

Lo intransitivo de la educación¹

The intransitive of education

ROLF ARNOLD²

Technische Universität Kaiserslautern (Alemania)

arnold@sowi.uni-kl.de

ORCID ID:0000-0001-9662-4528

Resumen: 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 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. 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 una sabiduría separada que pierde las conexiones. El acompañamiento de los procesos de transformación –ya sean de enseñanza-aprendizaje o de dirección– requiere expertos en no-saber (cf. Arnold 2019) si se quiere apoyar efectos verdaderamente profundos y sostenibles a nivel de resultados. En el corazón del profesionalismo que se incluye a sí mismo 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 autoincluye a sí misma y un enfoque prosaico de la eficacia, por otro.

¹ Traducción: Francesc J. Hernández.

² Rolf Arnold es catedrático emérito en la Universidad de Kaiserslautern. Este texto fue publicado como artículo en *Zeitschrift Pädagogik* 7-8 (2023) 80 ss., con el título «La indisponibilidad de la educación». Posteriormente fue incluido como capítulo 1 del libro de Rolf Arnold *Pedagogía intransitiva* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2024), con el título «Lo intransitivo en la educación», que es la versión que se traduce aquí. Hay que aclarar que traducimos por *educación* el término alemán *Bilgung*, que tiene un campo semántico amplio, que se puede entender como *formación* y no se reduce a la enseñanza escolar o a la enseñanza formal. Todas las notas son del traductor.

Palabras clave: Sociología de la educación, formación docente, transformación educativa, identidad profesional docente.

Abstract: Systems thinking is holistic thinking. It breaks with mechanistic and linear assumptions according to which every phenomenon (e.g., a behavioral anomaly) can be traced back to one or more conditional factors that we are able to recognize in a prosaic way. In contrast, systems thinking starts from an epistemology that thoroughly addresses the question of how observers construct realities and take them for granted as the only reality that is the same for everyone, a rote education that increasingly blinds them to what is about to emerge. Highly cultivated knowledge and experience can impair resonance with the other party because they socialize the responsible professionals (teaching staff, guidance, management, etc.) into the illusion of a separate wisdom that misses the connections. Accompanying transformation processes - be they teaching-learning or managerial - requires experts in non-knowledge (cf. Arnold 2019) if they are to support truly profound and sustainable effects at the outcome level. At the heart of self-inclusive professionalism is thus a specific attitude that relies on the values and criteria of a humanistic view of the human being and a dialogical relationship, on the one hand, and a self-inclusive reflection and a prosaic approach to effectiveness, on the other.

Keywords: Sociology of education, teacher training, educational transformation, teacher professional identity.

1. INTRODUCCIÓN

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 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!»³),
- Reinterpretación (lema: «Podría ser completamente diferente, ¡y probablemente lo sea!») y
- Actuar en modo de indisponibilidad (véase Rosa 2019)⁴.

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

2. 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*⁵ –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 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 imágenes⁶ 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

³ 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).

⁴ 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*.

⁵ 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* y *aprehen-damos*.

⁶ 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.

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!»⁷.

Esta base epistemológica y de teoría de la observación⁸ tiene consecuencias fundamentales para el acompañamiento del aprendizaje y del cambio⁹. 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.

⁷ No hemos localizado el pasaje, aunque la atribución es frecuente. También se atribuye a Anaïs Nin.

⁸ 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.

⁹ 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.

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 les pide que escriban en tarjetas rojas todo lo que les molesta de ese alumno, pueden anotar numerosos puntos sin dudarlos. 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.

3. 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 *proprios*, 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 parece¹⁰ 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. Kodak, 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?¹¹) 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 (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

¹⁰ En el sentido de la cita de Wittgenstein anterior.

¹¹ A título de ejemplo, el autor se refiere al pedagogo Wolfgang Klafki (1927-2016) y a la Escuela Superior Pedagógica de Sant Gallen (Suiza).

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 sabiduría separada que pierde las conexiones. El acompañamiento de los procesos de transformación –ya sean de enseñanza-aprendizaje¹² o de dirección– requiere expertos en no-saber (cf. Arnold 2019) 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. 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

¹² Lógicamente, esta expresión, habitual en la bibliografía, que establece un vínculo entre enseñanza y aprendizaje debe entenderse a la luz de todo lo expuesto.

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.

Tabla. 1. Etapas de la autotransformación (Arnold 2022, p. 81; Arnold 2023, p. 23)

La estrategia BEST de la autotransformación				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

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 presencia¹³, con atención plena y en

¹³ 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-*. También en alemán se usa otro término de etimología no latina, *Anwesen*, que incluye también la noción de

resonancia¹⁴ con las posibilidades actuales de los respectivos sistemas que tienen enfrente.

4. 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-aprendizaje¹⁵ y es capaz de moldear esta relación de forma plenamente confiada y dinamizadora.

En el corazón del profesionalismo que se incluye a sí mismo¹⁶ 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»:

Es decir:

- *Tengo la capacidad de comprender cómo la certeza surge en mí / desde mí 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)*.

¹⁴ En el sentido de Harmut Rosa, ya comentado en la nota 3.

¹⁵ Véase la nota 11.

¹⁶ 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. Véase la nota 7.

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»¹⁷ 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 Foerster¹⁸).*
 - *Digo adiós a los viejos hábitos y recorro 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, enjuicio 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

¹⁷ 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 rompiendo y atravesando pórticos de papel.

¹⁸ 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.

específica¹⁹, 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.

5.REFERENCIAS

- Arnold, R. (2019). *Nichtwissende Beratung. Von der Intervention zur Übung*. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2022). *Emotional kompetent agieren. Das eigene Denken, Fühlen und Handeln bewusst verstehen und verändern*. Wiesbaden.
- Arnold, R. (2023). Die persönliche Bildungsverantwortung stärken. Perspektiven einer innenweltorientierten Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 4, 33-36.
- Arnold, R./Erpenbeck, J. (2014). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler.
- Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Gotinga.
- de Shazer, S.: Der Dreh (2022). *Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. 25ª ed. Heidelberg.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research*. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. 3 ed. Viena/Salzburg.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. San Francisco (cit. según la trad. alemana: Heidelberg).
- Schmidt, G. (2007). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg.
- Willke, H. (1987). Strategien der Intervention in autonome Systeme. En: D. Baecker et al. (eds.), *Theorie als Passion* (pp. 333-361). Fráncfort d.M.

¹⁹ Se refiere a congresos, seminarios, jornadas, etc., relacionadas con la educación y lo pedagógico.