundo de las posibilidades**
Segundo pensamiento conductor: Toma de conciencia como camino de solución	**D** **Plasticidad**	Cuarto pensamiento conductor: Anclaje sináptico de nuevas formas de la construcción de la realidad

Fig. 26: Del determinismo estructural a la plasticidad

Para superar los supuestos del infantilismo continuado y del determinismo estructural, o al menos para desplazarlos a un segundo plano y no permitir que se conviertan en el único centro de nuestra visión terapéutica de los acontecimientos, es importante y necesario configurar con más fuerza la acción terapéutica a partir de la cuestión de las posibles estructuras emocionales

y cognitivas de la realidad y acompañar a quienes buscan asesoramiento en su salida hacia el nuevo mundo y sus posibilidades.

Este enfoque orientado al potencial es esencialmente un enfoque de ciencias de la educación. Sigue los intentos que se han observado desde tiempos inmemoriales para penetrar en la esencia del ser humano (cf. Roth 2021) y buscar formas de madurar hacia una personalidad «más moral» –como solía llamarse–, «mejor», «más ilustrada» o «más reflexiva». Todos los discursos educativos de la era moderna giran en torno a este tema, por lo que el enfoque en la reflexión y la autoeducación (véase Arnold 2013a) se ha reforzado significativamente desde la Ilustración. Mientras que en épocas anteriores se intentaba adaptar con éxito a los niños y jóvenes a las normas de comportamiento exigidas por la sociedad, la Ilustración obligó al individuo a abandonar la inmadurez y a utilizar su «intelecto sin ayuda externa» (Kant) para responsabilizarse de sus propios pensamientos, sentimientos y acciones. Esto sentó las bases para una reflexión crítica y también «irrespetuosa» sobre las condiciones, y la gente también empezó a plantearse qué otras formas de interacción sensata con la naturaleza y la sociedad, así como con sus propias oportunidades vitales, eran concebibles y justificables. En general, la justificación lógica, basada en pruebas y crítica pasó al centro del discurso.

Aunque el concepto de educación siempre se ha basado en la pretensión de examinar lo que realmente significa o puede significar ser humano, se fue ampliando cada vez más para incluir una dimensión socioteórica, que planteaba la cuestión de las condiciones que debían crearse para posibilitar la maduración individual y el desarrollo de las capacidades con independencia de la persona. El discurso educativo se convirtió así en un discurso de teoría social, en cuyo trasfondo, sin embargo, siempre se trató también de las líneas básicas de una teoría del sujeto. Ésta pretendía definir con mayor precisión los mecanismos individuales de un desarrollo emocional y cognitivo satisfactorio en el contexto del mundo vital y las circunstancias sociales, también con el objetivo de fortalecer al individuo y permitirle madurar hasta convertirse en un forjador activo de su biografía. De este modo, el sujeto pasó de ser un «sujeto» a un diseñador y creador de sus posibilidades biográficas y sociales, y el libre albedrío, la autorresponsabilidad y la autoconciencia se convirtieron en connotaciones esenciales del cambiante concepto de sujeto. Con ello, el propio hombre se convirtió en la medida real de todas las cosas o en el constructor de su realidad, lo que también abrió la puerta a una autorreflexión más profunda del ser sujeto. En este proceso, el concepto tradicional de sujeto quedó completamente en entredicho, como hace el principal representante del pensamiento posmoderno, Lyotard, cuando escribe:

«Lo preocupante para el hombre (...) es que su (supuesta) identidad como "ser humano" se le está escapando (...). (Las) ideas que alimentan el sentimiento inmediato de una identidad humana (se han) debilitado. A saber: la experiencia, la memoria, la autonomía (o la libertad)» (Lyotard 1985, p. 79 s.).

Esta sutil influencia caracteriza el «gobierno del yo» del que hablaba Michel Foucault (Foucault 2009a). Este canto del cisne posmoderno al concepto de subjetividad autónoma puede sin duda discutirse, pero por otro lado no puede pasarse por alto que los marcadores de orientación

vinculantes también escasean en los debates actuales sobre las formas de expresión y los estándares de éxito de la educación como desarrollo del sujeto. Todo parece encaminarse a reforzar la autonomía y flexibilidad del propio sujeto que acaba de ser abandonado, ya que parece expresarse sólo en marcos prefabricados de búsqueda y representación del yo. Lo que se ha disuelto en el desarrollo descrito por van Reijen, aunque esta evolución no es más que la interpretación de un tema que ya no tenía sentido en los albores de la Ilustración. La Ilustración se centró en la razón y, por tanto, también en cuestionar los poderes sugestivos de la tradición y el lenguaje –¿por qué no también de la cultura digital?– cuya validez ya había sido notablemente socavada, sobre todo por la filosofía del lenguaje y la educación. La tradición, el lenguaje y la educación eran meros préstamos, y se vinieron abajo desde el momento en que el pensamiento empezó a ser cada vez más consciente de su propia constricción a través de los hábitos tradicionales, las formas lingüísticas de expresión y los conceptos educativos sobreabastecidos. No todo se tiró por la borda (por ejemplo, los derechos humanos con su promesa de autonomía), pero su justificabilidad última se sometió continuamente a escrutinio. El resultado ha sido un cultivo de la diversidad, la desestandarización y la flexibilidad, que en última instancia también hace necesario alejarse cada vez más de los conceptos estándar en la práctica terapéutica y recurrir a interpretaciones más diferenciadas o granulares que se basan en el principio de que –en un caso concreto– las cosas pueden ser completamente diferentes de los conceptos lingüísticamente definidos y tradicionales del pasado. Con estas reflexiones fundamentales, la psicoterapia y la educación se quedan hasta cierto punto atrás e interpretan a menudo los acontecimientos actuales con la ayuda de ideas, imágenes y conceptos del pasado.

Estos enfoques abiertos a las experiencias vinculares en la familia original y actual también son adecuados para posibilitar el acceso y la comprensión de los movimientos del cliente en fases de cambio rápido de las formas habituales de subjetivación, a sabiendas de que éstas también revelan algo distinto de lo que uno ha experimentado como válido y almacenado en sí mismo como una imagen inamovible. A la psicoterapia contemporánea se le exige que se oriente hacia los procesos sociales actuales de cambio en lo subjetivo o en la identidad y en el curso de la vida, en lugar de observarlos a través del espejo retrovisor del pasado. Frente a estos evidentes procesos de cambio, se intentó, por ejemplo en la sociología de la «modernidad reflexiva» (cf. Beck 1986), desarrollar nuevas formas de manejo mental y operativo, que hasta cierto punto estilizaban el cambio mismo como principal punto de referencia de la subjetivación – fieles al lema: «Lo única constante es la inconstancia». La imagen del «hombre flexible» (Sennett 1988) surgió como un nuevo modelo, que, sin embargo, se apoyaba demasiado en la disponibilidad del sujeto para usos arbitrarios y volvía así a un concepto perdido hace mucho tiempo de la subyugación última del individuo en su subjetivación. Así pues, esta imagen se amplió en los debates sobre educación para convertirse en el «hombre reflexivo»:

«Es consciente del poder de autocumplimiento de sus hábitos y de su propio apego a la tradición y la rutina. Es consciente de que éstas le tientan una y otra vez a aferrarse a sus certezas y a construir el futuro sobre la base de sus propias experiencias, contribuyendo así a que el futuro sea más o menos igual que el pasado. El "hombre reflexivo" no sólo es flexible, sino que también se esfuerza por reflexionar. Sabe que sólo podrá cambiar su mundo si

consigue cambiarse a sí mismo. Al aprender a juzgar las circunstancias con menos rapidez, también se abre a lo extraño, a lo desconocido y quizá a lo ya rechazado. Compara de forma apreciativa, donde antes creaba unívoca mediante el juicio. Al hacerlo, crea al menos las condiciones para que la realidad se le muestre de otro modo, como una realidad diferente. El "ser humano reflexivo" alcanza así una flexibilidad propia. Ésta se debe a su propia rotación, no a una mera adaptación a lo supuesto o realmente dado. Y esta rotación intrínseca es expresión de la capacidad de aprendizaje que lleva en sí como potencial» (Arnold 2017 a, p. 14).

En lo que respecta al manejo terapéutico de los sentimientos de trastorno, este cambio de imagen lleva a la conclusión de que, con el fin de las biografías normales y los cursos vitales estándar, el trabajo psicoterapéutico no puede seguir ateniéndose a los conceptos tradicionales como si no hubiera pasado nada, sobre todo porque la causalidad del determinismo estructural es cualquier cosa menos segura a la vista de los modelos de plasticidad fisiológica cerebral y ya no puede mantenerse como enfoque terapéutico dominante. No sólo hay causas pasadas, sino probablemente también futuras, por lo que puede tener sentido acercarse aún más a las causas futuras del cambio exitoso en el presente en términos de pensamiento y terapia, como sugieren los conceptos ya mencionados de constructivismo emocional o cambio activo de sinapsis.

No sólo es efectivo lo que ha ocurrido, sino también lo que (podemos) considerar posible. Las posibilidades pueden ser tan probables y efectivas como las causas experimentadas. Sin embargo, las causas son inmutables porque son pasado. Sólo las posibilidades futuras pueden ser moldeadas y cambiadas activamente en sus efectos para el aquí y el ahora; ésta podría ser la tesis tentativa de partida de la psicología cuántica, si es que puede y debe existir.

Los facilitadores con formación sistémica saben que «uno (sólo) ve lo que cree» (Maturana 1996, p. 31), razón por la cual hacen bien en desconfiar constantemente (¡!) de la certeza que se anquilosa en uno como si fuera por sí misma, sobre todo si uno cree apoyarse en la pericia profesional. Y también saben que el cambio sólo puede lograrse en armonía con las tendencias subjetivas -cognitivo-emocionales- del cliente y no en contra de ellas. Por lo tanto, los sistémicos son también especialistas de la conexión o expertos en el tratamiento de las formas de cognición. En este contexto, Humberto Maturana habla de una «conciencia sistémica», que es consciente de que

«(...) el sistema, visto como tal, (es) un todo. Sin embargo, para comprenderlo en su complejidad operativa, hay que mirar hacia dentro. Por lo tanto, es necesario jugar con esta doble visión; en otras palabras, al tratar con sistemas, uno debe convertirse en un aparato conceptual e intelectual, pasando constantemente de la visión interior a la exterior y relacionando ambas entre sí, ya que no existe ninguna relación causal entre ellas. Al hacerlo, sin embargo, hay que tener en cuenta que uno ha diferenciado la totalidad misma» (ibíd., p. 218).

Este cambio de la visión externa a la interna de los actores, así como la concentración en la cuestión de qué totalidad (del contexto del problema) han distinguido de qué y de qué manera y por qué lo hacen de esta forma, es lo que caracteriza la base teórico-observativa de la conciencia sistémica, así como las formas correspondientes de tratar las situaciones problemáticas del cliente. Los observadores utilizan la posibilidad de controlar conscientemente su observación como con un «objetivo zoom». Este control consciente de la observación se basa en el pensamiento holístico en contextos de red, cuyo objetivo es integrar y combinar los numerosos factores de influencia, en su mayoría desconocidos:

«Es como utilizar un objetivo zoom: la sección de la imagen a la que ajustamos el objeto en ese momento es nuestro sistema; sólo vemos de qué forma forma parte esta imagen cuando seleccionamos una sección mayor» (Ulrich/Probst 1988, p. 33).

El cliente también construye su propia experiencia de su drama a su manera a través de la forma en que se acerca a él. No se trata de negar o incluso trivializar el drama en sí, sino simplemente de señalar que es posible abordar las situaciones dramáticas de una forma u otra.

Es tarea primordial de la terapia sistémica relativizar cuidadosamente la focalización del problema intentada por los actores y asegurar un cambio de la visión externa a la visión interna de los actores implicados, sin olvidar, sin embargo, que el observador terapéutico no es más que un observador de sí mismo, y evitar todo lo que implícita o explícitamente suponga que está en condiciones de «explicar un mundo externo independiente a pesar de su papel constitutivo de observador» (Maturana 1996, p. 42).

10.4. Epistemología, meditación y autorreflexión emocional

En los últimos 20 años, las teorías de la observación se han hecho cada vez más populares, sobre todo en las ciencias sociales. Al mismo tiempo, el enfoque ha pasado de la observación de primer orden («¡Observo y reconozco la realidad!») a la observación de segundo orden («¡Me observo mientras observo y creo reconocer la realidad!»). En la observación de segundo orden, se observan las observaciones: Los científicos echan un vistazo autocrítico a las formas y métodos de su aproximación a la naturaleza y las relaciones causales de sus objetos de conocimiento, mientras que los terapeutas –al tiempo que se involucran con las historias de sus clientes- también se ocupan de utilizar una especie de ecosonda para percibir qué imágenes espontáneas, asociaciones y fragmentos de palabras y frases surgen en su interior y condensan sus propios sentimientos en pensamientos y comentarios. En última instancia, la observación de segundo orden se dedica al propio punto ciego, que no es capaz de ver lo que no es capaz de ver, y así hace que los actores profesionales en particular sean conscientes de los gestos selectivos y las distinciones arraigadas en base a los cuales construyen la realidad de su

contraparte. La observación de segundo orden sigue el lema «Reconocer la obligación de reconocer» (Maturana 2001). La cuestión de la relatividad de nuestras propias rutinas de interpretación y acción, que no sólo son apropiadas porque son nuestras, adquiere mayor importancia. Reconocer estos conceptos «probados» como meros conceptos, relativizarlos para desprendernos de ellos y movernos «sin teoría» (cf. Szabo' 2009) es el horizonte hacia el que camina la profesionalización de la acción de ayuda. Se trata de alcanzar una actitud que no dependa únicamente del nivel de desarrollo de la reflexión cognitiva, sino también de la madurez emocional del respectivo profesional. Las preguntas reflexivas a las que se enfrentan los terapeutas son: ¿Por qué «necesito» este papel de ayudante? ¿De qué me sirve ser útil en las complejas situaciones vitales de otras personas? ¿Qué afecto emocional obtengo yo mismo de mis acciones? Y: ¿Qué echaría de menos si dejara de tener esta cercanía de confianza con mis clientes?

Por lo tanto, en lo que respecta a los requisitos profesionales para el éxito del asesoramiento psicoterapéutico, hay que afirmar lo siguiente:

Una o un terapeuta que no ha comprendido realmente en profundidad que él mismo es también el constructor de su realidad (Spitzer 2007, p. 417) y que no es en absoluto el único que dispone de un supercerebro que le permite, a él y a nadie más, acceder objetivamente a las realidades del mundo exterior, no puede realmente dejar atrás la psicología de recetario y la psicología newtoniana. Además, no actúan con plena conciencia de que se trata de desprenderse completamente de la idea «de que nuestras respuestas del pasado son automáticamente las respuestas para el futuro» (Senge et al. 2008, p. 40).

En este contexto, la investigación cerebral habla de «autoorganización neuronal como base de la percepción» (Manteuffel 1992). Los terapeutas que han comprendido y aceptado la certeza que les guía de este modo como resultado y expresión de su propia forma de observación se plantean siempre las preguntas profesionales clave: "«¿Qué me recuerda esta experiencia sobre mí mismo?». O bien: «¿Qué corro el riesgo de repetir (o confundir)?». Dejan atrás el mundo de los susurros teóricos, así como el de la psicología de mesa de cocina, ambos de los cuales suponen algún tipo de acceso a un mundo así-y-no-otro-dado, al que otros sólo pueden someterse o resistirse si se les plantea con presiones, amenazas o desde la posición de un acceso profesionalmente supuestamente superior a lo objetivamente dado. Son conscientes de la fragilidad y las limitaciones de la observación humana, que Humberto Maturana describe con estas palabras:

«El "observador'" es una persona mientras habla, haciendo distinciones y descripciones. Todos somos observadores. No somos ni más ni menos que eso. Ahora bien, como observadores formamos parte de una tradición intelectual, pertenecemos a una cultura en la que se suele distinguir entre el observador y lo observado. Por tanto, puede parecer que también me refiero a esta distinción cuando hablo del "observador". Pero no lo estoy haciendo, sólo me refiero a las operaciones de una persona que distingue y habla de lo que distingue. Por lo tanto, estoy

haciendo la distinción entre un "observador" y un "objeto". Me refiero simplemente a la operación de observar» (Maturana 1996, p. 58).

Tales indicaciones son adecuadas para transformar el punto de partida de una acción terapéutica eficaz. Ya no se trata de desvelar (bajo orientación) y explicar, sino simplemente de capacitar a las personas para hacer frente a las rutinas de interpretación y los hábitos de comportamiento, los propios y los de la otra persona, que se confía a sí misma en una búsqueda. El cambio y la transformación sólo tienen éxito a partir de una apreciación y un valoración del cliente de las interpretaciones e intentos de solución anteriores, por lo que la tarea del asesor terapéutico sólo puede consistir en expresar esta evaluación y sugerir perspectivas compatibles –otras– para la interpretación y la acción. En cuanto surge resistencia en el cliente, se trata de una expresión de sus posibilidades internas y una señal de que la perspectiva propuesta no es o no puede llegar a ser la suya. La terapia orientada a los efectos se esfuerza por garantizar que los pasos hacia el cambio sean conectables y por desdramatizar gradualmente la propia visión de las cosas del cliente – fiel al dicho de Epicteto (ca. 50 138): «No son las cosas en sí, sino las opiniones sobre ellas lo que preocupa a la gente» (Epicteto s.d., 5).

Con el concepto de «reflexión autoincluyente», investigadores liderados por el investigador del cerebro chileno Francisco Varela desarrollaron en los años 90 una teoría de la cognición que elegía la constructividad de la cognición como punto de partida para entender la percepción humana. El planteamiento de esta forma epistemológica de enfrentarse al mundo y a uno mismo lo resumen el investigador del cerebro Francisco Varela y otros en la siguiente frase:

«Conocemos muchas cosas, pero no conocemos cómo las conocemos. Ahí está el truco» (Varela/Thompson/Rosch 1992, p. 57).

Por ello, Varela desarrolló el concepto de un uso de la cognición basado en la «atención plena» y la «conciencia». Francisco Varela y otros se centran así en un enfoque reflexivo del mundo exterior y del mundo que nos rodea, como es familiar en la filosofía budista. Por lo tanto, también se basan en los conceptos orientales correspondientes y definen «la cognición como acción encarnada» (ibíd., p. 15). De este modo, Varela y otros elaboran una visión que –como el enfoque de Joe Dispenza– confía en el poder de la intuición, la capacidad de orientarnos más allá de nuestro condicionamiento para pensar, sentir y actuar adecuadamente.

La meditación es el método elegido. Quien medita observa con calma y serenidad cómo observa, es decir, cómo sus certezas arraigadas se apoderan de él a diario y toman la dirección de la percepción y la realización. Al mismo tiempo, la meditación puede reforzar la conciencia de lo constructivo de lo que es y abrir así las puertas a una nueva realidad.

Meditación:

«Podría ser completamente diferente, ¡y lo es!»

1 Desconfía de los diagnósticos rápidos sobre el comportamiento de tu interlocutor que te asustan o te alejan y observa tu propia forma de observar y juzgar. Ábrete deliberadamente a

otras interpretaciones.

Revisa

2 ¿Cómo he reaccionado ante la ofensa, la decepción y la traición en mi vida?

3 ¿De dónde saqué estas rutinas omnipresentes de pensar, sentir y reaccionar («viejos conocidos»)? ¿De quién o a través de qué las practiqué?

4 ¿Qué daños me han causado? ¿De qué experiencias me han apartado?

5 ¿Qué beneficios (secretos) me aportaron mis rutinas establecidas de pensar (diagnosticar), sentir y actuar?

6 ¿Evito los sentimientos amenazadores luchando por comprender, saber, controlar y tener razón?

Imaginación de un nuevo –alternativo– yo

7 ¿Qué otras formas –sorprendentemente tranquilas o indiferentes– de afrontar acontecimientos críticos he observado también en mi vida?

8 ¿Cómo quiero pensar, sentir y actuar en el futuro? ¿Qué debería sustituir a mis antiguos patrones de pensamiento y sentimiento?

9 ¿Quién quiero ser cuando me imagino a mí mismo liberado de ataduras interiores, y cómo quiero vivir?

10 ¿Cómo es mi yo ideal? ¿Cómo se mueve?

11 ¿Cómo reacciona mi nuevo yo en las situaciones estresantes de mi vida?

Habituación

12 ¿En qué modelos (antepasados, grandes mentes, ídolos, etc.) podría orientarme?

13 ¿Cómo puedo incorporar mañana mi nuevo yo a mi vida cotidiana y practicar sus formas de expresión?

14 ¿Cómo encauzar por nuevos caminos los pensamientos espontáneos de los viejos, que arrancan por la mañana?

15 ¿Qué ejercicios puedo hacer para que mis pensamientos, sentimientos y acciones se impregnen cada vez más del nuevo yo, mientras el viejo yo se retira?

© Arnold 2019 a

10.5. De la visión del problema a la visión de la solución

El giro epistemológico-meditativo en las profesiones de ayuda apenas está empezando a surgir, y sólo en casos aislados los conceptos de gestión, asesoramiento o enseñanza han empezado

realmente a romper con las formas tradicionales de la «cultura epistémica» (Knorr Cetina 1999) y los mecanismos con los que las ciencias crean su conocimiento. Éstos siguen una lógica presupuesta cuyo efecto persuasivo y poder siguen las formas tradicionales de producción de conocimientos, por lo general sin preocuparse demasiado por reflexionar sobre las relativizaciones epistemológicamente justificadas y los riesgos y efectos secundarios de sus determinaciones.

Por un lado, una terapia epistemológicamente reflexiva dispone de tantos «focos» teóricos conocidos como sea posible para iluminar el sistema de la otra persona, pero sabe que normalmente se pueden sentir y comprender los movimientos del alma de forma más adecuada si se atenúan las luces teóricas y se siente el camino a través de la oscuridad abierta sin iluminación –guiándose únicamente por lo que nos muestra la presentación del problema, el sufrimiento y la resistencia de esta otra persona. Una terapia epistemológicamente reflexiva ha aprendido las lecciones básicas sobre cómo funciona un cerebro y siempre tiene una especie de «manual de instrucciones» (Hüther 2010) reflexivamente disponible para tratar con la cognición profesional. Sabe que «no sabe» (Sócrates), sino que simplemente percibe la decisión y el endurecimiento de la certeza y, en consecuencia, emite juicios. De un modo igualmente autorreflexivo, los terapeutas epistemológicamente informados se han sumergido en los mecanismos de su «construcción emocional de la realidad» (cf. Arnold 2005). Saben que incluso la realización sobria se basa en una visión del mundo sentida, que en última instancia también da testimonio de la propia inseguridad y miedo del observador al enfrentarse a la realidad contradictoria o sorprendentemente diferente de los sistemas opuestos. En general, la terapia epistemológica en contacto con el cliente carece de teoría.

También se ocupa exclusivamente de la utilidad para el enfermo, «estimulando un cambio de preferencias», como dijo en una entrevista el terapeuta sistémico Kurt Ludewig:

«Los problemas se estabilizan mediante la evitación; las alternativas se evitan, porque nunca se puede estar seguro de si son mejores y de si se están poniendo en peligro relaciones existenciales esenciales. La terapia debe crear las condiciones para que la gente se atreva a cambiar. Aquí es importante el aprecio. Para mí, se trata de devolver o hacer comprender a las personas que su modo de vida, lo que han creado o propiciado, está justificado. Y que hay alternativas. Antes de que haya alternativas, hay que darles la sensación de que tienen razón tal como son. Si esto se consigue, la probabilidad de cambio es mucho mayor. Para mí, la psicoterapia significa, por tanto, la ultraestabilización de un proceso de cambio» (Ludewig 2009, p. 397.).

Para que el cambio en el sentido de autotransformación tenga éxito, no es necesario luchar con los clientes por la verdad en ningún momento del proceso de asesoramiento. Las explicaciones prematuras, los intentos de romper su resistencia o incluso las instrucciones esclarecedoras son, por tanto, tan tabú como los intentos de confrontación abierta. Los clientes necesitan sentirse justificados, es decir, una terapia incluyente deja espacio y también da a los clientes y terapeutas

«la libertad de no ver las cosas como supuestamente son o como las pintan los demás. (...) También puede ser diferente. Lo que me importa es que sea útil, útil de una manera bella».

(ibíd., p. 397 y 397).

Estas consideraciones apoyan en última instancia una ampliación y profundización del pensamiento sistémico en el sentido de la observación autorreflexiva. Los cambios pueden tener éxito si el observador profesional comprende cómo centrarse en un enfoque consciente de sus propias imágenes internas –que surgen espontáneamente– y de los modelos explicativos que surgen espontáneamente. Han comprendido que «para quien tiene un martillo, el mundo no consiste más que en clavos» (Watzlawick 1997), por lo que también puede ser útil para el cliente que el terapeuta sea al menos consciente del hecho de qué «martillos» tiene, no para dejar de martillear del todo, sino más bien en la capacidad de no utilizar un martillo donde no hay clavos en absoluto. La terapia epistemológica enfrenta a los profesionales al reto de esforzarse continuamente por adoptar una visión libre de teorías de la otra persona. Este movimiento requiere la práctica y el perfil de una actitud que, desde la modestia epistemológica («¡también podría ser completamente diferente!»), sea capaz de relacionarse con los pensamientos, sentimientos y acciones de la otra persona de la forma más libre de juicios posible y le permita curarse a sí misma.

Es más probable que estas posibilidades se pasen por alto que se hagan realidad si el terapeuta asume precipitadamente que son ciertas. Por lo tanto, se requiere una práctica mentalmente disciplinada de autorreflexión profesional, que se mueva constantemente según la lógica de Wittgenstein y actúe con la conciencia de que «me parece que es así» no significa «que sea así» (cf. Wittgenstein 1984a;b). Esta capacidad de referirse realmente (¡!) de forma autorreflexiva a los propios mecanismos de construcción de la realidad no se alcanza en el marco de un curso intensivo. Más bien, es el resultado de un largo proceso de auto-observación, retroalimentación y observación silenciosa. Los terapeutas que han aprendido a comprometerse consigo mismos de este modo mientras prestan apoyo profesional a otros pueden dejarse llevar por el silencio, la escucha y las preguntas. También tienen la capacidad del desarrollo del estímulo, apreciación y comentario intransitivo que no implican suposiciones de causalidad, esperanzas intencionadas ni atribuciones de responsabilidad. Se centran en las opciones, permiten la clarificación y también refuerzan la capacidad del cliente para mirar hacia dentro.

Los efectos de aquello en lo que uno cree sobre lo que puede llegar a ser de facto le parecen más poderosos que quedar atrapado en las posibilidades fácticas (del respectivo estado de desarrollo de las relaciones de producción). En este sentido, Joe Dispenza también representa un concepto idealista, aunque acompañado de pruebas científicas. A Dispenza no le preocupa el desarrollo de ideas eternas e ideales de la mente, sino que está mucho más interesado en los mecanismos del cerebro que son responsables de que las cosas se nos aparezcan de la forma -inevitable- en que lo hacen. Su pregunta no es, en primer lugar, cómo optimizamos la realidad de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Más bien se interesa por «muchas posibilidades» que –desvinculadas de nuestras formas habituales de enfrentarnos al mundo– «siguen estando a nuestra disposición» (Dispenza 2016, p. 26) para permitir que la realidad posible tenga un efecto en nosotros. Este enfoque también marca una estrategia profundamente terapéutica, como escribe Dispenza:

«Demasiados de nosotros perseveramos en situaciones en las que somos infelices y sentimos que no tenemos más remedio que sufrir. También sé que muchos de nosotros elegimos perseverar en situaciones que nos atormentan durante toda nuestra vida. Que elijamos hacerlo es una cosa, pero por qué elegimos hacerlo es otra. Elegimos quedarnos anclados en una determinada mentalidad, en parte porque es nuestra disposición, y en parte porque una parte del cerebro nubla nuestra visión de lo que es posible a través de nuestros pensamientos y reacciones repetitivos. Como rehenes en un avión secuestrado, nos sentimos atados a un lugar y creemos que no podemos influir en el curso de los acontecimientos. Ni siquiera nos damos cuenta de cuántas otras posibilidades tenemos a nuestro alcance» (ibíd., p. 26).

Para Dispenza, las consecuencias son claras: las personas deben aprender y practicar a ampliar las posibilidades de su cerebro para permitir que surjan de su interior opciones de estar vivo para las que nada parece hablarles al principio debido a sus experiencias y para las que no tienen plantilla. En lugar de quedarse atascado en los patrones de activación automática de las vías sinápticas arraigadas del sufrimiento, la tristeza y la infelicidad o la desesperanza, es posible utilizar la «capacidad de la propia neuroplasticidad» (ibíd., p. 27) de una manera específica, como escribe Joe Dispenza: un enfoque completamente nuevo, avanzado y proactivo de los patrones de interpretación y resolución de problemas establecidos y «probados» del cliente que se han practicado en su biografía anterior. Joe Dispenza también aboga por traer primero a nuestra conciencia «nuestra forma habitual de pensar, actuar y sentir» (ibíd., p. 29) y «permitirnos tomar conciencia de las certezas rutinarias en las que se basa nuestro mundo cotidiano, pero todo ello con la intención» –como pide a sus lectores– de «dejar atrás el hábito de tu yo» (*ibíd*.).

Aquel que medita de manera atenta se desprende de viejas ideas y aprende cada vez más a ver la situación respectiva incondicionalmente –sin conceptos y teorías preparadas, siempre «fresco» en el sentido de Peter Senge et al. para dar forma a los cambios en nuestro pensar, sentir y actuar que son necesarios en vista de la situación global. Ya se sabe: «Diferentes formas de pensar conducen a diferentes formas de actuar» (Senge et al. 2008, p. 43). Practicando el abandono de nuestras «certezas» inmediatas, puede surgir en nosotros una visión diferente de las cosas, como muestra la siguiente meditación de inversión. Esta meditación de 8 pasos no es demasiado difícil de utilizar: en primer lugar, realizamos los pasos del 1 al 4 durante diez minutos, en los que es importante centrarse simplemente en la pregunta planteada de forma relajada y observar exactamente qué ideas sobre dejar ir o volver atrás aparecen en nuestro interior. Cuanto más atentamente prestemos atención a los pensamientos e impresiones que surgen en nuestro interior, más eficaz será el movimiento meditativo hacia una solución. Aunque esto no «resuelve» automática e inmediatamente el problema que nos preocupa en el exterior, puede llevarnos a evitar echar aceite al fuego abrasador del problema externo.

Meditación inversa	Viejos pensamientos (visión de los problemas)	Nuevos pensamientos (visión de las soluciones)
Tema	1. ¿Qué pensamientos y sentimientos me provoca el tema y cuándo?	5. ¿Qué imágenes puedo utilizar para crear una nueva visión o un buen resultado del tema?
	→ → → → → →→	
Redirección	2. ¿Cómo puedo convertir el pensamiento y el surf emocional a tiempo?	6. ¿Qué imagen utilizo como punto de partida cuando me salta a la vista el problema?
	→ → → → → →→	
Volver a remar	3. ¿Qué me impide volver a remar a remar cuando caigo en el trance del problema?	7. ¿Cómo y hacia dónde remo cuando vuelvo a remar? ¿A qué punto de partida regreso?
	→ → → → → →→	
Normalización	4. ¿Cómo puedo normalizar el no tema? ¿Se convertirá en la norma?	8. ¿Con qué idea inducida intencionadamente empiezo el día reenfocándome?
	→ → → → → →→	

Fig. 27: De la vista del problema a la vista de la solución

No es la (contra)acusación, la amargura o la retrospección, sino la visión de conjunto (es decir: en una visión sobria de la variedad de posibilidades que podría haber), que es la capacidad de autocuración de nuestro cuerpo, sobre que Joe Dispenza también es capaz de movilizar con sus propios talleres. Según Dispenza, su gran potencial ha recibíd.o muy poca atención en el pasado, mientras que el camino hacia el cambio y el éxito es en realidad bastante sencillo:

«Solo tenemos que apartar nuestras mentes educadas y permitir que una inteligencia mayor haga lo que mejor sabe hacer» (Dispenza 2016, p. 41).

Esta mayor inteligencia se refiere a un efecto de «captación» casi automático de una especie de inteligencia corporal que puede hablar cuando el pensamiento, el sentimiento y la acción causales, analíticos y deductivos son capaces de retroceder. Dispenza explica las relaciones causales de las curaciones espontáneas a través de esta intencionalidad en retirada. El propio cuerpo o la «inteligencia», «que ya está actuando en mí» (*ibíd*.), se enfoca aquí como las dimensiones reales de la curación. Es «el médico interior» quien «se pone a trabajar» (*ibíd*.) y hasta cierto punto –invitado por un nivel superior de conciencia– asume la dirección. Para Dispenza, convertirse en «creador de la realidad» es, ante todo, un intento de crecer más allá de uno mismo y de sus limitaciones anteriores. De eso se trata, de

«(...) dejar ir los viejos patrones de pensamiento y los sentimientos asociados a ellos» (ibíd., p. 55).

Hasta ahora, el planteamiento es bastante convincente y probablemente también eficaz en cuanto a los efectos positivos de una profecía autocumplida. Sin embargo, la justificación de esta mayor inteligencia que puede asumir la dirección sigue sin estar clara. Dispenza habla de un «poder creativo divino» (Dispenza 2017, p. 18) que puede actuar en cada uno de nosotros si nos confiamos a él. Es más fácil decirlo que hacerlo. ¿Cómo se supone que vamos a confiar en algo que parece tan nebuloso? De alguna manera, a Dispenza le preocupa una «desmitificación de lo mítico» (ibíd., p. 24) y el intento de conectar en la meditación con algo que no procede de la mente analítica. Escribe:

«A nivel subatómico, la energía reacciona ante la mente atenta y se convierte en materia. ¿Cómo podría cambiar tu vida si pudieras canalizar el efecto observador y colapsar un número infinito de ondas de probabilidad en la realidad que eligieras? ¿Podrías entonces convertirte en un mejor observador de la vida que deseas?» (ibíd., p. 44 s.)

Esta explicación cuántico-psicológica puede parecer poco preparada, pero lo que se puede conseguir de este modo suena tanto más prometedor:

«Si puedes imaginar cualquier acontecimiento futuro en tu vida de acuerdo con tus deseos personales, esta realidad existe como posibilidad en el campo cuántico y está esperando a ser observada por ti. Si tu mente puede hacer aparecer un electrón, teóricamente puede hacer aparecer todas las posibilidades.

Por lo tanto, el campo cuántico también contiene una realidad en la que estás sano, eres rico y feliz y tienes todas las cualidades y habilidades que atribuyes a tu yo ideal en tus pensamientos.

Sigue con ello, y te darás cuenta de que mediante la atención deliberada, la aplicación seria de nuevos conocimientos y la repetición mental constante y diaria, es decir, con tu mente como observador, puedes colapsar partículas cuánticas y organizar un número infinito de ondas de probabilidad subatómicas en un acontecimiento físico deseado, una experiencia en tu vida» (ibíd., p. 45).

En efecto, parece un papel de creador en el que Dispenza cree poder introducir a sus lectores, oyentes y participantes en los talleres. La gran inteligencia a la que se supone que debemos confiarnos es el campo cuántico como campo de posibilidades ilimitadas que sólo esperan ser observadas por nosotros y materializadas de una forma que inicialmente parece misteriosa. Todo suena como si nuestra focalización o nuestra capacidad de imaginar estados ideales pudieran también garantizar el aumento de su probabilidad. El problema, que Dispenza no toca, es que los momentos de felicidad que queremos imaginar no sólo son alcanzables a través de nuestra conexión con el campo cuántico, sino también a través de la de nuestras parejas, de las que no sabemos si saben conectarse con el todo mayor de la misma manera o incluso imaginar un tipo de felicidad completamente diferente quizás con otras personas. Aunque no se quiera negar por completo que pueda existir realmente el papel creador del yo meditador, autorreflexivo y profundamente conectado con su cuerpo, tal y como lo concibe Dispenza, quedan dudas sobre si todo este razonamiento teórico-cuántico es necesario, y hasta qué punto, para justificar de forma convincente el enfoque neurobiológico de la autoayuda.

No obstante, Joe Dispenza ha encontrado un punto de partida cuando señala que nuestras formas habituales de pensar, sentir y actuar también pueden determinar nuestras posibilidades de «individuación afín» (Stierlin 2010). Por lo tanto, es bastante obvio preocuparse por la naturaleza y los efectos de nuestro ego tradicional, una idea que ya encontramos a nivel de la psicoterapia sistémica y epistemológica. Lo que es nuevo, sin embargo, es el fuerte enfoque de Joe Dispenza en los mecanismos neurológicos de nuestro cerebro. El cerebro se basa fundamentalmente en la experiencia y en la autoconservación; la autocuración es prácticamente el mecanismo central con el que nuestro cerebro se esfuerza constantemente y –según Dispenza– probablemente también es capaz de hacer frente a las circunstancias. Sin embargo, la autoconservación de nuestro propio modo de actuación no es idéntico ni con la consecución de la felicidad, la salud y la satisfacción, que también vienen dadas por el contexto y los demás con los que convivimos. Aquí es donde entran en juego las prácticas de ejercicios meditativos de Dispenza. Al conseguir cambiar las pautas de pensamiento y sentimiento que surgen espontáneamente y se afirman por sí solas, el observador desarrolla cada vez más la competencia de observar las situaciones a las que se enfrenta de otra manera, es decir, en la variedad de formas posibles, y de orientar su propio pensamiento, sentimiento y actuación de otra forma. Este giro consciente hacia la observación automática de situaciones constructivas, deseables y resueltas puede, en efecto, cambiar muchas cosas e influir positivamente en el desarrollo de las propias situaciones vitales.

Según Joe Dispenza, la «inteligencia universal» a la que se refiere es un «principio unificador que impregna toda la realidad física» (Dispenza 2017, p. 61). Su modo de acción resulta de un «cambio cuántico» o un «estado mental expandido» (Dispenza 2016, p. 483), según Dispenza:

«En lo que respecta a la evolución humana, apenas hemos empezado a considerar que todo lo que hay en nuestro entorno no es más que una de las innumerables manifestaciones posibles» (ibíd.).

En el fondo, la autocuración consiste en la apertura meditativa de la mente a esta abundancia de posibilidades que pueden hacerse realidad sólo con el pensamiento y la propia imaginación (cf. Metzinger 2023b). Para justificar esta posibilidad, Dispenza recurre a Einstein y sus descubrimientos, que centraron la atención en cómo la energía puede contribuir a la formación de la materia. A partir de este efecto, concluye que «la mente subjetiva (influye) así en el comportamiento de la energía y la materia» (Dispenza 2016, p. 486) –esta es la tesis fundamental de su propuesta psicológica:

«La mente y el observador son cruciales para comprender la naturaleza de la realidad. Más allá de nuestro concepto actual de tiempo y espacio, existe un campo infinito de energía que nos une a todos. La realidad no es una corriente continua, sino un campo de infinitas posibilidades sobre el que podemos ejercer una enorme influencia, si adoptamos la actitud mental adecuada. Cuanto más poderosa es la mente subjetiva, más influencia ejerce sobre el mundo objetivo» (ibíd., p. 487).

Con esta conclusión, Joe Dispenza realiza algunas cabriolas que habría que desandar o deconstruir pieza a pieza para verificar la esencia justificable de su argumento. Por ejemplo,

sigue siendo infundado por qué equipara virtualmente mente y energía. La física cuántica ha relativizado la visión newtoniana del mundo y nos ha dejado la constatación de que materia y energía no son la misma cosa. La física cuántica ha relativizado la visión del mundo de Newton y nos ha dejado la idea de que la materia tampoco tiene una estructura física, sino que consiste en energía invisible, que se hace visible, por ejemplo, cuando observamos de cerca los núcleos atómicos al microscopio y reconocemos su naturaleza fluida, es decir, los «vórtices de energía infinitamente pequeños»[133]. La psicoterapia proactiva utiliza este hecho para su enfoque, centrándose en las posibilidades ideales que no son (todavía), pero que pueden ser en principio, si la mente es capaz de agrupar la energía de sus ideas y permitir que se filtre en el ciclo entre la materia y el espíritu.

Aunque la estrategia de la psicoterapia proactiva o apoyo al aprendizaje orientado a la autocuración parece venir acompañada de una justificación[134] teórico-cuántica muy idiosincrásica que no necesita, su potencial específico de cambio reside en la transformación cerebro-fisiológica de nuestros patrones de interpretación y emoción, con el resultado de pintar el mundo de otros colores más diversos y abrir así nuevas posibilidades de acción para nosotros y nuestros homólogos. La psicoterapia proactiva representa un intento totalmente convincente de garantizar la transformación a largo plazo de nuestro propio pensamiento, sentimiento y actuación, basándose en una especie de reprogramación fisiológica del cerebro mediante el ejercicio.

Esto va más allá del experimento Münchausen de Paul Watzlawick y se parece más a intentar cambiar las ruedas de un coche a toda velocidad para poder seguir un nuevo punto de referencia para los propios pensamientos, sentimientos y acciones. En este sentido, Joe Dispenza desafía a sus lectores,

«(...) pensar más allá de tus circunstancias, crecer más allá de los sentimientos que has interiorizado en tu cuerpo y vivir en una nueva "línea de tiempo". Para que puedas cambiar»

Escribe…

«debes tener una imagen ideal de ti mismo en tu mente: un modelo que puedas emular y que sea diferente y mejor que tu yo 'actual' en tu entorno, cuerpo y tiempo específicos» (Dispenza 2017, p. 75).

Tal construcción, especificación e imaginación de un nuevo punto de referencia parece fácil en principio si –según Dispenza– somos capaces de utilizar nuestro «ensayo mental» y nos esforzamos por anclarnos sinápticamente a una visión diferente –más ideal– de las cosas.

---

[133] https: / /www.erhoehtesbewusstsein.de /nichts-ist-solide-alles-ist-energie-wissenschaftler-erklaeren-diewelt-der-quantenphysik / (Consulta el 8.3.2018) [Nota R. A.]

[134] Por ejemplo, no es inmediatamente comprensible cuál es la relación entre la diversidad mental y las posibilidades ilimitadas consteladas en los campos cuánticos. ¿Son los pensamientos determinaciones emocionales energéticas, no lingüísticas y, por tanto, a menudo formulistas, en una u otra dirección, es decir, reactivas o proactivas? [Nota R. A.]

Escribe:

«Según los descubrimientos neurocientíficos, podemos cambiar nuestro cerebro –y, por tanto, también nuestro comportamiento, actitudes y creencias– simplemente pensando de forma diferente (es decir, sin cambiar nada en el entorno externo). Mediante el ensayo mental (imaginar repetidamente cómo hacer algo concreto), los circuitos cerebrales pueden reorganizarse para reflejar nuestros objetivos. Podemos hacer que nuestros pensamientos sean tan reales que el cerebro cambie y parezca que el acontecimiento ya se ha producido en la realidad física. Podemos cambiar el cerebro antes de cualquier experiencia real en el mundo exterior» (ibíd., p. 85).

Como he dicho, esta perspectiva suena prometedora y parece tener cierta eficacia, como demuestran los informes a veces entusiastas de participantes y sujetos de prueba (véase Retzek 2017). Sin embargo, tal entusiasmo también atrae a los escépticos, ya que la acusación de esoterismo es palpable en el aire. Al mismo tiempo, sin embargo, la tesis de Dispenza encuentra otros numerosos partidarios del poder de la conciencia sobre la materia, como en la teoría de los «campos morfogenéticos y la resonancia mórfica» de Rupert Sheldrake (Sheldrake 2008; 2015) o el epigenético Bruce Lipton (Lipton 2007). Este último se esfuerza por desarrollar una «nueva biología» en su libro «La biología de la creencia» (en realidad: «La biología de la creencia almacenada»),

«(...) que ve la vida como un viaje cooperativo de individuos fuertes que pueden programarse a sí mismos para crear una vida feliz. Cuando cruzamos esta frontera y comprendemos realmente la Nueva Biología, ya no discutimos sobre herencia frente a condicionamiento, naturaleza frente a cultura, innato frente a adquirido, sino que nos damos cuenta de que la mente plenamente consciente supera a ambos. Creo que el cambio de paradigma resultante sacudirá el mundo tanto como lo hizo cuando se introdujo la idea del globo terráqueo en una civilización que creía estar en un disco plano. (...) Los pensamientos positivos tienen un poderoso efecto sobre el comportamiento y los genes, pero sólo si coinciden con la programación subconsciente respectiva. Y los pensamientos negativos son igual de poderosos» (ibíd., p. 28 s.).

Por tanto, hay muchas pruebas que parecen demostrar de forma impresionante el poder de la conciencia sobre la materia, razón por la cual el enfoque de asesoramiento proactivo esbozado por Diszpenza está ciertamente basado en pruebas. Diszpenza se centra en los mecanismos cerebrales y fisiológicos reales de nuestra conciencia, cuyo automatismo ha impedido hasta ahora que los conocimientos adquiridos a través de la autorreflexión y con la ayuda de modelos psicológicos explicativos condujeran realmente a un cambio sostenible del comportamiento. Al hacerlo, parece marcar una salida de la espesura de patrones de certeza sinápticamente conmutados abordando estos patrones no con argumentos, sino con profundos ejercicios meditativos.

Si el cliente consigue activar y reforzar sinápticamente otros campos emocionales y asociativos que surgen en la interpretación espontánea, también puede ser más probable que aparezca una

nueva realidad en el exterior, una realidad capaz de seducirle hacia sí mismo, de revigorizar su propio yo.

«Resurrección

Del viejo árbol talado

pronto brotan nuevas ramas

al principio apenas se ve

cómo se unen para formar un árbol,

las fuerzas que se despliegan de nuevo,

tanteando para fortalecerse en la pasión,

brotando de lo viejo,

cuya muerte llevan dentro.

Se funden en una nueva vida

más abierta y vulnerable,

en la que nunca tiemblan de miedo,

sólo porque una vez fue terrible.

Su corteza está hecha de coraje,

su tronco de puro amor,

el árbol, que despierta de nuevo aquí,

puede resistir todos los duros golpes.

No es duro, como el anterior,

no se queja ante el tribunal,

aunque haya perdido injustamente,

el amor habla claramente de él.

Conoce el mal en el bien,

cuando las personas se pierden en el bosque,

y luego espera mucho

cuando el bien engendra el mal.

Entonces la muerte es muy claramente el tema

con todo su poder negador,

y de repente resulta mucho más cómodo

castigar que permitir pueda existir
lo que casi nos mata de angustia,
el amor que se nos escapa,
buscar nuevas opciones
a las que entregarse voluntariamente.
El nuevo árbol puede entenderlo,
aunque duela, no bloquea nada,
a través de su corteza se deja llevar,
que sólo vuelve voluntariamente»
(Flor d'Lonra: *Mudanzas del amor. Rimas de crisis*, 2021)

11. En el principio era... la violencia? Notas sobre el déficit en la teoría del poder de la pedagogía

«No tengo espina dorsal que aplastar.

¡Precisamente por ello debo vivir más que la violencia!»

(Bertolt Brecht)

Rainer Winkel eligió una extraña imagen para su viaje por la historia del hombre y sus designios pedagógicos con el título «En el principio era la puta». Lleva al lector a la época del rey Gilgamesh, quien –se supone– fue rey de Uruk, tierra situada entre los ríos Éufrates y Tigris, poco antes del año 3000 a.C., y cuyas hazañas y las de su amigo Enkidu quedaron recogidas en la Epopeya de Gilgamesh. Se informó al rey de que un demonio estaba asaltando las aldeas de su vecindario, matando a sus habitantes, y aún no había sido detenido por los soldados del rey. Se le sugirió que se armara y se enfrentara al demonio a gran escala para poner fin a sus ataques.

Winkel no podía ser consciente de que, casi 20 años después, la invasión rusa de Ucrania en febrero de 2022 pondría de plena actualidad esta situación inicial. El optimismo pedagógico también se puso a prueba, por ejemplo con los cantos de cisne a las posiciones pacifistas de «pacificación sin armas». Los cambios paradigmáticos también se expresaron en las reflexiones del Presidente Federal alemán Frank Walter Steinmeier, quien, recordando sus directrices como antiguo Ministro de Asuntos Exteriores (1999-2005), pidió disculpas el 5 de abril de 2022 y las concedió en la televisión ZDF:

«Deberíamos habernos tomado más en serio las advertencias de nuestros socios de Europa del Este. (...) Fue un error de juicio que nosotros -y yo también- pensáramos que incluso un Putin de 2021 no aceptaría en última instancia la ruina política, económica y moral total del país por sus delirios imperiales».[135]

Pero, ¿qué podrían haber hecho en su lugar los políticos para estar mejor equipados ante situaciones tan inesperadas? ¿Acaso el pacifismo, y con él los modelos pedagógico-humanistas reformistas, ha agotado por fin su recorrido? ¿Necesitamos replantearnos las posibilidades de los preparativos para el mantenimiento de la paz en la política y la educación? ¿Es necesario preparar a la próxima generación no sólo para una interacción respetuosa y orientada a la comprensión con los demás, sino también para establecer límites, plantar cara y resistirse a la violencia y a los crímenes de guerra para dejar que la ley tenga su poder y no capitular ante la ley del poder? ¿Y qué orientaciones y opciones de acción proporcionar a los jóvenes educación y formación para una lucha de este tipo por el poder de la ley, también teniendo en cuenta el telón de fondo de la amenaza nuclear, sobre cuyo trasfondo parecen imponerse imposiciones

[135] Cita de: Spiegelonline el 5 de abril de 2022, a las 17:33. [Nota R. A.]

ilimitadas a quienes quieren evaluar el riesgo de forma responsable y evitarlo a toda costa para preservar no sólo su propia vida, sino también la supervivencia de todos? ¿Es oportunismo o, en última instancia, una base éticamente sostenible cuando Bertolt Brecht hace decir a su Sr. Keuner en el relato «Medidas contra la violencia»: «No tengo espina dorsal que aplastar. ¡Precisamente por ello debo vivir más que la violencia!» (Brecht 1975, p. 254).

11.1. La paradoja de la tolerancia

En principio, debemos poder permitirnos la no violencia y el pacifismo: esto es lo que nos enseña la evidente facticidad de la amenaza. O bien: la no violencia está ligada a condiciones, como señaló Karl Popper en su obra «La sociedad abierta y sus enemigos» (Popper 2003), publicada por primera vez en 1945. Popper describe la «intolerancia de segundo grado» como la necesidad de adoptar una línea dura contra las personas que son intolerantes y peligrosas en sí mismas, un juicio que a menudo es difícil de hacer en casos concretos. Según Popper, practicar la intolerancia en nombre de la tolerancia sólo se justifica como último recurso. Escribe:

«No estoy diciendo que debamos suprimir las filosofías intolerantes, por ejemplo, por la fuerza en ningún caso; mientras podamos tratar con ellas mediante argumentos racionales y mientras podamos mantenerlas bajo control a través de la opinión pública, su supresión sería ciertamente muy poco razonable. Pero deberíamos reclamar el derecho a suprimirlas por la fuerza si fuera necesario, porque puede resultar fácilmente que sus representantes no estén dispuestos a encontrarse con nosotros en el plano de la discusión racional y empiecen a rechazar la argumentación como tal; pueden prohibir a sus seguidores que escuchen argumentos racionales, a los que califican de falacia, y pueden aconsejarles que respondan a los argumentos con puños y pistolas.

Por tanto, en nombre de la tolerancia, deberíamos reivindicar el derecho a no tolerar a los intolerantes. Deberíamos afirmar que cualquier movimiento que predique la intolerancia está fuera de la ley, y deberíamos tratar una incitación a la intolerancia y a la persecución como algo tan criminal como una incitación al asesinato, al robo o a la reintroducción del comercio de esclavos» (ibíd.).

Popper advierte contra la tolerancia ilimitada, ya que en última instancia debe conducir a la intolerancia, y el filósofo John Rawls también consideró permisible una limitación de la tolerancia en caso de que la libertad de todos estuviera en peligro (Rawls 1975). Esto se debe a que la intolerancia a la que no se hace frente alimenta la voluntad de recurrir a la violencia para afirmar la propia soberanía interpretativa o las ambiciones imperiales. El intolerante desenfrenado debe necesariamente abandonar el terreno de la evidencia y la razón y recurrir en su lugar a mentiras y teorías conspirativas para al menos dar a sus acciones una apariencia de justificación. Él y sus seguidores deben diferenciarse, apartarse y seguir narrativas que se

refuerzan a sí mismas, pues ya han salido perdiendo en el discurso racional y ético, comprometido con las normas de la ilustración y los derechos humanos. A menudo son los individuos desconectados o las regiones desconectadas los que se abren voluntariamente a las narrativas de la intolerancia invasora y permiten que sus prejuicios emocionales sean «confirmados» por noticias falsas.

Si no se puede poner freno a la intolerancia prepotente con argumentos, contratos o medidas disuasorias, los buenos consejos salen caros. Con su referencia a la epopeya de Gilgamesh, Rainer Winkel marca un camino en el que se expone el motivo básico de toda relación pedagógica. Gilgamesh ordena a sus consejeros que envíen a la prostituta del templo Tehip-tilla al diablo amenazador con la orden de entregarse a él, de abrazarlo con su amor y de «amar» así a la humanidad fuera de él –un verbo que la psicóloga suiza Verena Kast utiliza de diversas formas en sus libros para describir el efecto desarrollador de la personalidad del amor (cf. Kast 2000).

Partiendo de este motivo básico de los encuentros pedagógicos, Rainer Winkel sigue el camino del amor pedagógico trazado por Pestalozzi y otros. Este se centra en un vivo interés por el crecimiento de la otra persona, un núcleo profesional que el propio Winkel siempre tomó como punto de partida en sus esfuerzos pedagógicos por «hacer nueva la escuela» (Winkel 2009). Ciertamente, también se trataba de practicar la tolerancia, pero ésta iba unida al cultivo de las relaciones con los demás en su respectiva singularidad y diversidad. En el concepto de amor pedagógico, la relación representa la espina dorsal, por así decirlo, para una capacitación efectiva para la tolerancia y para hacer frente a la intolerancia. Si, y en qué medida, las habilidades para resistir la intolerancia también se practican como resultado, es una muy buena pregunta que apenas se toca en el discurso de la violencia pedagógica. Éste se dedica casi exclusivamente al problema de la violencia en la escuela y la familia (cf. Helsper/Wenzel 2008). La cuestión de cómo la educación y la crianza también pueden crear aptitudes para la lucha contra la intolerancia y la defensa de la libertad se ignora casi por completo1 y tampoco se suele debatir en el contexto de la educación política.

11.2. La paradoja de la no violencia

El discurso sobre el poder en la pedagogía no está muy elaborado y sigue plagado de mitos (cf. Arnold 2007). Si acaso, se discute la permisibilidad y utilidad del uso del poder y de la violencia educativa hacia los niños y jóvenes, chocando irreconciliablemente las viejas consignas disciplinarias, por un lado, y las referencias a sus efectos nocivos sobre el proceso de individualización de los jóvenes, por otro. Esta irreconciliabilidad es también y sobre todo comprensible teniendo en cuenta la historia de la educación alemana y sus efectos en las fases de embrutecimiento y ruptura con la civilización y marca también una demarcación fundamental en la ciencia de la educación:

Después de Auschwitz (cf. Adorno 1970), ya no se puede pasar por alto que la mentalidad seguidista y también la participación en las atrocidades fueron preparadas y facilitadas por una educación que desintegró el yo interior en niños y jóvenes, inculcó una obediencia irreflexiva a las «autoridades» y desacreditó la relacionalidad y la humanidad como debilidad y sentimentalismo, sustituyéndolas por imágenes marciales de masculinidad brutal.

A este respecto, Rainer Winkel se centra en realidad en el verdadero motivo básico de toda pedagogía, que consiste en promover el crecimiento personal y la convivencia pacífica y humana. La ciencia de la educación en la República Federal de Alemania hizo bien en centrarse en estos dos aspectos del éxito de la educación en su discurso pedagógico. Con estos dos aspectos, también se esperaba que las competencias de una mentalidad militar –¡qué palabra tan rechazada!– en la asignatura, ya que se creía haber reconocido que sólo aquellos que fueran capaces de liberarse de los susurros de conceptos sobreabastecidos y de reforzar sus propias capacidades para criticar, examinar y asumir responsabilidades podrían desarrollar una postura firme. La pedagogía crítica se convirtió así en el concepto fundamental de la educación para la madurez. Sus principales motivos no eran la adaptación sino la confrontación, no la adopción sino la reflexión y no la rigidez sino la flexibilidad – culminando en la categoría objetivo de «persona reflexiva» (Arnold/ Schön 2021). Esta persona es capaz de seguir el principio de Keynes, quien –como ya se ha mencionado– comentó una vez:

«Si los hechos cambian, cambiaré de opinión. Y tú, ¿qué haces?» (citado por Chamberland 2016, p. 191).

Además, la persona reflexiva también está vinculada en sus pensamientos, sentimientos y acciones a principios que emanan de una ética mundial. Es capaz de defender incondicionalmente lo que es justo y preguntar: «Cuando se hace una injusticia a los demás, lo critico y me esfuerzo por luchar contra esta injusticia, aunque les ocurra a mis enemigos. Y tú, ¿qué haces?». (*ibíd*.) Con esta capacidad, la persona reflexiva expresa «la forma más elevada de inteligencia humana», que Marshall B. Rosenberg (1934-2015) veía como la capacidad de distinguir «las observaciones de los juicios» (Rosenberg 2005, p. 43 y ss.). Ser capaz de hacer esto es una base para sustituir las formas complementarias de comunicación por otras simétricas y desarrollar formas de un «ejercicio protector del poder» (ibíd., p. 185).

La paradoja de la no violencia reside en el hecho de que, aunque es posible evitar el uso manifiesto de la violencia, esto permite que la propia violencia continúe o incluso la refuerza. En el actual conflicto de Ucrania, la defensa de una retirada no violenta del gobierno ucraniano y el establecimiento de un gobierno en el exilio ha sido defendida en particular por el politólogo Johannes Varwick (Universidad de Halle-Wittenberg). Varwick aborda los acontecimientos «desde el final» y compara lo que puede conseguir el ejército ucraniano, por muy heroico que sea, con los sacrificios necesarios y los efectos secundarios asociados a medio y largo plazo[136].

[136] Cf, entre otros, https: / /www1.wdr.de / radio/wdr5/sendungen/neugier-genuegt/redezeit-johannes-varwick-100.html

En numerosas entrevistas, Varwick aboga por una *realpolitik*[137] serena y objetiva que no se guíe por valoraciones de bueno/malo y aboga por el cese de las entregas de armas y la intensificación de los esfuerzos internacionales para encontrar una solución negociada. Varwick ha sido duramente criticado en público por esta sobria postura, sobre todo con la indignada valoración de que tal actitud es oportunista y retrocede ante la violencia, por la que el poder se convierte en derecho, una postura de protesta moralmente comprensible.

Sin embargo, lo que los manifestantes no pueden explicar es cómo son capaces de contrarrestar la voluntad sin escrúpulos de utilizar la violencia de un modo que no aumente el peligro de una catástrofe nuclear hasta proporciones incalculables. Es en este choque entre la falta de escrúpulos que tira por la borda todas las normas internacionales, por un lado, y la incapacidad de pensar inteligentemente en los acontecimientos desde el posible final, por otro, en el que sale a la luz la paradoja de la no violencia. Si la violencia no retrocede y la contraviolencia sólo puede contribuir a prolongar y aumentar el sufrimiento de las personas, es tarea de la ciencia reconocer lo dudoso implícito y los amenazadores –¿involuntarios? – efectos secundarios de lo que los actores hacen con sus propias «buenas razones» y poner de relieve perspectivas viables. En este sentido, la investigación sobre autoritarismo de Johannes Varwick sobre las posibilidades reales de una política de seguridad a prueba de futuro (Lahl/Varwick 2021); sería tarea de una pedagogía a prueba de futuro reforzar en los sujetos habilidades de seguridad que puedan ayudarles en situaciones concretas de amenaza a no convertirse en adeptos y a protegerse a sí mismos y a los demás.

El relato «Medidas contra la violencia», de Bertolt Brecht, va más allá; no termina con la frase «¡Precisamente por ello debo vivir más que la violencia!» (Brecht 1975, p. 254). Más bien, Brecht hace que el propio Sr. Keuner cuente una historia:

«Un día, durante el periodo de ilegalidad, un agente se presentó en el piso del señor Egge, que había aprendido a decir que no, y presentó una nota emitida en nombre de los que gobernaban la ciudad, en la que se decía que todo piso que pisara le pertenecería; asimismo, toda comida que pidiera le pertenecería; asimismo, todo hombre que viera le serviría.

El agente se sentó en una silla, pidió comida, se lavó, no llegó a tumbarse y preguntó de cara a la pared antes de quedarse dormido: "¿Me servirás?"

El Sr. Egge le cubrió con una manta, ahuyentó las moscas, veló su sueño y, como aquel día, le obedeció durante siete años. Pero hiciera lo que hiciera por él, se cuidaba de no decir ni una palabra. Cuando pasaron los siete años y el agente había engordado de tanto comer, dormir y dar órdenes, murió. Entonces el Sr. Egge lo envolvió en la manta estropeada, lo sacó de casa, lavó el campamento, encaló las paredes, respiró aliviado y respondió: No.» (ibíd..)

Esta forma de afrontar la paradoja de la violencia marca un camino no violento, pero recto. Es un camino no violento en el sentido de esperar y perseverar. Para poder recorrer este camino, los sujetos necesitan fortalecerse y equiparse, no en el sentido de soltar y dejar ir, sino en el sentido de cuidar y apoyar. En este sentido, Rainer Winkel se ha ocupado de los problemas de

[137] Esta palabra alemana se ha divulgado como sinónimo de política pragmática.

la violencia en la escuela, se ha esforzado por descodificar las expresiones de violencia y ha proporcionado a la práctica pedagógica indicaciones esenciales para evitar y reducir los intentos violentos de solución (cf. Winkel 2006). Lo que Winkel habría dicho sobre la crisis ucraniana es una cuestión abierta. Desde luego, no se habría quedado en la estrategia de Gilgamesh, sino que quizás se habría inclinado por Varwick y Brecht. Pero una cosa me parece segura: no habría seguido una lectura superficial del conflicto, sino que habría reflexionado sobre el problema desde el final, expresando al mismo tiempo su indignación por las humillaciones que la «humanidad», como a él le gustaba decir, tiene que soportar actualmente a diario.

11.3. Adenda (2024): La paradoja de la impotencia

Tras más de dos años de guerra en Ucrania, el pacifismo ha enmudecido en gran medida. Nunca fue realmente una opción en la disputa sobre la actitud correcta y justificada ante una guerra de agresión, como el mundo ha tenido que experimentar desde que Rusia invadió un país vecino autónomo. Las entregas de armas para apoyar los esfuerzos de defensa de Ucrania son ahora exigidas con vehemencia incluso por políticos de un partido anteriormente pacifista, y los comentarios diferenciadores, como las dudas sobre la OTAN y la política de interés estadounidense expresadas por Klaus von Dohnany (Dohnany 2021), son a menudo cortados de raíz con la sospecha generalizada de ser un Putin-versteher. Los bellisitas se han puesto tanto del lado del agresor como del lado de los partidarios del Estado agredido, sin tener un verdadero plan sobre cómo influir en los acontecimientos y llevar el conflicto a un final pacífico. Leemos que es extremadamente improbable que Rusia, como potencia nuclear, pierda alguna vez su guerra imperialista contra Ucrania y sus partidarios, pero al mismo tiempo tampoco se puede permitir que Rusia gane, ya que esto no sería más que la primera piedra de una serie de fichas de dominó que caerían.

Todavía no se ha asumido una lección aprendida de la experiencia de la resolución sistemática de conflictos, a saber, que en caso de diferencias aparentemente insalvables entre dos partes, la condena mutua debe sustituirse por la comprensión de las diferentes posturas. Buscar los motivos «justificados» en el lado del agresor es un tabú - incluso remar hacia atrás para poder volver a posibles compromisos perdidos queda completamente descartado con el argumento de que la otra parte sólo entiende el lenguaje de la violencia. Pero, ¿es realista esperar que una de las partes pueda hacer valer completamente sus intereses? ¿No existe un riesgo mucho mayor de que la guerra se prolongue durante años, en cuyo transcurso perderán la vida cientos de miles de soldados y civiles? ¿Cuántas vidas humanas justifica la continuación de una escalada militar sin compromiso ni planificación?

La política de paz debe considerar estas cuestiones y abrir el camino para salir de la falta de planificación. ¿Tiene que entrar también en la paradójica reivindicación del armamento por la paz para oponerse resueltamente no sólo al poder sino también a la obcecación del más fuerte?

¿A qué precio? ¿Con qué perspectivas de éxito? ¿A quién beneficia la justificación moral de la resistencia si ésta no conduce a un éxito rotundo, sino que aumenta el riesgo de una conflagración mucho mayor con innumerables víctimas? Esta última pregunta en particular recuerda a una posición básica del pacifismo, la vida a cualquier precio –incluso al precio de la indefensión, de la propia retirada o incluso la derrota o el paso a formas de resistencia no violenta, una postura difícil de decidir mientras persista la esperanza de victoria o de una solución negociada viable.

Al mismo tiempo, no se puede negociar unilateralmente si cada vacilación o incluso concesión es interpretada por la otra parte como debilidad y vista como confirmación de la propia fuerza. Tampoco se puede negociar con éxito desde una posición de superioridad ética, por muy justificada y reconocida que esté. Por lo tanto, es bastante obvio que se requiere la propia fuerza para poder representar de forma creíble los propios intereses en un diálogo a la altura de las circunstancias y no tener que inclinarse ante una paz dictada. Hasta aquí, todo conocido. Sin embargo, lo que también ha faltado en gran medida hasta la fecha es la voluntad de replantearse realmente las propias posiciones, de desarrollar otros posibles puntos de vista y de tratar con mayor flexibilidad los anteriores o incluso de dar marcha atrás para facilitar una solución de compromiso. Sólo si la posición de la otra parte se «comprende» –¡lo que no significa que se considere justificado!– un entendimiento entra en el terreno de lo posible. De hecho, él sería el más fuerte al arriesgarse a una retirada de este tipo para evitar una mayor escalada y daños.

12. Buscar en el lugar adecuado

Hoy en día, lanzamos a nuestros titulados universitarios o de formación profesional a un futuro del que cada vez sabemos menos sobre las exigencias que traerá consigo, para ellos, pero también para nosotros. Aunque la valoración de Ray Kurzweil, ingeniero jefe de Google, es quizá exagerada cuando afirma que sólo en el siglo XXI experimentaremos una intensidad de cambio comparable, en el mejor de los casos, a la de los cambios de los últimos 20.000 años, no es del todo descabellada.

La cuestión central para todos nosotros –independientemente de dónde nos encontremos en nuestra biografía profesional– es:

¿Qué competencias necesitamos para desarrollar un futuro?

Y para las universidades, como para el sistema educativo en su conjunto, la cuestión es:

¿Qué deben saber hacer los jóvenes no sólo para sobrevivir en un futuro de inseguridad, indisponibilidad e incertidumbre, sino para contribuir a forjarlo con responsabilidad profesional?

«Seguir como hasta entonces», «Todavía no ha hecho daño a nadie» o «Las soluciones del pasado son también las soluciones para el futuro»: todos estos eslóganes nos envían a callejones sin salida que, en última instancia, no llevan a ninguna parte, pero tienen la ventaja de que podemos repetirnos hasta la saciedad sin dar con la clave del futuro.

Esto me recuerda el conocido cuento de Paul Watzlawick, que quizá usted también conozca, pero del que quizá se ría antes de tiempo, en un momento en el que no hay nada de lo que reírse.

La llave perdida

«Un hombre borracho se pone debajo de una farola y busca y busca. Llega un policía y le pregunta qué ha perdido, y el hombre responde: "Mi llave". Ahora ambos buscan. Por último, el policía quiere saber si el hombre está seguro de haber perdido la llave allí, a lo que el hombre responde: "No, aquí no, ahí detrás, pero está demasiado oscuro". ¿Le parece absurdo? Si es así, también está buscando en el lugar equivocado. La ventaja es que esa búsqueda no conduce a nada, salvo a más de lo mismo, es decir, a nada» (Watzlawick 2007, p. 27).

Esta historia nos da acceso a tres cuestiones que examinaré a continuación, teniendo siempre presente que no estoy dando una conferencia científica, sino un discurso de apertura[138]. Por tanto, prescindiré de todas las pruebas, referencias a estudios y contraestudios y les confrontaré con hechos y valoraciones que pueden y deben ser rebatidos. En mi opinión, no podemos ignorar estas cuestiones (por más tiempo).

[138] Véase la procedencia de los textos al final del libro.

12.1. ¿Vemos el mundo como es o lo vemos como somos nosotros?

Esta pregunta se remonta en última instancia al Talmud, una de las obras escritas más importantes del judaísmo. En ella se afirma: «No vemos el mundo tal como es, sino tal como somos». Esta afirmación se aplica no sólo a las formas de nuestra expresión cotidiana, sino también a la cognición científica. Cuando conocidos físicos llegaron a la conclusión de que las hasta entonces útiles y provechosas leyes de la naturaleza no eran universalmente válidas, se dice que algunos se emborracharon (como puede verse en los diarios).

Se dice que hubo borracheras similares entre los matemáticos, que –creo que tarde– se dieron cuenta de que el sistema decimal que utilizan para sus cálculos se debe al simple hecho de que los humanos tenemos 10 dedos. Si sólo tuviéramos 5, tendríamos unas matemáticas diferentes (cuyos cálculos quizá nos llevarían a intuiciones similares). ¿Hay alguna prueba más clara de que las formas de nuestra expresión (mejor: impresión) –nuestras descripciones, conclusiones y juicios– son profundamente antropocéntricas (hechas por el hombre)? Reflejamos el mundo en nuestras formas sin ser capaces nunca de «mirar detrás del espejo», según una temprana formulación de Konrad Lorenz.

Vale, quizá la referencia al sistema decimal sea cuestionable, pero no deja de ilustrar lo transparentes que son la cognición y la creencia humanas: utilizamos lo obvio, lo conocido y lo familiar para explicarnos hechos nuevos, con lo que lo que luego decimos suele referirse más a nosotros que a lo que se nos está acercando. Así es como nos quedamos atrapados y congelados en lo familiar. Mientras reconocemos, mezclamos «patrones de excitación autogenerados» con las impresiones «del exterior», como escribe el investigador del cerebro Wolfgang Singer (Singer). Por cada fibra que entra en la corteza cerebral, hay 10 millones de conexiones internas, como ya señaló Spitzer en 2007 (Spitzer 2007). Por ello, su colega estadounidense Spiegel afirma que cada reconocimiento es un recuerdo (Spiegel). Por eso no podemos entender a nuestros interlocutores, sino simplemente confundirlos, un mecanismo que Gerhard Roth denomina «ilusión de falsa atribución de causas». También podemos limitarnos a observar al otro, pero no cambiarlo.

En última instancia, la otra persona permanece «no disponible» (Rosa 2019) –un hallazgo difícil para los científicos sociales, que también quieren intervenir, dar forma y mejorar– profesionalmente.

¿Somos conscientes de los límites y peligros del reconocimiento cuando, por ejemplo, podemos encontrarnos con evaluaciones –incluso de una fuente profesional– que digan lo siguiente:

– «¡Están locos estos romanos!» (Astérix)

– «¡No estás bien! Mis amigos también lo piensan»

– «¡Todos los estudiantes de ciencias de la educación son estúpidos!» (Anónimo)

– «¡Putin me recuerda a Hitler!» (Hillary Clinton), etc.

Tales juicios inamovibles puestos sobre la mesa dicen, en efecto, más de la persona o personas

que se expresan así que de las personas en cuestión. «Afirmándonos» de este modo, permanecemos en nuestra tesitura y no nos damos cuenta de «que hasta ahora sólo se han incorporado a nosotros nuestros errores y que toda nuestra conciencia se relaciona con errores», como ya sabía decir Friedrich Nietzsche. Con estos errores nos permitimos, «seguir convencido de la propia realidad», como escribe su biógrafo Rüdiger Safranski, para luego llegar al meollo del dilema: «Podemos tener una cosmovisión copernicana –y hoy en día una cosmovisión einsteiniana–, pero en lo que se refiere a la incorporación, seguimos siendo ptolomeaicos» (cf. Safransky 2002) – una acusación que nos golpea duramente, pero que también puede llevarnos a la pregunta inicial de cualquier búsqueda copernicana, que es «¿De qué manera la situación actual me recuerda a mí mismo o a mis formas de observación, razonamiento y juicio previamente favorecidas?». Y otra pregunta podría ser: «¿Quiero seguir siendo como he llegado a ser –por casualidad– o quiero desarrollar otras facetas de mí mismo, nuevas y más útiles?» – lo que nos lleva al núcleo de la educación, o para ser más precisos: la formación de la personalidad y la conciencia.

El ptolemaico busca donde ha perdido la respuesta anterior (como la llave, bajo el seto) y al final no la encuentra. El que busca donde hay luz busca de forma copernicana, desconfiando de lo evidente, pensando siempre en (y deduciendo) su propio yo y puede así permitir que se vislumbre otra realidad y «vivir en» ella, una realidad de la que a menudo parece no haber pruebas al principio, pero que sin embargo es posible.

Es decir:

Un verdadero conocimiento copernicano es autoincluyente

Miramos el mundo sabiendo que sólo podemos verlo tal y como somos (con nuestros hábitos de visión, nuestras imágenes internas y nuestras pautas de comportamiento). Quien se esfuerza de este modo por verse a sí mismo, a los demás y al mundo de un modo nuevo o «fresco» está practicando el pensamiento en la diferencia y siguiendo el consejo de Ludwig Wittgenstein, quien afirma en su obra sobre la certeza: *«El hecho de que me lo parezca a mí o a todos no significa que sea así».*

¿Le parece absurdo? Si es así, ¡también usted está buscando en el lugar equivocado! Como dice Watzlawick: *«La ventaja de una búsqueda así es que no conduce a nada, salvo a más de lo mismo, es decir, a nada»*.

¿Cómo veríamos los acontecimientos –políticos– actuales si pudiéramos dejar atrás nuestras formas familiares de observación y juicio?

¿Descartaríamos sin más a Klaus von Dohnanyi, ex ministro federal y codiseñador de la *Ostpolitik*[139] de Willy Brandt, como un incomprendido de Putin, o sus comentarios (para los

[139] La *Ostpolitik*, literalmente *política hacia el Este*, se refiere al cambio político, auspiciado por el líder socialdemócrata Willy Brandt, respecto a las relaciones con los países orientales, entonces bajo la hegemonía de

que quizá no tengamos nada que argumentar) nos harían reflexionar cuando advierte a Occidente de que no eche leña al fuego y afirma:

«Yo no declararía al presidente Bush como criminal de guerra ni lo llevaría a juicio, aunque sin duda emprendió una guerra aún más consecuente en Irak, con muchos más muertos y sin razón alguna, como sabemos hoy. (...) ¿Debería ser Moscú el único lugar donde se pueda negociar con Putin en el futuro?» (von Donanyi 2022, p. 129).

El sociólogo Hartmut Rosa también advirtió contra una mayor marginación y polarización. Advierte:

«Las personas que sostienen el otro punto de vista, cualquiera que éste sea en el conflicto, no son percibidas simplemente como disidentes, como contrapartes argumentativas, sino como despreciables misántropos» (Rosa, op. cit.).

Tales comentarios constituyen el núcleo de cualquier política real de distensión en el sentido de la *Ostpolitik* de Brandt o la *Perestroika* de Gorbachov. Von Dohnany resume con las palabras de Willy Brandt:

«Algunos (...) se dejaron convencer de que podían cambiar la situación utilizando explosivos o golpeándose sangrientamente la cabeza contra el hormigón. En aquel momento (...) me opuse a este tipo de evasión de la realidad y me comprometí a ayudar a mitigar los efectos inhumanos *de los tabúes (es decir: ¡no hay diálogo con el Este!)» (Donanyi 2002, p. 129).*

12.2. ¿Somos conscientes o vivimos en modo repetición, siempre queriendo seguir siendo lo que podemos ser?

¿Cuál es la tarea de las personas o profesionales formados en ciencias sociales? ¿Qué competencias específicas les distinguen de las personas que –simplemente– tratan consigo mismas y con los demás, así como con grupos, organizaciones o incluso sociedades, utilizando sus conocimientos cotidianos? Y: ¿Qué estamos haciendo las universidades para enseñar realmente a los estudiantes las competencias que les ayudarán a ser eficaces en un mundo de efectiva indisponibilidad y con unos efectos sostenibles en educar, enseñar, liderar, moldear y cambiar?

En el fondo, se trata de *smart thinking* [pensar con inteligencia], como dijo una vez un colega.

Esta forma de pensar es consciente de la indisponibilidad, tanto del propio mundo interior de patrones de interpretación como del mundo de la indisponibilidad externa, del que se podrían entonar canciones de muchos versos, especialmente en lo que respecta a la cooperación internacional, pero también al fracaso del liderazgo, la educación, el desarrollo organizativo y

---

la Unión Soviética.

el mantenimiento de la paz.

Ciertamente, el pensamiento inteligente se basa en pruebas. Sigue el llamamiento de Sir John Maynard Keynes (1883-1946) «Cuando los hechos cambian, yo cambio de opinión. Y tú, ¡qué haces!». Sin embargo, el pensamiento inteligente también reconoce que el conocimiento de los hechos por sí solo no garantiza el éxito de la acción. Lo mismo se aplica aquí: «¡Puedes saber mucho y no ser capaz de hacer nada!». Y la cuestión de qué hallazgos de la investigación en ciencias sociales de los últimos años nos han proporcionado realmente nuevas perspectivas y oportunidades para una intervención profesional más eficaz –o incluso para el mantenimiento de la paz– es una pregunta realmente buena, pero que no quiero seguir tratando aquí para no estropear el ambiente festivo. Después de todo, podría ser que nos encontráramos con más de lo mismo, es decir, ¡nada!

Las ciencias sociales tienen que ver con la falta de disponibilidad.

Y los que han aprendido a mirarse a sí mismos y al mundo desde la perspectiva de las ciencias sociales y son capaces de pensar con inteligencia, también. Pero, ¿qué es la indisponibilidad?

¿Cómo afrontarlo con inteligencia y éxito?

A la primera pregunta responde de forma inigualable el poeta Rainer Maria Rilke, como ya se ha mencionado (véase el capítulo 6). Lo hace de un modo muy similar al del recientemente fallecido Edgar Schein (1928-2023), el fundador y dirigente del campo del Desarrollo Organizacional en el MIT de Boston: ¡con paciencia y humildad (cf. Schein 1995)!

La respuesta a la segunda pregunta (¿Cómo podemos hacer frente de forma inteligente y satisfactoria a la indisponibilidad?) no es fácil, ya que en última instancia se trata de una forma diferente de observación, juicio y acción –en resumen: un giro copernicano a la hora de hacer frente a la certeza–, una forma que puede practicarse si estamos dispuestos a aprender un pensamiento nuevo y a abandonar las viejas formas de renunciar realmente a la «voz del juicio». Numerosas empresas han reconocido ahora que es el modo repetitivo de sus directivos y empleados lo que les hace pasar por alto y perderse los avances actuales. Los destinos de Kodak (antaño líder del mercado en tecnología cinematográfica), Pfaff (antaño un importante actor en tecnología de costura) o Nokia (rey de la telefonía móvil de 1998 a 2011) son ejemplos admonitorios de cómo se puede abusar de los eslóganes «¡Somos buenos!», «¡Estamos definitivamente en la cumbre!» o «¡Si no sigues mis normas, no puedes ser bueno de verdad!», conducen a una autoconfianza paralizante, que inadvertidamente lleva a tu propia caída.

Un paseo por la escalera copernicana podría ayudar. O dicho de otro modo: sólo puedes contrarrestar eficazmente tu propia obsolescencia (= obsolescencia) dando esos pasos:

¿Le parece absurdo? Si es así, ¡también usted está buscando en el lugar equivocado! Como dice Watzlawick: «La ventaja de una búsqueda así es que no conduce a nada, salvo a más de lo mismo, es decir, a nada».

12.3. ¿Qué ciencia refuerza la profesionalidad y la eficacia?

Ya lo hemos visto: Se trata de practicar la salida de las propias rutinas de pensar, sentir y actuar para poder reaccionar «más conscientemente» a los potenciales que yacen latentes en la respectiva contraparte o situación y no sólo a los que creemos reconocer en ellos. Esto se aplica tanto a las relaciones como al trato con organizaciones o regiones (estados y sociedades).

La profesionalidad consiste en actuar en función de las posibilidades futuras de la otra persona, no en la repetición irreflexiva de los propios patrones –más o menos: irreflexivos– (patrones de conocimiento, juicio, regulación de conflictos, etc.). La frase de François Lelord «¡Las personas no eligen lo que son!» también se aplica a los profesionales de las ciencias sociales (más tarde profesores, directivos, consultores o investigadores), pero los profesionales se distinguen por una maestría personal en el trato con las personas, los grupos, las organizaciones y las sociedades que sigue a la afirmación: «¡Soy consciente del peligro de verte como yo –me he convertido– pero estoy en constante movimiento para que el mío propio no distorsione mi visión de ti!».

Los profesionales que tienen esta maestría («maestría personal») para verse a sí mismos y a los demás «con frescura» y acompañarlos desde sus –posibles– futuros (potenciales) están recorriendo su propio camino.

El dominio profesional nos compromete con una imagen de nosotros mismos que combina tres perspectivas:

– La de la ciencia (¡Que hablen los datos!),

– La de la gestión y la práctica del cambio (¡No se puede entender un sistema si no se cambia!) y

– La de la autorreflexión y la autoeducación (¡Reconoce e ilumina tu punto ciego!)

Estos profesionales son conscientes de las complejas interrelaciones entre

– los propios hábitos de pensar, sentir y actuar,

– el reconocimiento, que consiste esencialmente en recordar y

– los repetitivos «puntos ciegos»

– con sus interpretaciones autocumplidas.

Estos profesionales saben que toda intervención de éxito está «basada en la concienciación», ya que una nueva forma de pensar puede sacar a la luz cosas nuevas y hacer realidad un potencial que antes se pasaba por alto. Estas formas de «cambio sistémico basado en la concienciación» marcan el camino hacia un impacto sostenible.

Espero que todos ustedes puedan llegar a ser eficaces en este sentido y liberarse de las prisiones de los hábitos visuales precoces, tal como expresa la siguiente historia:

Jorge Bucay muestra:

El elefante encadenado

«Cuando yo era pequeño, me encantaban los circos. Lo que más me gustaba de los circos eran los animales, y el animal que más me impresionaba era el elefante. Me fascinaban sus enormes dimensiones y su fuerza descomunal.

Sin embargo, después de la actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que le aprisionaba una de las patas. La cadena era gruesa, pero la estaca era un minúsculo trozo de madera clavado a pocos centímetros de profundidad. Me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, también podía tirar de aquel minúsculo tronco y liberarse. Aquel misterio sigue pareciéndome evidente.

—¿Qué lo sujeta?, ¿por qué no huye?

Tras preguntarle a mis profesores y parientes que consideraba sabios, la respuesta que me dieron algunos fue la siguiente: "El elefante no se escapaba porque estaba amaestrado". Hice entonces la pregunta obvia, "Si estaba amaestrado, ¿por qué lo encadenaban?". La verdad es que no recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente, hasta que alguien que resultó ser lo suficientemente sabio me dio una respuesta convincente:

"El elefante del circo no se escapaba porque estuvo atado a una estaca parecida desde que era muy pequeño".

Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Seguro que en aquel momento el animalito tiró y tiró tratando de liberarse. Debía terminar el día agotado porque aquella estaca era más fuerte que él. Día tras día debía volver a intentarlo con el mismo resultado. Y así hasta que un día terrible para el resto de su vida, el elefante aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Ese poderoso elefante no escapa porque cree que no puede, tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió de pequeño. Y lo peor es que jamás volvió a poner a prueba su fuerza.

(Bucay 2007, p. 7 y ss.).

Bibliografía

[Existe traducción castellana de los libros que se indican con un asterisco «*»]

Adorno, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Fráncfort 1970.*

Adorno, T. W.: Negative Dialektik. Fráncfort 1966.*

Ahrendt, H./Fest, J.: Ein Jahrhundert-Briefwechsel. En: www.dradio.de/dkultur/sendungen/lesart/ 1619703.

Anderson, H./Goolishian, H. A.: Dialog rather than interventionist: An interview by L. Winderman. Family Therapy News. Nov. / Dic. 1989.

Arnold, R.: Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“. Heidelberg 2007.

Arnold, R.: Ach, die Fakten! Wider den Aufstand des schwachen Denkens. Heidelberg 2018. Arnold, R.: Agile Führung aus Geschichten lernen. Heidelberg 2021.

Arnold, R.: Betriebliche Weiterbildung. Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Edición. Baltmannsweiler 1995.

Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.

Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005.

Arnold, R.: Die persönliche Bildungsverantwortung stärken. Perspektiven einer innenweltorientierten Erwachsenenbidlung. In: Forum Erwachsenenbildung, 4 / 2023 a, p. 33-36.

Arnold, R.: Emotional kompetent agieren. Das eigene Denken, Fühlen und Handeln bewusst verstehen und verändern. Wiesbaden 2022.

Arnold, R.: Entlehrt Euch! Auswege aus dem Vollständigkeitswahn. Bern 2017 a. Arnold, R.: Es ist später als du denkst! Perspektiven für die Restbiografie. Berna 2017 b.

Arnold, R.: Irritationslernen. En: ders. (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler 2011 a, p. 159-170.

Arnold, R.: Leadership by Personality. Von der emotionalen zur spirituellen Führung. Ein Dialog. Wiesbaden 2014.

Arnold, R.: Nichtwissende Beratung. Von der Intervention zur Übung. Baltmannsweiler 2019 a. Arnold, R.: Schubumkehr im Fühlen, Denken und Handeln. En: Pädagogische Rundschau, 4 /2020, p. 349-362.

Arnold, R.: „Seit wann haben Sie das?“ Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009; 3. Edición 2019 b.

Arnold, R.: Selbstbildung. Oder Wer kann ich werden und wenn ja wie? 2. Edición corregida. Baltmannsweiler 2013 a.*

Arnold, R.: Systemische Bildungsforschung - Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen. En: Ochs, M. / Schweitzer, J. (Hrsg.): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen 2012, S. 123 – 136.

Arnold, R.: Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler 2013 b.

Arnold, R.: Wie man ein Kind erzieht, ohne es zu tyrannisieren. 29 Regeln für eine kluge Erziehung. Heidelberg 2011 b.

Arnold, R.: Wie man frisch beobachtet, um neu wahrzugeben. Heidelberg 2023 b.

Arnold, R.: Wie man wird, wer man ist sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsbildung. Heidelberg 2016.

Arnold, R./Arnold-Haecky, B.: Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009.*

Arnold, R./Erpenbeck, J.: Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung. Baltmannsweiler 2014.

Arnold, R./Gonon, P./Müller: Einführung in die Berufspädagogik. 3. Edición. Opladen 2016.

Arnold, R./Nuissl, E./ Rohs, M.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 2017.

Arnold, R./Schön, M.: Ermöglichungsdidaktik. Ein Lernbuch. Bern 2022 a.*

Arnold, R./Schön, M.: The Reflexible Person. Toward an Epistemological Learning Culture. In: Journal of Awareness Based Systems Change, 1/2, 2021, p. 51-71.

Arnold, R./Schüssler, I.: Wandel der Lernkultur. Ideen und Bausteine für ein Lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.

Arnold, R./Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 4. Edición. Baltmannsweiler 2006.

Arnold, R./Stroh, C.: Methoden systemischer Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2016.
Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E. (Redaktion): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. En: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00-01.pdf (geöffnet am 8.4.2022).

Arnold, R./ Erhardt, U./ Stief, E. (eds.): „Glaube als Befreiungshilfe der Vernunft“. Festschrift für Wolfgang Doll. Pädagogische Materialien der TU Kaiserslautern. Bd. 52. Kaiserslautern 2022.

Arnold, R./ Schön, M. (Hrsg.): Lernbegleitung.Anmerkungen zu einem Modus pädagogischer

Professionalität. Baltmannsweiler 2022 b.

Arnold, R./Holzapfel, G. (Hrsg): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Baltmannsweiler 2088

Arnold, R./Lermen, M./Haberer, M. (Hrsg.): Selbstlernangebote und Studienunterstützung. Bd. III zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler 2017.

Baecker, D.: Beobachter unter sich. Eine Kulturtheorie. Fráncfort 2013.

Balgo, R.: Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. En: Voss, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg 2005, p. 65-76.

Barthelmess, M.: Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht. Gotinga 2016.

Bauer, U.: Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung. In: Geulen/Veith 2004, p. 61-92.

Bauer, U.: Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. München 2019.

Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Fráncfort 1997.*

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Fráncfort a. M. 1986.*

Bernard, A.: Komplizen des Erkennungsdienstes. Das Selbst in der digitalen Kultur. 2. Edición. Fráncfort 2017.

Binning, G.: Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch. München 1992. Bittner, G.: Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart 2001.

BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft): Berufsbildungsbericht 2007. Berlín 2007.

Borinzki, F.: Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden mit Bernd Besch und Heinz Lang. En: 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloss Göhrde. Göhrde 1986, p. 47-72.

Brandau, H.: Das ADHS-Puzzle. Systemisch-evolutionäre Aspekte, Unfallrisiko und klinische Perspektiven Wien 2004.

Brater, M./Freygarten, S./Rahmann, E. / Rainer, M.: Kunst als Handeln - Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011.

Brater, M.: Beitrag. En: Rohs, M. et al. (eds.): Eigentlich war ich ein Self-made man. Festschrift zum 70. Geburtstag von Rolf Arnold. Baltmannsweiler 2022, S. 24 – 33.

Brater, M.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension. En: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Überarbeitete und ergänzte Auslage. Wiesbaden 2020, p. 6-23.

Brecht, B.: Maßnahmen gegen die Gewalt. En: Id.: Geschichten. Bd. 4 des Gesamtwerkes. Ed. Mittenzwei, W. con la colab. de Hofmann, F. 2. Edición. Berlín 1975, p. 253-254.*

Brüggemann, H. et al: Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden. Gotinga 2007.

Buber, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1986.

Buchen, H./Rolff, G. (eds.) (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim.

Bucay, J.: Komm, ich erzähl Dir eine Geschichte. Fráncfort 2007.*

Chamberland, M.: Von Eins bis Neun. Große Wunder hinter kleinen Zahlen. Heidelberg 2016.

Chomsky, N.: Was für Lebewesen sind wir. Fráncfort 2017.*

Christensen, C. M.: The Innovators Dilemma. Warum etablierte Unternehmen den Wettbewerb um bahnbrechende Innovationen verlieren. Múnich 2011.

Couvert, B.: Vererbte Geschichte. Wie psychische Erfahrungen an nachfolgende Generationen weitergegeben werden. Heidelberg 2024.

Culler, J.: Dekonstruktion. Derrida und die post-realistische Literaturtheorie. Reinbek bei Hamburg 1988.

d'Lonra, F.: Häutungen der Liebe. Krisenreime. o. O. (United p. c.) 2021.

Damasio, A.: Wie wir denken, wie wir fühlen. Die Ursprünge unseres Bewusstseins. Múnich 2021.*

Danner, S.: Erziehung als reflektierte Improvisation. Bad Heilbrunn/OBB 2001.

de Shazer, S.: Das Spiel mit den Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. Heidelberg 2006.

de Shazer, S.: Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. 25. Edición. Heidelberg 2022.

Depraz, N./Varela, F./Vermersch, P. (Ed.): On Becoming Aware. A pragmatics of experiencing. Amsterdam 2002.

Derksen, M. / Beaulieu, A.: Social Technology. En: Jarvie, I./Zamora-Borilla, J. (eds.): The Handbook of Philosophy of Social Science. Thousand Oaks 2011, S. 703 – 719.

Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz. Fráncfort 1976.*

Derrida, J.: Vergessen wir nicht – die Psychoanalyse. Fráncfort 1998.*

Detjen, J.: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Edición, actualizada y revisada. Múnich 2013.

Dispenza, J.: Ein neues Ich. Wie sie Ihre gewohnte Persönlichkeit in vier Wochen wandeln können. 8. Edición. Burgrain 2017.

Dispenza, J.: Schöpfer der Wirklichkeit. Der Mensch und sein Gehirn. Wunderwerk der Evolution. 5.Edición. Burgrain 2016.

Dohmen, G.: Bildung und Schule. vol. 1. Weinheim 1964.

Dürr et al.: We have to learn tot hink in a new way. Potsdamer Manifest. Potsdam 2005 (www.gen.de).

Dürr, W.: Sag nie, dass etwas unmöglich ist. En: von Lüpke, G.: Zukunft entsteht aus Krise. Ant- worten von den Pionieren der globalen Zivilbewegung. Múnich 2009, p. 62-79.

Emcke, C.: Die Populisten und Fanatiker hassen nicht unbedingt selbst – sie lassen hassen. In: Süddeutsche Zeitung de 23. octubre 2016.

Engelmann, P.: Einführung. Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. En: Id. (ed.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart 1993, S. 5 – 32.

Epiktet: Handbuch der Moral. In: https://de.m.wikiquote.org/wiki/Epiktet. s. d.*

EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen). En: Amtsblatt der Europäischen Union, C 111 / 1 vom 6.5.2008. Brüssel 2008.

Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 2. Edición Fráncfort 1976.*

Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. Edicion. Münster 2007.

Esposito, E.: Die Möglichkeit der Beobachtung dritter Ordnung. En: Jahraus, O./ Grizeli, M. (Hrsged.): Theorietheorie. Wider die Theoriemüdigkeit der Geisteswissenschaften. München 2011, S. 135 – 147.

Euler, D./Severing, E.: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld 2007. Faulstich, P. / Zeuner, C.: Erwachsenenbildung und soziales Engagement. Historisch-biographische Bezüge. Bad Heilbrunn/ Obb. 2001.

Feuser, G.: Geistigbehinderte gibt es nicht. Zur Negation der Entwicklungsfähigkeit des ›Geistes‹. En: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 3 / 2014, S. 4.

Foucault, M,; Der Mut zur Wahrheit: Die Regierung des Selbst und der anderen II. Vorlesungen am Collége de France 1983/84. Fráncfort 2009 a.*

Foucault, M.: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Fráncfort 1996.*

Foucault, M.: Die Regierung des Selbst und der anderen. Vorlesungen am College de France 1982 / 83. Fráncfort 2009 b.*

Frankl, V.: Theorie und Therapie der Neurosen: Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. Fráncfort 1993.*

Fromm, E.: Escape from Freedom. (1947). En: Funk, R.: Erich Fromm - Gesamtausgabe. Bd. 1: Sozialpsychologie. Stuttgart 1999, p. 215-392.

Fromm, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Múnich 1979.*

Garz, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 4. Edición. Wiesbaden 2008.

Geldermann, B./ Seidel, S./ Severing, E.: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009.

Geulen, D./Veith, H. (ed.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart 2004.

Gieseke, W./Nuissl, E./Schüßler, I. (ed.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld 2012.

Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (eds.): Zentrifugale und Zentripedale Kräfte der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Maguncia 1989.

Göhlich, M./Weber, S. M./Schöer, A. et al. (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/forschungsmemorandum-organisationspaedagogik)

Grotlüschen, A./ Pätzold, H.: Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld 2020.

Gunnlaugson, O./Sarath, E. W./Scott, C./Heeson, B.: An Introduction to Contemplative Learning and Inquiry. En: Gunnlaugson, O./ Sarath, E. W./Scott, C./Heeson, B. (Ed.): Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines. New York 2014.

Guski, S.: Die biologischen Ursprünge der freien Rede. Noam Chomsky: „Was für Lebewesen sind wir?“ En: https: / / hpd.de / artikel / noam-chomsky-fuer-lebewesen-sind-wir-13631. S. d.

Habermas, J.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Fráncfort 1983.*

Habermas, J.: Rede anlässlich des ihm im Jahre 2004 verliehenen Kyoto Preises. In: Fráncforter Allgemeine Zeitung vom 15.11.2004, p. 35.

Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Sichworte und Lizeratur zur Vorlesung im Sommensemester 1968. Unveröff. Msk.*

Harari, Y.: Eine kurze Geschichte der Menschheit. München 2013.*

Heisig, D./ Savory-Deermann, C.: Mein Echo im Beruf. Wege zum Einklang zwischen innerer Entwicklung und Arbeitsleben. Gießen 2001.

Helsper, W./Wenzel, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Opladen 1995.

Heydorn, H. J.: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Liechtenstein 1995. Liechtenstein 1995.

Hofer. J. M.: Sprache der Transzendenzerfahrungen. Die Briefsammlung der Parapsychologischen Beratungsstelle in Freiburg i. B. Bielefeld 2018.

Holtz, K. L.: Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg 2008.

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Stuttgart 1993.*

Hurrelmann, K./ Holler-Nowitzki, B.: Pädagogische Intervention. In: Hörmann, G./ Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen 1988, p. 81-92.

Hurrelmann, K.: Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3 / 1983, p. 91 – 103.

Hüther, G.: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Gotinga 2010.

Hüther, G.: Mit Freude Lernen - ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Gotinga 2016.

Jungaberle, H./Gasser, P./Weinhold, J./Verres, R. (eds.): Therapie mit psychoaktiven Substanzen. Heidelberg 2008.

Kade, J.: System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. En: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1999 / 4, p. 527-544.

Kahneman, D.: Schnelles Denken - langsames Denken. München 2011.

Kaiser, A./Kaiser, R./Hohmann, R. (Hrsg.): Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK. Bielefeld 2012.

Kämpfer, H.: Sigmund Freud Spachdenken. Ein Beitrag zur Sprachbewusstseinsgeschichte. En: Cherubim, D. et al. (ed.): Neuere Sprachgeschichte: mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge. Berlín 2002, p. 239-251.

Karafilidis, A.: Unmittelbares Handeln und die Sensometorik der Situation. Über Francisco Varela, Ethical Know-How (1992). In: Baecker, D. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Systemtheorie. 2. Edición. Wiesbaden 2016, p. 223-254.

Kast, V.: Lebenskrisen werden Lebenschancen. Freiburg 2000.

Kegan, R./Lahey, L. L.: How the Way We Talk Can Change the Way We Work. Seven Languages for Transformation. San Francisco 2001.

Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. 6. Edición. Múnich 2011.

Kegan, R.: In Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life. Cambridge 1994.

Knorr Cetina, K.: Epistemic Caultures: How the Sciences Make Knowledge. Cambridge 1999.

Koch, C.: Bewusstsein. Bekenntnisse eines Hirnforschers. Heidelberg 2013.

Krause, D.: Luhmann-Lexikon. 4. Edición. Stuttgart 2005.

Kreszmeier, A. H.: Das Schiff Noah. Dokumente einer therapeutischen Reise. Graz 1994.

Kucklick, C.: Die granulare Gesellschaft: Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst. Múnich

2015.

Kurzweil, R.: Menschheit 2.0. Die Singularität naht. 2. Edición revisada. Berlín 2014. Lahl, K./ Varwick, J. (Hrsg.): Sicherheitspolitik verstehen. Handlungsfelder, Kontroversen und Lösungsansätze. Fráncfort 2021.

Lange, H.: Wovon handelt dieses Buch. In: Ders. (Hrsg.): Nachhaltigkeit als radikaler Wandel. Die Quadratur des Kreises? Wiesbaden 2008, p. 7-12.

LeDoux, J.: Das Netz unserer Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. Dússeldorf y Zúrich 2003.

LeDoux, J.: Synaptic Self: How Our Brains Become who We are. Londres 2002.

Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. En: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (1997), 6, p. 949-968.

Liessmann, K. P.: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. München 2016.

Lipton, B.: Intelligente Zellen: Wie Erfahrungen unsere Gene steuern. 4. Edición. Burgrain 2007

Lorenz, K.: Die Rückseite des Spiegels. München 1987.*

Lotmann, J. M.: Die Innenwelt des Denkens. Eine semiotische Theorie der Kultur. Fráncfort 2010.

Löwenstein, H.: Ohne Selbst geht es nicht. Pragmatische und phänomenologische Hinweise auf relationale Identitätsarbeit. En: von Eschenbach, M./Schäffter, O. (eds.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist 2021, S. 31 – 49.

Ludewig, K. (im Gespräch mit Günter Reich): „Es kann auch anders sein“. En: KONTEXT, 40 (2009), 4, p. 387-398.

Ludwig, J.: Modelle subjektorientierter Didaktik. En: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 2005, 1, p. 75 – 80.

Luhmann, N./ Schorr, K.-E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25(1979a), 3, p. 345-365.*

Luhmann, N./ Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979 b. Luhmann, N.: Die Autopoiesis des Bewusstseins. En: ders.: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 2. Edición. Wiesbaden 2005, p. 55-198.*

Luhmann, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. En: Lenzen, D./ ders. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Fráncfort 1997, p. 11-29.*

Lyotard, J.: Immaterialität und Postmoderne. Berlín 1985.*

Manteuffel, G.: Neuronale Selbstorganisation als Basis von Wahrnehmung. En: Niegel, W./Molzberger, P. (eds.): Aspekte der Selbstorganisation. Berlín 1992, S. 19 – 26.

Maturana, H.: Das Erkennen des Erkennens verpflichtet. En: Pörksen, B.: Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg 2001, p. 70-111.

Maturana, H.: Was ist Erkennen? München 1996.*

Mauthner, F.: Sprache und Grammatik. Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Vol.3. 1913. http: / / www.textlog.de/ mauthner-grammatik-intransitive.html)

McClelland, C. E.: Die Professoren an der Friedrich-Wilhelm-Universität. En: Geschichte der Universität Unter den Linden. Vol. 1: Gründung und Blütezeit. Edic. de E. Tenorth und C. E. McClelland. Berlín 2012, p. 427-512.

Mehari, S. G.: Wüstenlied. Múnich 2007.

Metzinger, T.: „Meditation wird als irgend so ein Schnuller für Erwachsene betrachtet. Es geht aber um Erkenntnis". En: Die Zeit vom 9.Noviembre 2023 b, p. 58.

Metzinger, T.: Der Begriff einer „Bewusstseinskultur". https:/ / www.philosophie.fb05.uni-mainz.de / files / 2013 / 04 / TheorPhil–Metzinger–DerBegriffeinerBewusstseinskultur.pdf (Consulta 3.2.2022). 2013.

Metzinger, T.: Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik. 7. Edición. Berlín 2009.*

Metzinger, T.: Der Elefant und die Blinden. Auf dem Weg zu einer Kultur der Bewusstheit. Berlín 2023 a.

Meueler, E.: Lob des Scheiterns. Baltmannsweiler 1993.

Monk, R.: Wittgenstein. Das Handwerk des Genies. 3. Edición, Stuttgart 2021.*

Müller-Commichau, W.: Lebenskunst lernen. Annäherungen an eine Pädagogik des Zulassens. Baltmannsweiler 2007.

Nemiz, R.: 14 Thesen über die Wahrheit des Subjekts. In: https://lacan-entziffern.de / subjekt / wahrheit-des-subjekts 2012.

Neuser, W.: Wissen begreifen. Zur Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff. Wiesbaden 2013.

Nold, H./ Michel, L.: The performative triangel. A model for corporate agility. En: Leadership & Organisation Development Journal, 37 (2016), 3, S. 341 – 356.

Ochs, M./ Schweitzer, J. (Hrsg): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen 2012. OECD: Krise der dualen Berufsbildung. Mitgeschnitten: Debatten, Datem Dokumente. En: www.https:// blog.oecd-Berlín.de / krise-der-dualen-ausbildung. 2022 (Consulta: 3.1.2024).

Oelkers, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim 2001.

Parker, D. W./Holesgove, M./Pathak, R. (2015): Improving productivity with self-organised teams and agile leadership. In: Journal of Productivity and Performance Management, 64 / 1, p. 112-128.

Parmentier, M.: Haltung entscheidet. Führung und Unternehmenskultur zukunftsfähig gestalten. Múnich 2019.

Pasamonik, B.: The Paradoxes of Intolerance. In: The Social Studies, 95 (2004), S. 206 – 210. Pätzold, H. en: Rohs, M. et al. (eds.): Eigentlich war ich ein Self-made man. Festschrift zum 70.Geburtstag von Rolf Arnold. Baltmannsweiler 2022, p. 91-97.

Pfeiffer-Schaupp, U.: Systemische und personenzentrierte Ansätze: Perspektiven der Begegnung. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 1 / 2015, p.9-17.

Piaget, J.: Biologie und Erkenntnis. Fráncfort 1983.*

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. 2. Edición. Friburgo 1965.

Pinker, S.: Warum wir den Konjunktiv brauchen (Interview). In: Psychologie heute, 36(2009), 9, p. 36-39.

Popper, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Vol.1. 8. Edición reelaborada. Tubinga 2003.*

Pörksen, B.: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. 2. Edición. Heidelberg 2008.

Qvarsell, B.: Questions on Play, Work and Studies. What can we learn from Street and Working Children? In: Wulff, C./ Merkel, C.(Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erzie- hung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. New York u. a. 2002, S. 116 – 126.

Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Fráncfort 1975.*

Reckwitz, A.: Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: Ders. / Rosa, H.: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?. Fráncfort a. M. 2021, p. 23-150

Retzek, H. B.: Joe Dispenza – Zauberer des Bewusstseins. www.homeopathy.at/joe-dispenza-zauberer-des-bewusstseins (Consulta 10.3.2018).

Riemer, F. W.: Griechisch-Deutsches Handwörterbuch für Anfänger und Freunde der griechischen Sprache. 3. Edición reelaborada. Jena/Leipzig 1819.

Rifkin, J.: Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein. Fráncfort 2010.*

Rogers, C.: Der neue Mensch. 10. Edición. Stuttgart 2016.*

Rohr, D.: Eine kleine Theorie-Einführung in Systemische und Humanistische Ansätze am Beispiel des Inneren Teams. Mit Begleittexten von Friedemann Schulz von Thum, Bernd Schmid und Jürgen Kriz. Weinheim 2016.

Rosa, H.: Unverfügbarkeit. 3. Edición. Viena/ Salzburgo 2019.*

Rosenberg, M. B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 6. Edición. Paderborn 2005.

Roth, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Heidelberg 2001.

Roth, D.: Häufigkeit und Struktur von Berufswechseln in Deutschland. En: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2 / 2019, S. 26 – 30.

Roth, G.: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich uns andere zu ändern. Stuttgart 2007.

Roth, G.: Über den Menschen. Fráncfort 2021.

Roth, H. D.: A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies. In: Gunnlaugson, O./ Sarath, E. W. / Scott, C. / Heeson, B. (Ed.): Contemplative Learning and Inquiry across Disci- plines. New York 2014, p. 97-118.

Röttgers, K.: Identität als Ereignis. Zur Neudefinition eines Begriffs. Bielefeld 2016.

Ruhloff, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, M./ Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Vol. II. Baltmannsweiler 1996.

Safransky, R.: Nietzsche: Biographie seines Denkens. Fráncfort 2002.*

Scala, K.: Der iff-oegd-Forschungsansatz. In: www.iff.ac.at/ oe/ media/ documents/ Der–IFF–OEGD–Forschungsansatz.pdf (2007)

Schäfer, E.: Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von den Universitätsausdehnungsbewegungen bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1988.

Schäffter, O.: „Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. En: Debatte, 2(2019), 1, S. 40 – 63.

Schäffter, O.: Lernzumutungen. Die didaktische Konstruktion von Lernstörungen. In: http: / / www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp (abril 2000).

Schäffter, O.: Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. En: Gieseke, W. / Nuissl, E./ Schüßler, I. (Hrsg.): Refle- xionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Theorie und Praxis der Erwachsenen- bildung. Bielefeld 2012, p. 32-58.

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler 2011.

Scharfetter, C.: Geleitwort: Nachdenken über Psychotherapien und Psychotherapeuten. In: Jungaberle u. a. 2008, S. 7 – 20.

Scharmer, C. O.: Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing. San Francisco 2009 (trad. alem.: Heidelberg 2009).

Schein, E.: Humble Consulting. Heidelberg 1995.

Schiepek, G.: Intervention. En: Wirth, J. V. / Kleve, H. (Hrsg.): Lexikon der systemischen Praxis. Methodik und Theorie. Heidelberg 2012, p. 188-191.

Schmidt, G.: Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. Heidelberg 2007.

Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. En: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Vol. 11. Stuttgart 1984, p. 95-123.

Schützenberger, A. A.: Oh, meine Ahnen. Wie das Leben unserer Vorfahren in uns wiederkehrt. Heidelberg 2015.

Senge, P. u. a.: The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World. New York 2008 (dt. Heidelberg 2011).

Senge, P./Scharmer, C. O./ Jaworski, J. / Flowers, B. S.: Presence. Exploring profound Change in People, Organizations and Society. London 2005.

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlín 1998.*

Sesink, W.: Bildungstheorie. Skript zur Vorlesung TUD SS. 2006. (https://docplayer.org / 28497212-Transitiver-intransitiver-und-reflexiver-bildungsbegriff.html).

Sesink, W.: Einführung in die Pädagogik. Münster 2001.

Sheldrake, R.: Der Wissenschaftswahn. Warum der Materialismus ausgedient hat. München 2015.

Simon, F. B.: Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg 1999.

Simon, F. B.: Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Dritte Edición. Heidelberg 2008.

Spaemann, R.: Wer ist ein gebildeter Mensch? En: Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken, 24 (1994/1995), p. 34-37.

Spencer-Brown, G.: Gesetze der Form. Lübeck 1973.

Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München 2007.

Spranger, E.: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Berlín 1922.

Stahlbaum, D.: „Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind“ (A. E.). Zeitkritische Beiträge. Múnich 2014.

Stern, E.: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive. En: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld 2006, S. 93 – 106.

Sternfeld, N.: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancie`re, Gramsi und Foucault. Viena 2009.

Stierlin, H.: Sinnsuche im Wandel. Herausforderungen für die Psychotherapie. Eine persönliche Bilanz. Heidelberg 2010.

Sweetman, C. T./Smith. G./Martill, D. M.: Highly derived eutherian mammals from the earliest

Cretaceous of Britain. In: Acta Pakeontologica, 62(2017). 4m p. 657-665

Szabo´, P.: Eine Theorie der Theorielosigkeit – lösungsorientierte Annahmen im Coaching. En: Birgmeier, B. (eds.): Coachingwissen – Denn sie wissen nicht, was sie tun? Wiesbaden 2009 (zit. nach: www.solutionsurfers.com / wp-content / uploads / 2014 / 08 / Theorie-der- Theorielosigkeit.pdf, Consulta 20.2.2018).

Taylor, C.: Das sprachbegabte Tier. Fráncfort 2017.*

Tenorth, E.: Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. En: Fuhr, T. (eds.): Zur Sache der Pädagogik. Bad Heilbrunn / OBB 1999, p. 252-266.

Tomasello, M.: Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Fráncfort 2014.*

Trager, B./ Wilbers, K.: Selbstreflexion als besonderer Lernprozess. E-Coaching: Wege zur Unterstützung mittels E-Learning. En: Geißler 2008, p. 55-70.

Tricker, R. A. R.: Die Beiträge von Faraday und Maxwell zur Elektrodynamik. Braunschweig 1974.

Türcke, C.: Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München 2016.

Uhlmann, A. / Krewer, B./ Arnold, R.: Diversitätskompetenz lernen. GIZ. Bonn 2014.

Ulrich, H./ Probst, G.: Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Bern 1988.

van Rejen, W.: Das unrettbare Ich. En: Frank, M. et al. (eds.): Die Frage nach dem Subjekt. Fráncfort 1988, S. 373 – 400.

Varela, F. u. a.: Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern u. a. 1992.*

Varga von Kibe´d, M.: Vorwort. En: de Shazer/ Dolan, Y.: Lösungsfokussierte Kurztherapie. Hei- delberg 2008, p. 9-16.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg): Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten. Münster 2015.

Vollmer, G.: Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart 1975; 1998.

von Dohnanyi, K.: Nationale Interessen. 6. Edición. Berlín 2022

von Foerster, H.: KybernEthik. Leipzig 1993; 2008.

von Schlippe, A./Schweitzer, J.: Systemische Interventionsformen. Gotinga 2009.

Voss, R.: Der Wert des Eigenen. En: Id. (ed.): Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung. Weinheim 2006, S. 11 – 18.

Wahl, D.: Handeln unter Druck. Weinheim 1991.

Watzlawick, P. : Anleitung zum Unglücklichsein. 15. Edición. München 2007.*

Watzlawick, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit. München 1997.*

Welsch, W.: Wenn du wüsstest, was ich denke. Die Biowissenschaften und ihre Herausforderung: Wie Jürgen Habermas Geist und Natur versöhnt. En: Der Tagesspiegel vom 17.6.2009 (https://m.tagesspiegel.de/kultur/habermas-wenn-du-wuesstest-was-ich-denke/ 1538062.html).

Willke, H.: Controlling als Kontextsteuerung – Zum Problem dezentralen Entscheidens in vernetzten Organisationen. En: Eschenbach, R. (ed.): Supercontrolling – vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden. Wien 1989, S. 63 – 92

Willke, H.: Strategien der Intervention in autonome Systeme. En: Baecker, D. et al. (eds.): Theo- rie als Passion. Fráncfort a. M. 1987, p. 333-361.

Willke, H.: Systemtheorie. 4. Edición. Stuttgart 1993.

Wilms, F. E. P. (Hrsg.): Wirkungsgefüge. Einsatzmöglichkeiten und Grenzen in der Unternehmensführung. Bern u. a. 2012.

Wellmer, A.: Sprachphilosophie. Wie Worte Sinn machen. Fráncfort 2007.

Winkel, R.: Am Anfang war die Hure: Theorie und Praxis der Bildung oder: Eine Reise durch die Geschichte des Menschen – in seinen pädagogischen Entwürfen. Baltmannsweiler 2005.

Winkel, R.: Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler 2006.

Winkel, R.: Schule neu machen. Baltmannsweiler 2009.

Wittgenstein, L.: Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie. Werkausgabe Bd. 7. Fráncfort 1984 a.*

Wittgenstein, L.: Über Gewissheit. Werkausgabe. Bd. 8: Bemerkungen über die Farben. Über Gewissheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Fráncfort 1984 b.*

Wolf, K.: Wie wirken pädagogische Interventionen? In: Jugendhilfe, 6 / 2006, S. 294 – 301 (www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/wirkungen.pdf).

Wunderlich, D.: Sprache. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 1983, p. 546-554.

Zima, P. V.: Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen, Basel 2000.

Zirfas, J.: Bildung. In: Kade, J. / Helsper, W. / Lüders, C./ Egloff, B./ Radke, F.-O. / Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart 2011, p. 13-19.

Zizek, S.: Die Tücke des Subjektes. Fráncfort 2010.*

Zwingmann, E. et al.: Management von Dissens. Die Kunst systemischer Beratung von

Organisationen. Fráncfort 1998.

Referencias

Capítulo 1: Arnold, R.: Die Unverfügbarkeit der Bildung. En: Zeitschrift Pädagogik, 7-8 / 2023.

Capítulo 2: Eröffnungsvortrag der Tagung zur Systemischen Pädagogik am 11.3.2011 an der Universität Koblenz. En: Arnold, R.: Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleitetend Selbstlernens. Baltmannsweiler 2016, p. 59 ss y Arnold, R.: Another Brick in the Wall. Zugänge zur Systemischen Pädagogik. Baltmannsweiler 2019, p. 31 ss.

Capítulo 3: Arnold, R.: Das Selbst: Homunculus oder Ausdruck der Evolution. Oder: Welche Akteure steuern die Persönlichkeitsentwicklung? En: Pädagogische Rundschau, 5 / 2023, p. 553-570.

Capítulo 4: según: Arnold, R.: Das „Why?“ in der Bildung – Zukunftsbilder der Pädagogik zwischen Kontinuität, Aufbruch und Kontemplation. En: Burow, O.-A./Gallenkamp, C. (eds.): Bildung 2030. Sieben Trends, die Schule zu revolutionieren. Weinheim 2017, p. 40-52 y Arnold, R.: „Wenn die Fakten sich ändern . . .“ Zukunftsbilder der Pädagogik zwischen Kontinuität, Aufbruch und Kontemplation. En: Pädagogische Rundschau, 71(2017), p. 683-682. Ambas publicaciones son el discurso del autor, que pronunció en junio de 2017 con motivo de su investidura como doctor honoris causa en la Universidad de Timisoara (Rumanía).

Capítulo 5: Arnold, R.: Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Baltmannsweiler 2010, p. 2 s. – texto acortado y actualizado, así como reelaborado y con desarrollos ulteriores.

Capítulo 6: Vortrag an der Universität Hamburg April 2016 (Teile 6.1 – 6.3).

Capítulo 7: Arnold, R.: Bewusstseinsbildung und selbsteinschließende Professionalität. Wie kön- nen Führungskräfte ihre inneren Bilder wirksam transformiern. En: König, O. (Hrsg.): Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn / OBB 2022, p. 301-316.

Capítulo 8: 8.2 – 8.5: Arnold, R.: Begriffe sind Fenster, Systemische Pädagogik von A bis Z. Balt- mannsweiler 2014, p. 154-160; 8.6: ibíd., p. 64-70.

Capítulo 9: Arnold, R.: Begriffe sind Fenster. Systemische Pädagogik von A bis Z.

Baltmannsweiler 2014, p. 54-62.

Capítulo 10: Reelaboración y actualización de las citas de: Arnold, R.: Nichtwissende Beratung. Von der Intervention zur Übung. Baltmannsweiler 2019.

Capítulo 11: Arnold, R.: „Am Anfang war . . . die Gewalt?“ Anmerkungen zum machttheoretischen Defizit der Pädagogik. En: Benikowski, B./Hörmann, G./Kaiser, A. (Hrsg.): Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Ein Rück- und Ausblick. In memoriam Rainer Winkel. Baltmannsweiler 2023, p. 271-287.

Capítulo 12: Discurso de despedida de los estudiantes de ciencias sociales de la RPTU de Renania-Palatinado (Campus Kaiserslautern) el 3.11.2023.

Índice

Prólogo 3

1. Lo intransitivo de la educación 7

1.1. El conocimiento del conocimiento 7

1.2. Profesionalidad autoinclusiva 9

1.3. Actitud sistémica 13

2. Cuestiones básicas de una pedagogía sistémica 16

2.1. El poder de los susurros y las interpretaciones que se nos acumulan: dos ejercicios deconstructivistas 16

2.2. De la observación al comportamiento ético: directrices para una Pedagogía Intransitiva 22

2.3. El cambio a través de la autotransformación: la teoría educativa sistémica es reflexiva, no prescriptiva 25

3 El yo: ¿homúnculo o expresión de la evolución? O: ¿qué actores controlan el desarrollo de la personalidad? 30

3.1. El yo socializado: Identidad 32

3.2. El yo sináptico. Peculiaridades estructurales 34

3.3. El yo no disponible: Autonomía 36

3.4. El yo narrativo: Textos y archivos 38

3.5. Re-giro lingüístico 40

3.6. El yo sentido: Búsqueda 43

3.7. La nueva libertad del yo consciente 46

3.8. El yo reflexivo: Emoción y diseño 48

4. Imágenes del futuro de la pedagogía entre continuidad, nuevos comienzos y contemplación 50

4.1. Observamos y pensamos en la «prisión de nuestro lenguaje» (Wittgenstein) 50

4.2. El futuro como continuidad: anticipar futuras situaciones de aplicación 52

4.3. El futuro como partida: anticipar lo que aún no es 53

4.4. El futuro como disolución: la contemplación de lo biográfico 55

5. Replantear la formación profesional como desarrollo de competencias 60

5.1. Los modelos de educación y formación profesional están cambiando a medida que se observa el trabajo y el aprendizaje profesional de una manera diferente 61

5.2. Pensamiento y acción sistémicos en la educación y formación profesionales: un estudio

de caso 66
5.3. Los preceptos del pensamiento sistémico según Fritz B. Simon 67
5.4. Formación profesional: ¿preparación u orientación? 76
5.5. Los distintos modelos de aprendizaje intergeneracional 79
5.6. La formación profesional como desarrollo personal 84
6. Repensar la educación de personas adultas 92
6.1. Educación de personas adultas: una disciplina joven 92
6.2. Aprendizaje a lo largo de la vida 94
6.3. Edad adulta: «procesamiento de la realidad productiva» o «sujeto autoatrapado» 99
6.4. Cognición y emoción en los procesos de aprendizaje 104
6.5. Emoción y narración en el mundo digital 107
6.6. La didáctica para adultos del aprendizaje mediático y sensible a las emociones 114
7. Repensar el liderazgo 118
7.1. El desarrollo del liderazgo como tarea educativa de adultos 118
7.2. Centrarse en la autoorganización operativa 119
7.3. La profesionalidad autoexcluyente del liderazgo 122
7.4. Conclusiones para el diseño de procesos de cambio sostenibles 125
8. Repensar la educación 130
8.1. La referencia educativa 130
8.2. Entre el déficit tecnológico y la esperanza tecnológica 133
8.3. Más allá de las certezas 134
8.4. Más allá del efecto intencionado 135
8.5. Las tecnologías educativas son autotecnologías 136
8.6. Educación eficaz y sostenible 139
9. La base: la actitud pedagógica 152
9.1. ¡Precaución: etapa! 153
9.2. La tendencia hacia el yo 156
9.3. La diversidad de principios rectores 157
10. Ética pedagógica: acompañamiento y refuerzo 161
10.1. Libérate de la repetición 163
10.2. Epistemología aplicada 165
10.3. El acompañamiento como soporte para una potente construcción de la realidad 166

10.4. Epistemología, meditación y autorreflexión emocional 173
10.5. De la visión del problema a la visión de la solución 176
11. En el principio era... la violencia? Notas sobre el déficit en la teoría del poder de la pedagogía 187
11.1. La paradoja de la tolerancia 188
11.2. La paradoja de la no violencia 189
11.3. Adenda (2024): La paradoja de la impotencia 192
12. Buscar en el lugar adecuado 194
12.1. ¿Vemos el mundo como es o lo vemos como somos nosotros? 195
12.2. ¿Somos conscientes o vivimos en modo repetición, siempre queriendo seguir siendo lo que podemos ser? 197
12.3. ¿Qué ciencia refuerza la profesionalidad y la eficacia? 199
Bibliografía 201
Referencias 216