

## Capítulo VII

### **De la formación a la investigación/intervención desde el aprendizaje y el cambio**

Teniendo en cuenta las consideraciones de los apartados anteriores, resulta pertinente consignar algunos de los principios fundamentales sobre los que descansan las perspectivas sistémicas, ecológicas y contextuales y los enfoques complejos al momento de posicionarse como marcos de

formación. Estos principios están relacionados con: 1) Las visiones sobre el conocimiento de un enfoque paradigmático; y 2) Las visiones sobre los procesos de formación de un enfoque paradigmático.

## **7.1. LAS VISIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DE UN ENFOQUE PARADIGMÁTICO**

Un primer principio fundamental para entender un programa de formación está relacionado con las visiones sobre el conocimiento que están presentes en su enfoque paradigmático. Cada enfoque paradigmático ciertamente se debe a que tiene planteado: 1) unos estatutos para el conocimiento; 2) unas formas para plantear relaciones de conocimiento y; 3) unos presupuestos para conducir el conocimiento en acciones concretas. Así, estatuto, relación y acción son la triada alrededor de la cual se configuran las premisas de los diferentes paradigmas.

### **7.1.1. Estatuto del conocimiento**

El estatuto del conocimiento puede ser acumulativo, experiencial o recursivo. Un conocimiento se presenta como acumulativo cuando se le considera el decantado de una herencia, de una tradición o de unas trayectorias, que imponen que cualquier acto de conocer se desprenda, obligatoriamente de unos antecedentes, de los cuales deben derivar sus afirmaciones, modelos y posibilidades. Para el caso de los fenómenos humanos y sociales, este estatuto acumulativo es defendido especialmente por las posiciones que auspician una ciencia de lo humano semejante en su naturaleza a las ciencias exactas y naturales: así, en tanto los fenómenos humanos y sociales están abiertos a leyes generales, evidentemente que cada avance en el conocimiento supone el discernimiento de una o unas de estas leyes que, sometidas a pruebas de validez o de falsabilidad, ciertamente pueden considerarse como acumulados replicables a cualquier entorno o contexto. Este estatuto del conocimiento es tanto más invocado en los paradigmas estructurales.

Un conocimiento se presenta como experiencial cuando se le considera una emergencia particular de un entorno o contexto que impone que cualquier acto de conocer esté sujeto a la inminencia de la experiencia, sobre la cual proceden sus afirmaciones, modelos y posibilidades. Para el caso de los fenómenos humanos y sociales, este estatuto experiencial es defendido especialmente por las posiciones que auspician una ciencia de lo humano más abierta a las ciencias comprensivas e interpretativas: así, en tanto los fenómenos humanos y sociales tienen en medio las contingencias de un marco particular, se considera que no hay progresión sustantiva en el conocimiento, sino cambios en esas condiciones contingentes que lo hacen posible. Este estatuto del conocimiento es tanto más invocado en los paradigmas contextuales.

Un conocimiento se presenta como recursivo cuando se reconoce como un punto de vista emergente en medio de la dialógica entre la trayectoria y la experiencia, sobre la cual se organizan sus afirmaciones, modelos y posibilidades. Para el caso de los

fenómenos humanos y sociales, este estatuto recursivo es defendido especialmente por las posiciones que auspician una ciencia integradora, que no reduzca estos fenómenos a la física de las estructuras ni a la fenomenología de las experiencias, sino que propenda por integrarlas atendiendo los múltiples niveles que se ponen en juego en el acto de conocer (cf. Morín, 1994). Este estatuto del conocimiento es tanto más invocado en los paradigmas posestructurales y sistémicos.

### **7.1.2. Relaciones de conocimiento**

Las relaciones de conocimiento pueden ser asimétricas, simétricas y difusas. Las relaciones de conocimiento asimétricas tienen en su base la premisa que separa de manera absoluta el conocimiento del sentido común y el conocimiento científicamente orientado. De este modo, se impone una primera relación de conocimiento: entre el conocimiento que pervive en las fantasías de lo inmediato y el conocimiento científico que supera las apariencias tan necesarias para la fantasía. Así, se crea la imagen del observador experto y distante que está por encima del observador incauto sumergido en las apariencias. Precisamente sobre esta imagen de la experticia, se impone a su vez una segunda relación de conocimiento: entre el conocimiento profano y el conocimiento docto que se afianza en el ideal de la comunidad científica revestida, como el entorno del conocimiento científico, muchas veces defendida con esos principios caros a la tradición mertoniana, como el universalismo, el altruismo, el desinterés, el comunalismo y el escepticismo organizado (cf. Merton, 1995).

Las relaciones de conocimiento simétricas tienen en su base la crítica radical a la separación absoluta entre el conocimiento del sentido común y el conocimiento científicamente orientado, declarando que entre uno y otro simplemente median diferentes formas de producción. De este modo, se impone una primera relación de conocimiento: el conocimiento del sentido común y el conocimiento científico son equiparables en tanto suponen formas alternas de acceder al mundo. Así, se crea la imagen del mediador. Precisamente, sobre esta imagen de la mediación, se impone una segunda relación de conocimiento: el cuestionamiento o la negación de cualquier comunidad científica que pretenda arrogarse una autoridad derivada de su forma particular de conocer, siendo visibilizada más como un ámbito cambiante y expuesto a multiplicidad de relaciones de fuerza, donde aparecen desde las visiones delegadas por Kuhn hasta las concepciones del programa fuerte de sociología de la ciencia y los estudios contemporáneos en ciencia, tecnología y sociedad (cf. Woolgar 1991; Kuhn, 1992; Bloor, 1992).

Las relaciones de conocimiento difusas tienen en su base el reconocimiento a la legitimidad de los múltiples puntos de vista, sometidos a procesos autorreferenciales y reflexivos que permiten la presencia de los sujetos o agentes posicionados y en el caso del observador, al sujeto o agente posicionado dentro de un campo de conocimiento que se reviste como ámbito particular o especializado (cf. Ibáñez, 1994). De este

modo, se impone una primera relación de conocimiento: la admisibilidad de los conocimientos sin detrimento del reconocimiento de que ellos se desenvuelven en niveles de observación variados, diferentes o divergentes. Así, se genera la imagen del sistema observante, que supone la articulación de un conocedor con el sistema que conoce.

Precisamente, sobre esta imagen del sistema observante, se impone una segunda relación de conocimiento: aquella que reitera la construcción de ámbitos de interacción de conocimientos que ciertamente tienen intereses, tensiones y contradicciones, pero que se configuran en torno a sistemas de redes múltiples y complejas, donde no solo aparecen algunas de las visiones de los estudios contemporáneos en ciencia, tecnología y sociedad, sino los aportes de otras visiones, como la de Habermas y Bourdieu (Bourdieu, 2000).

### **7.1.3. Acciones de conocimiento**

Las acciones de conocimiento pueden ser escindidas, empáticas o prácticas. Las acciones de conocimiento escindidas, afianzadas en la distinción entre conocimiento del sentido común y conocimiento científico, se manifiestan en el acto de conocer en la forma de establecer separaciones entre el plano de la percepción y el plano del conocimiento y en este último, entre el plano de lo representable y el plano del sujeto de la representación. Con estas separaciones, se propende porque las acciones de conocimiento conduzcan a una verdadera representación de la realidad, en independencia de los efectos que esta representación pueda acarrear para el plano de la experiencia conocida.

Las acciones de conocimiento empáticas, soportadas en el desvanecimiento de las distinciones entre conocimiento del sentido común y conocimiento científico, se manifiestan en el acto de conocer en la forma de generar horizontes de encuentro entre el plano de las percepciones y el plano del conocimiento, señalando que entre uno y otro no existen diferencias o que éstas solo son diferencias asociadas a la sistematización de lo experienciado. De este modo, se considera que existe una línea de continuidad entre lo experienciado y lo conocido, de modo que no solo la experiencia interviene sobre el conocimiento, sino que el conocimiento igualmente interviene sobre lo conocido.

Las acciones de conocimiento prácticas, que admiten la multiplicidad de niveles de observación, demarcan en cada uno de ellos relaciones diferenciales para la percepción y el conocimiento, haciendo factibles recursos como la meta observación. En este sentido, la percepción puede revestirse como forma de conocimiento y el conocimiento como forma de percepción, lo que implica una concepción pragmática que interroga las diferencias, las oposiciones y complementariedades entre percepción y conocimiento.

Teniendo en cuenta los apartados anteriores, se pueden demarcar los siguientes elementos organizadores comunes a diferentes paradigmas:

**Tabla 1. Visiones sobre el conocimiento. Diferencias paradigmáticas**

PARADIGMAS	ESTATUTO DEL CONOCIMIENTO	RELACIONES DE CONOCIMIENTO	ACCIONES DE CONOCIMIENTO
Estructural	Acumulativo	Asimétricas	Escindidas
Contextual	Experiencial	Simétricas	Empáticas
Sistémico	Recursivo	Difusas	Prácticas

## 7.2. LAS VISIONES SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN UN ENFOQUE PARADIGMÁTICO

Un segundo principio fundamental para emprender el estudio de impacto de un programa de formación está relacionado con las visiones sobre los procesos de formación que están presentes en su enfoque paradigmático. Cada enfoque paradigmático, dependiendo del estatuto, de las relaciones y de las acciones de conocimiento, asume igualmente unas concepciones sobre lo que deben ser los procesos de formación. En estos procesos de formación se tienen en cuenta: 1) Estatuto de los objetos de formación; 2) Naturaleza de las arquitecturas institucionales; 3) Comprensión curricular; 4) Condiciones para la mediación pedagógica.

### 7.2.1. Estatuto de los objetos de formación

El estatuto de los objetos de formación puede orbitar en términos de saberes, objetos disciplinares, objetos multidisciplinares, objetos interdisciplinares u objetos transdisciplinares (cfr. Serna, 2007). Un objeto de formación revestido como saber supone que no tiene un ámbito específico y claramente delimitado, que no reconoce métodos susceptibles de ser universalizados y que depende de discursos exógenos o externos, que requiere de lenguajes extrapolados de otros ámbitos de conocimiento. Un objeto de formación procedente de una disciplina supone un ámbito específico y delimitado, sujeto a unos métodos comunes y dependiente únicamente de los lenguajes propios consignados por el propio desarrollo disciplinar.

Un objeto de formación procedente de un encuentro pluridisciplinario supone un ámbito específico y delimitado por un disciplina, sujeto a los métodos y lenguajes del propio desarrollo disciplinar pero igualmente abierto a los métodos y lenguajes desarrollados en otros campos disciplinares. Un objeto de formación enmarcado

en un encuentro interdisciplinario supone un ámbito específico y delimitado por la acción de varias disciplinas, abierto a unos métodos y lenguajes renovados que son reelaborados en el propio encuentro entre las distintas disciplinas convocadas. Un objeto de formación transdisciplinar deriva de una reinención de los ámbitos, de los métodos y de los lenguajes existentes, que conduce a la redefinición o a la reorientación de las circunscripciones en el conocimiento.

### **7.2.2. Naturaleza de las arquitecturas institucionales**

Las arquitecturas institucionales pueden estar determinadas por cuerpos eminentemente disciplinares, cuerpos disciplinares respaldados por ciencias auxiliares, cuerpos disciplinares abiertos a tránsitos multidisciplinares, cuerpos interdisciplinares y cuerpos transdisciplinares. Los cuerpos eminentemente disciplinares delegan el objeto de formación a los especialistas forjados en la disciplina. Los cuerpos disciplinares respaldados por ciencias auxiliares delegan el objeto de formación a los especialistas forjados en la disciplina, aun cuando admiten la presencia de otros especialistas que puedan aportar complementos u otros discursos al objeto de formación. Estas dos primeras propuestas están en la base de las arquitecturas institucionales dominadas por carreras, departamentos y facultades universitarias.

Los cuerpos disciplinares abiertos a tránsitos multidisciplinares delegan el objeto de formación a los especialistas forjados en la disciplina, aun cuando admiten la pertinencia de abrir el objeto disciplinar a los métodos y lenguajes de especialistas de otros campos disciplinares. Los cuerpos interdisciplinares delegan la construcción del objeto de formación a especialistas de diferentes disciplinas, procurando reinventar el objeto de formación, sus métodos y lenguajes en este encuentro interdisciplinar. Los cuerpos transdisciplinares redefinen el espacio discursivo que habrá de incubar un objeto de formación inédito que comporta sus propios desafíos en el método y los lenguajes. Estas tres últimas propuestas están en la base de las arquitecturas institucionales dominadas por escuelas de posgrados e institutos de investigación.

### **7.2.3. Comprensión curricular**

El currículo, entendido de manera general como el dispositivo que organiza un objeto de formación, puede ser comprendido en términos estatutarios, pragmáticos y hermenéuticos. El currículo desde una visión estatutaria se encarga de transferir los imperativos de un campo de conocimiento a un objeto de formación, en independencia de las condiciones y de los contextos localizados del ejercicio de enseñanza; supone un currículo cerrado, inmodificable y desprendido de cualquier consideración derivada de lo inmediato.

El currículo desde una visión pragmática se encarga de filtrar los imperativos de unos campos de conocimiento a las condiciones y los contextos localizados del ejercicio de enseñanza; supone un currículo abierto, disperso y sujeto a las consideraciones recurrentes de lo inmediato. El currículo desde una visión hermenéutica se encarga de desentrañar las comprensiones que están en medio del objeto de formación de manera que permita el diálogo crítico con las condiciones y los contextos localizados del ejercicio de enseñanza. Se trata de un currículo flexible que reconoce el curso de unas tradiciones en tanto se hagan admisibles los presupuestos que la sustentaron en el plano concreto de lo inmediato.

#### **7.2.4. Condiciones para la mediación pedagógica**

La mediación pedagógica puede ser directiva, participativa o dialogal. Desde una visión directiva, la mediación pedagógica se reconoce en unas concepciones instrumentales de los sujetos de enseñanza y aprendizaje, de los contenidos que circulan y en general de la comunicación que está presente en la práctica pedagógica. En este caso subyace un principio de universalidad a la práctica pedagógica, ese que supone que el objeto de formación, por su propia condición, está dispuesto para el ejercicio de enseñanza y aprendizaje.

Desde una visión participativa, la mediación pedagógica se reconoce en unas concepciones ideales de los sujetos de enseñanza y aprendizaje, de los contenidos que circulan y en general de la comunicación que está presente en la práctica pedagógica. En este caso subyace un principio de universalidad a la práctica pedagógica, ese que supone que el sujeto de formación, por su propia condición, está dispuesto para el ejercicio de enseñanza y aprendizaje. Tanto en la mediación pedagógica directiva como participativa tienden a afirmarse los presupuestos del cognitismo (cfr. Goncalves, 1998).

Desde una visión dialogal, la mediación pedagógica se reconoce en unas concepciones contextuales de los sujetos de enseñanza y aprendizaje, de los contenidos que circulan y en general de la comunicación que está presente en la práctica pedagógica. En este caso subyace un principio de universalidad a la práctica pedagógica, ese que supone que el sujeto en contexto produce el objeto de formación haciéndolo educable y enseñable. Esta mediación pedagógica dialogal tiende a afirmarse en los presupuestos del construccionismo y del constructivismo (cfr. Goncalves, 1998).

Tabla 2. Visiones del conocimiento y de los procesos de formación en el conocimiento.

Tipos paradigmáticos ideales

PARADIGMAS	ESTATUS DEL CONOCIMIENTO	RELACIONES DE CONOCIMIENTO	ACCIONES DE CONOCIMIENTO	OBJETOS DE FORMACIÓN	ARQUITECTURAS INSTITUCIONALES	COMPRESIÓN CURRICULAR	MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
Estructural	Acumulativo	Asimétricas	Escindidas	Saberes	Cuerpos de conocimiento dispersos o difusos	Comprensión curricular enciclopédica	Mediación pedagógica directiva
					Cuerpos disciplinares respaldados por ciencias auxiliares	Comprensión estatutaria del currículo	
					Dominancia de carreras, departamentos y facultades		

Contextual	Experiencial	Simétricas	Empáticas	Multidisciplinar	Cuerpos disciplinares abiertos a estrategias multidisciplinares Escuelas especializadas e institutos de investigación	Comprensión estatutaria del currículo abierta a posibilidades pragmáticas	Mediación pedagógica participativa
Sistémico	Recursivo	Difusas	Prácticas	Interdisciplinar	Cuerpos interdisciplinares Escuelas especializadas e institutos de investigación	Comprensión hermenéutica del currículo	Mediación pedagógica participativa y dialogal
				Transdisciplinar	Cuerpos transdisciplinares Escuelas especializadas e institutos de investigación		Mediación pedagógica dialogal

**Tabla 3. Visiones sobre los procesos de formación en el conocimiento**

OBJETOS DE FORMACIÓN	ARQUITECTURAS INSTITUCIONALES	COMPRENSIÓN CURRICULAR	MEDIACIÓN PEDAGÓGICA
Saberes	Cuerpos de conocimiento dispersos o difusos	Comprensión enciclopédica del currículo	
Disciplinar	Cuerpos disciplinares respaldados por ciencias auxiliares Dominancia de carreras, departamentos y facultades	Comprensión estatutaria del currículo	Mediación pedagógica directiva
Multidisciplinar	Cuerpos disciplinares abiertos a estrategias multidisciplinares Escuelas especializadas e institutos de investigación	Comprensión estatutaria del currículo abierta a posibilidades pragmáticas	Mediación pedagógica participativa
Interdisciplinar	Cuerpos interdisciplinares Escuelas especializadas e institutos de investigación	Comprensión hermenéutica del currículo	Mediación pedagógica participativa y dialogal
Transdisciplinar	Cuerpos transdisciplinares Escuelas especializadas e institutos de investigación	Comprensión hermenéutica del currículo	Mediación pedagógica dialogal

Teniendo en cuenta las visiones sobre el conocimiento y sobre los procesos de formación en el conocimiento, se puede apelar a un esquema general de tipos ideales.

### 7.3. ALCANCES DESDE UN PARADIGMA SISTÉMICO, ECOLÓGICO Y COMPLEJO

Con base en el esquema de tipos de ideales que permiten conferirle una organización a las visiones sobre el conocimiento y sobre los procesos de formación en el conocimiento de distintos paradigmas, se pueden considerar lo que pueden ser los presupuestos para un enfoque sistémico, construccionista, constructivista y complejo. Estos presupuestos son:

**Tabla 4. Visiones del conocimiento y de los procesos de formación en el conocimiento. Paradigma**

<p>1. Estatuto del conocimiento</p>	<p>1. El conocimiento se presenta como recursivo, reconociéndose como un punto de vista emergente en medio de la dialógica entre la trayectoria y la experiencia, sobre la cual se organizan las premisas, enunciados, modelos y proyecciones. Para el caso de los fenómenos humanos y sociales, este estatuto recursivo es defendido especialmente por las posiciones que auspician una ciencia integradora, que no reduzca estos fenómenos a la física de las estructuras ni a la fenomenología de las experiencias, sino que propenda por integrarlas atendiendo los múltiples niveles que se ponen en juego en el acto de conocer.</p>
<p>2. Relaciones de conocimiento</p>	<p>1. Afirmadas en el principio de la interacción compleja, tienen en su base el reconocimiento a la legitimidad de los múltiples puntos de vista, sometidos a procesos autorreferenciales y reflexivos que permiten la presencia de los sujetos o agentes posicionados y en el caso del observador, al sujeto o agente posicionado dentro de un campo de conocimiento que se reviste como ámbito particular o especializado. De este modo, impone una primera relación de conocimiento: la admisibilidad de los conocimientos sin detrimento del reconocimiento de que ellos se desenvuelven en niveles de observación variados, diferentes o divergentes. Así, se genera la imagen del sistema observante que supone la articulación de un conocedor con el sistema que conoce. Precisamente, sobre esta imagen del sistema observante se impone una segunda relación de conocimiento: aquella que reitera la construcción de ámbitos de interacción de conocimientos que ciertamente tienen intereses, tensiones y contradicciones, pero que se configuran en torno a sistemas de redes múltiples y complejas.</p>

<p>3. Acciones de conocimiento</p>	<p>1. Acciones de conocimiento prácticas, que admiten la multiplicidad de niveles de observación, demarcando en cada uno de ellos relaciones diferenciales para la percepción y el conocimiento, haciendo factibles recursos como la meta observación. En este sentido, la percepción puede revestirse como forma de conocimiento y el conocimiento como forma de percepción, lo que implica una concepción pragmática que interroga las diferencias, oposiciones y complementariedades entre percepción y conocimiento.</p>
<p>4. Objetos de formación</p>	<p>Objetos de formación fundados en la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un objeto de formación procedente de un encuentro pluridisciplinario supone un ámbito específico y delimitado por un disciplina, sujeto a los métodos y lenguajes del propio desarrollo disciplinar pero igualmente abierto a los métodos y lenguajes desarrollados en otros campos disciplinares.</li> <li>2. Un objeto de formación enmarcado en un encuentro interdisciplinario supone un ámbito específico y delimitado por la acción de varias disciplinas, abierto a unos métodos y lenguajes renovados que son reelaborados en el propio encuentro entre las distintas disciplinas convocadas.</li> <li>3. Un objeto de formación transdisciplinar deriva de una reinención de los ámbitos, de los métodos y de los lenguajes existentes, que conduce a la redefinición o a la reorientación de las circunscripciones en el conocimiento.</li> </ol>
<p>5. Arquitecturas institucionales</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuerpos disciplinares abiertos a tránsitos multidisciplinares que delegan el objeto de formación a los especialistas forjados en la disciplina, aun cuando admiten la pertinencia de abrir el objeto disciplinar a los métodos y lenguajes de especialistas de otros campos disciplinares.</li> <li>2. Cuerpos interdisciplinares que delegan la construcción del objeto de formación a especialistas de diferentes disciplinas, procurando reinventar el objeto de formación, sus métodos y lenguajes en este encuentro interdisciplinar.</li> <li>3. Cuerpos transdisciplinares que redefinen el espacio discursivo que habrá de incubar un objeto de formación inédito que comporta sus propios desafíos en los métodos y los lenguajes. Estas propuestas están en la base de las arquitecturas institucionales dominadas por escuelas de posgrados e institutos de investigación.</li> </ol>

<p>6. Comprensión curricular</p>	<p>1. Una comprensión del currículo desde una visión hermenéutica que se encarga de desentrañar las comprensiones que están en medio del objeto de formación de manera que permita el diálogo crítico con las condiciones y los contextos localizados del ejercicio de enseñanza; se trata de un currículo flexible, que reconoce el curso de unas tradiciones en tanto hagan admisibles los presupuestos que la sustentaron en el plano concreto de lo inmediato.</p>
<p>7. Mediación pedagógica</p>	<p>1. Una visión dialogal de la mediación pedagógica, que reconoce unas concepciones contextuales de los sujetos de enseñanza y aprendizaje, de los contenidos que circulan y en general de la comunicación que está presente en la práctica pedagógica. En este caso subyace un principio de universalidad a la práctica pedagógica, ese que supone que el sujeto en contexto produce el objeto de formación haciéndolo educable y enseñable. Esta mediación pedagógica dialogal tiende a afirmarse en los presupuestos del construccionismo y del constructivismo.</p>

MODELOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO

## Consideraciones finales

La línea proyecto en Modelos de cambio y aprendizaje representa la construcción por medio de la cual un programa de posgrado posicionado en una perspectiva sistémica, ecológica y contextual y en un enfoque complejo, interroga y reflexiona sobre sus modos de formación, sobre sus estrategias para favorecer el cuidado social y sobre sus implicaciones éticas y políticas. En este sentido, la línea proyecto es uno de los medios a través de los cuales el programa revierte los desafíos de la complejidad para indagarse a sí mismo. En consecuencia, los recursos que interpone la línea proyecto para interrogar al programa que la alberga no son ajenos al programa mismo, no son dispositivos extraños al discurrir corriente de la propuesta formativa, sino mecanismos que son parte de los principios operadores que hacen posible esta propuesta en las escenas y los escenarios académicos, interventivos e investigativos.

La construcción de este campo de interrogación y reflexión alrededor del quehacer del programa de Maestría descansa sobre dos dimensiones complejas: el aprendizaje y el cambio. Son dos dimensiones que permiten una mirada transversal a una apuesta que forma, interviene, investiga e impacta socialmente. De hecho, la convocatoria a estas dos dimensiones hace visible a la Maestría como un sistema, permite reconocerla ecológicamente y caracterizarla en sus múltiples contextos. De este modo, las múltiples interacciones que están en medio del discurrir de la propuesta formativa, tienen en medio el aprendizaje y el cambio como dimensiones que permiten distinguir y articular, conectar y reconectar escenas y escenarios, llevando sobre sí toda una carga ética y política sobre el formar que no se quiebra al momento de intervenir y de investigar y, obviamente, tampoco al momento de impactar en el mundo social.

Esta apuesta del programa de Maestría resulta especialmente relevante para nuestro medio. Por décadas, en distintas tradiciones universitarias, incluida la colombiana, la construcción disciplinar condujo a un blindaje sobre el conocimiento y los imperativos del conocimiento, en muchos casos en detrimento de las demandas históricas o emergentes de los universos sociales. Una consecuencia de esta situación fue la constitución de unas éticas profesionales que, aferradas al patrón exclusivo del conocimiento blindado, terminaron imponiendo unos modos de operar que se consideraron legítimos, independientemente de su capacidad de atender problemáticas sociales.

Esta situación fue tanto más evidente en medios como el nuestro, donde el carácter dependiente de los conocimientos impartidos terminó imponiendo unas éticas profesionales universalistas o, en el mejor de los casos, amarradas a unos contextos divergentes o distantes de nuestras problemáticas inmediatas. La discusión ética, anudada al conocimiento en sí y distante de las demandas de los universos sociales, terminó convertida más en una prédica moral, lo que pudo transferir a nuestros interventores sociales las investiduras pastorales por siempre resguardadas para las iglesias.

Los reclamos para trascender a construcciones interdisciplinarias y transdisciplinarias permitieron abrir la caja negra que por mucho tiempo pudo asegurar las inherencias éticas del conocimiento, en capacidad de desconocer sus horizontes de concreción histórica. Este hecho ciertamente ha conducido

a una profunda crisis sobre el estatuto del conocimiento mismo, convertida por unos en un relativismo radical y por otros en un escepticismo paradójicamente conformista. Frente a esto ha surgido una reinvencción de la legitimidad del conocimiento desde el diálogo, el reconocimiento de los contextos, la visibilidad de los diferentes sujetos que, de cualquier manera, plantean que la ética del conocimiento urge como consecuencia de un posicionamiento político. Obviamente que cada campo de conocimiento tiene unos presupuestos éticos en virtud de su autonomía, pero estos no pueden inhibir la capacidad de interpretación política que deben tener estos campos en virtud de su relación con el mundo social en extenso.

Precisamente, la apuesta del programa de Maestría en Psicología Clínica y de Familia de la Universidad Santo Tomás, desde su línea proyecto en Modelos de cambio y aprendizaje, pasa por conectar el conocimiento, el conocimiento formativo, la capacidad interventiva e investigativa, una ética del cuidado social y una postura política frente a los contextos que producen y reproducen los dramas y los sufrimientos de los individuos, las familias y los grupos sociales.

MODELOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO

MODELOS DE APRENDIZAJE Y CAMBIO

## Referencias

- Andersen, T., Licea, G., Paquentin, V., Selicoff, H., Campero, M., Díaz, I., Fernández, H., Manassero, V., Vega, K., London, S., Rodriguez, I. y Robles, F. (2004). Reflexiones sobre la Supervisión. *Revista Voces y más Voces II.*
- Andersen, T. (2005). Procesos de reflexión: Actos informativos y formativos. En Friedman, S. (Comp.). *Terapia familiar con equipo de reflexión* (pp. 39-71). Buenos Aires: Ediciones Amorrortu.
- Andolfi, M. y Angelo, C. (1997). *Tiempo y mito en la psicoterapia familiar*. Madrid, Paidós.
- Andolfi, M., Angelo, C. y D'Atena, (2001). Terapias narradas por familias. *Perspectivas sistemicas* (93).
- Andolfi, R. y Habber, R. (Eds). (1994). *Please help me with this family*. New York: Brunner/Mazel.
- Artunduaga, X., Blanco, J., y Vicuña, V. (2011). Intervención sistémica ante casos de violencia familiar. Una mirada contextual y ecológica (Trabajo de Grado). Maestría en Psicología clínica y de la Familia. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.
- Basaglia, F. y Basaglia, F. (Comps.). (1983). *Los crímenes de la paz. Investigación sobre los intelectuales y los técnicos como servidores de la opresión*. México: Siglo XXI Editores.
- Bateson, G. (1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Bateson, G. (1991). *Ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé
- Bateson, G. (1993a). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bateson, G. (1993b). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Bateson, G. y Bateson, M. C. (1994). *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bensa, A. (1991). Individuo, estructura, inmanencia. Gregory Bateson y la Escuela Francesa de Sociología. En Y. Winkin (Dir.). Bateson. *Primer inventario de una herencia*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Bertrando, P. (2006). The evolution of family interventions for schizophrenia. A tribute to Gianfranco Cecchin. *Journal of Family Therapy*, 28(12).

- Bloor, D. (1992). Left and right Wittgensteinians. *Science as practice and culture*, 266-282.
- Blow, A. y Sprenkle, D. (2001, July). Common factors across theories of marriage and family therapy: a modified delphi study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27(3), 385-401
- Bodin, A. (1981). Applications de la vidéo dans la formation des thérapeutes familiaux. En Watzlawick P. y Weakland J. H (Coords.). *Sur l'Interaction. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapeutique* (pp. 175-194). Paris: Editions du Seuil.
- Boscolo, L. (1998). La evolución del modelo sistémico. De la cibernética de primer orden a la cibernética de segundo orden. En Elkaim, M. (Comp.). *La terapia familiar en transformación* (pp. 79-81). Barcelona: Editorial Paidós.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. y Penn, P. (1989). *Terapia familiar sistémica de Milán*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Estupiñán, J. Bravo, F. y Hernández, A. (2006). *Vínculos, ecología y Redes*. Dossier N°1. Bogotá: Universidad Santo Tomás
- Caicedo, Fitatá y Gutiérrez (2009). *Terapia de pareja: un abordaje desde la co-evolución*. (Trabajo de Grado). Maestría en Psicología clínica y de la Familia. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Caillé, P. (1992) *Uno más uno son tres*. Barcelona: Paidós
- Camargo, A. (2010). *Procesos de co-aprendizaje en el contexto formativo de la supervisión: construcción de hipótesis*.(Trabajo de Grado). Maestría en Psicología clínica y de la Familia. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Castañeda, P., Duque, L. y Mendivelso, J. (2010). *Mirada relacional, contextual y ecológica de la emergencia del cambio en un caso de uso inicial de spa en un adolescente*. (Trabajo de Grado). Maestría en Psicología clínica y de la Familia. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Ceberio, M. (2000). *Introducción en La Formación y el estilo del terapeuta. Perspectivas Sistémicas* (60).
- Ceberio, M. (2002). *Mitos y desmitificaciones del modelo sistémico. Sistemas Familiares*, (3).
- Ceberio M. y Linares, J. L. (2005) *Ser y hacer en terapia sistémica. La construcción del estilo terapéutico*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Ceberio, M., Moreno, J. D. y Des Champs, D. (2000, marzo/abril). *Formación y estilo del terapeuta. Perspectivas Sistémicas*, (60).

- Ceberio, M., Serebrinsky, H. y Schlanger, K. (2001, septiembre-octubre) El MRI: El legado de Don Jackson. Entrevista a Wendel Ray. *Perspectivas sistémicas* (68). Disponible en [www.redsistemicas.com.org](http://www.redsistemicas.com.org)
- Cosnier, J. (1991). De Freud y de Bateson. En Y. Winkin (Dir.). Bateson. *Primer inventario de una herencia*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Delgado, J. A. (2005). El aprendizaje sistémico en la universidad. *Cursos y conferencias*. No. 4. Madrid: Fundación Cátedra Iberoamericana.
- Des Champs, C. Una forma democrática de psicoterapia. Entrevista a Tom Andersen *Perspectivas Sistémicas*. Disponible en: [www.redsistemica.com.org](http://www.redsistemica.com.org)
- Durand, D. (1979). *La systemique*. Presses Universitaires de France. Paris: Collection Que-sais-je?
- Elkaim, M. (1996, julio-agosto). Ecología de las ideas. Constructivismo, construccionismo social y narraciones ¿En los límites de la sistémica? *Perspectivas Sistémicas*, (42), 6.
- Elkaim, M. (1998). Notas sobre la autoreferencia y la terapia familiar. En Elkaim., M. (Comp.). *La terapia familiar en transformación* (pp. 67-71). Barcelona:Editorial Paidós.
- Welter Enderlin, R. (2005). The State of the Art of Training in Systemic Family Therapy in Switzerland. *Family Processes*, 44(3), 303-320.
- Estrada A. M., Ripoll K. y Rodríguez D. (2010, agosto). Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto armado interno en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (36).
- Estupiñán, J. (2003). Una narrativa en la construcción de los caminos de la terapia sistémica. *Construcciones en Psicología Compleja. Aportes y dilemas* (pp. 15-33). Bogotá: Universidad de Santo Tomas.
- Estupiñán, J. (2005). *Psicoterapia Sistémica, Psicología y responsabilidad social*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Estupiñán, J. (2006). La intervención en redes sociales y la emergencia del vínculo: Una disposición política de la psicología relacional. *Congreso de Psicología Clínica y Procesos Sociales*. Simposio Intervención Clínica en Red. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Estupiñán, J., Niño J. y Rodríguez, D. (2006). *Modelos contextuales de formación de terapeutas desde un enfoque sistémico ecológico*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Ferraresi, P. (1970). Psicoterapia, pedagogía y fisioterapia. *Seminario de Psiquiatría Comunitaria y Socioterapia*, 4, 56-78.

- Fishman, C. (1990). *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Frugueri, L. (1992). Le emozioni del terapeuta. *Psicobiettivo*, 3, 23-34
- García, M. y Suarez, M. (2003) *La dimensión asistencial de la ética en la terapia familiar*. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas.
- Garciandía, J. A. (2005). Inteligibilidad relacional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 26-53.
- Giordan, A. (1998). La corriente didáctica. En G. Avanzini (Coord.). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (1984). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gómez, J. (2004). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, S. (2001). El acto creativo: un eslabón central de la investigación social. En J. Rueda y A. Serna (Comps.). *Investigación, cultura y política. Esbozos para una crítica interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González, O. y Serna Dimas, A. (2005). Entre el estilo y el método: el estatuto de la narrativa en la comprensión de los universos psico-socio-culturales. *Diversitas*, (2).
- Guzmán, S. y Sanabria, A. (2010). *Construcción del contexto de ayuda: interacción del terapeuta – sistema consultante en los momentos de recepción y primer encuentro*.
- Haley, J. (1998). Aspectos de la teoría de sistemas y psicoterapia. En Elkaim., M. (Comp.). *La terapia familiar en transformación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hawkins, P. (2002). La hipnosis en terapia familiar. En Beyebach, M. y Navarro, J. (Coord). *Avances en Terapia Familiar* (pp. 137-156). Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. (2007). Supervisión de psicoterapeutas sistémicos: un crisol para devenir instrumentos de cambio. *Diversitas*, (2).

- Hodgson, J. L., Johnson, L. N., Ketring, S. A., Wampler, R. S., & Lamson, A. L. (2005). Integrating research and clinical training in marriage and family therapy training programs. *Journal of Marital and Family Therapy*, 31(1), 75-88.
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto, la investigación social de segundo orden*. México: Siglo XXI.
- Instituto Chileno de Terapia Familiar (2006).  
<http://www.terapiafamiliar.cl/htm/docencia06/docen02b4.htm>
- Jutoran, S. (2005). *The process from de observed systems to observing systems*. Documento no publicado. Nova University.
- Keeney, B. P. (1991). *Estética del cambio*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Le Moigne, J. L. (1999). Auto-eco-re-organisation sociale et complexite: des desseins humains pour et par l'action humaine. *Documentos MCX*. Disponible en <http://www.intelligence-complexite.org>
- Lilienfeld, R. (1984). *Teoría de sistemas. Orígenes y aplicaciones en ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.
- Linares, J. L., Fernandez Moya, J., Diaz Usandivaras, C. M. y Moreno, J. D. (2003). La formación en terapia familiar. *Sistemas Familiares. Sistemas Familiares y otros sistemas humanos*, 19(3); 95-96.
- Lucerga, M. J. (1996). *La perspectiva interactiva y el concepto de metacomunicación en la obra batesoniana: el discurso publicitario juvenil como ejemplo de doble vínculo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Luhman, N.(1998). *Sistemas sociales*. Bogotá: Editorial Anthropos.
- Maestre, R., Vargas, L. y Zapata, R. (2011). Modelización y aprendizaje generativo del grupo intersectorial de reflexion sobre el abuso sexual y sus modos de atención en el Distrito Capital. (Trabajo de Grado). Maestría en Psicología clínica y de la Familia. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Marin, F. (2000). Sujeto, subjetivación y formación pedagógica. *Investigación educativa y formación docente*, (5/6).
- Markman, A. y Gentner, D. (2001). Thinking. *Annual Review of Psychology*, 52.
- Mercado – Martinez F. J. (2002). Investigación cualitativa en América Latina: *Perspectivas críticas en salud. International journal of qualitative methods* 1 (1).
- Maruani, G. (1991). Más allá del double bind: niveles lógicos y aprendizaje. En Y. Winkin (Dir.). Bateson. *Primer inventario de una herencia*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol de conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- McNamee, S. y Gergen, K. (1996) *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós
- Merton, R. (1995). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miermont, J. (2003). L'évolution des thérapies familiales. Perspectives eco-etho-antropologiques (13). *Documents MCX*. Disponible en <http://www.intelligence-complexite.org>
- Minuchin., S. (1998). *El arte de la terapia familiar*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Morgado, N., Bittencourt de Araújo, N. y Yasbek, C. V. (2002). Conversaciones abiertas: Herramientas flexibilizadoras en contextos jerárquicos. *Sistemas Familiares*, 18(3).
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos - Editorial del Hombre.
- Morin, E. (1994). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Niño, J. (2006). *Modelos de formación de terapeutas desde un enfoque sistémico, ecológico y contextual*. Documento del proyecto institucional en Modelos de formación de terapeutas desde un enfoque sistémico, ecológico y contextual no publicado. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- OMS (2001). Informe sobre la salud en el mundo 2001 - Salud mental: nuevos conocimientos y nuevas esperanzas. Disponible en [www.who.int/whr/2001](http://www.who.int/whr/2001)
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Patterson, J. E. (2006). Supervisando los practicantes de la terapia familiar en lugares de cuidado medico primario. *Journal of Marital and Family Therapy*.
- Pereira, R. (2006). La importancia de la Terapia Familiar Entrevista a Salvador Minuchin. *Perspectivas Sistemicas*, Año 18. Disponible en <http://www.redsistemica.com.ar/sumarios18.htm> ,
- Piaton, G. (1998). Las aportaciones de la psicología y del psicoanálisis. En G. Avanzini (Coord.). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinillos, M y Villalobos, Y. (2010). El cambio visto a través de los principios sistémicos y su impacto social: en sistemas consultantes y terapeutas.(Trabajo de Grado). Maestría en Psicología clínica y de la Familia. Bogotá, Universidad Santo Tomás.

- Polo, M. y Rodríguez, D. (2003). Sobre los escenarios de investigación /intervención /formación y algunos de sus procesos. *En Construcciones en Psicología Compleja. Aportes y dilemas* (pp. 79-107). Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Polo M., Rodríguez D. y Rodríguez L. (2004, abril). Procesos de formación y de terapia desde un enfoque ecológico: metaobservación y metanálisis de contextos de supervisión en un programa de formación de terapeutas. *Hallazgos*, 1(1), 130-148
- Rey, E. (2010) Estilos terapéuticos sistemáticamente orientados (ETSO) y la alianza terapéutica (Trabajo de Grado). Maestría en Psicología Clínica y de la Familia. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Rodríguez, D. (s.f.) Modelización y complejidad: Reflexiones en torno a la educación /formación.
- Rodríguez y Niño (2005). Marco comprensivo para el estudio de los procesos de formación de terapeutas. *Diversitas*, 2(1), 42 - 54.
- Rolland, J. y Walsh, F. (2005). Entrenamiento sistémico para profesionales de la salud: El acercamiento del Centro para la Salud Familiar de Chicago. *Family Process*, 44(3).
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós
- Serna Dimas, A. (2007). Sobre la memoria y el conflicto. *En Pedagogía, paz y conflicto. Orientaciones para la docencia, la extensión y la investigación*. Bogotá: Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano IPAZUD, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Serna Dimas, A. (2008). Sobre las formas de articulación de las ciencias humanas y sociales. En: *La cuestión interdisciplinaria. De las discusiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sluzki, C. (1998). La transformación de los relatos en terapia. En Elkaim., M. (Comp.). *La terapia familiar en transformación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sluzki, C. (1994). Prefacio. En Andolfi R y Habber R. (Eds.). *Please help me with this family*. New York: Editorial Brunner/Mazel Inc.
- Sprenkle, D. (2002, enero). Effectiveness research in marriage and family therapy: introduction *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(1), 85–96,
- Sprenkle, D. y Blow, A. (2004, abril). Common factors and our sacred models. *Journal of Marital and Family Therapy*, 30(2), 113–129.

- Stratton, P. (2005). *Reporte de la evidencia de la Terapia Familiar Sistémica*. Londres: Centro de Investigaciones en Terapia Familiar de la Asociación de Terapia Familiar.
- Stierlin, H. (1994). *El individuo en el sistema*. Barcelona: Editorial Herder.
- Tortosa, G. F. (1998). *Una historia de la psicología moderna*. Madrid: McGraw-Hill.
- Trepper, T. (2005). La terapia familiar alrededor del mundo. *Family Therapy Magazine*,.
- Trocmé-Fabre, H. (1998). “Las ciencias de la vida: un campo de exploración para pensar la pedagogía”. En G. Avanzini (Coord.). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ugazio, V. (1998). *Storie permesse, storie proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologie*, ( 1998 ). Torino: Bollati Boringhieri
- Ungar, M. (2006). Practicando como un supervisor postmoderno. *Journal of Marital and Family Therapy*.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Von Foester, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- VI Congreso de la Asociación de Psicoterapia Sistémica de Buenos Aires y IV Congreso Panamericano de Terapia Sistémica. (2003). *Tres Décadas de Teoría, práctica y Formación*.
- Watzlawick, P. y Weakland, J. (Coords.) (1981). *Sur l'Interaction. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapeut*. Paris: Editions du Seuil.
- Watzlawick, P., Weakland J. y Fisch, R. (1976). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Welter-Enderlin, R. (2005). El Estado del arte del entrenamiento en Terapia Familiar Sistémica en Suiza. *Family Process*, 44(3).
- Wendel, A. Ray (2005). On being cybernetic. *Kybernetes*, 34(3/4), 360 – 364.
- Wendel, R., Gouze, K. R., & Lake, M. (2005). Integrative module-based family therapy: a model for training and treatment in a multidisciplinary mental health setting. *Journal of marital and family therapy*, 31(4), 357-370.
- Whitaker, C., Sluzki, C., Boscolo, L. y Elkaim., M. (1998). Simulación de una entrevista de terapia familiar. En Elkaim., M. (Comp.). *La terapia familiar en transformación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Editorial Guedisa.
- Woolgar, S. (1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Zeig, J. K. (2006). *Un seminario didáctico con Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.



Esta obra se editó en Ediciones USTA, Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás. Se usó cartón de baja densidad de 280 gramos para la carátula y papel bond beige de 70 gramos para páginas internas. Tipografía: Minion Pro. Impreso por Dao Digital Ltda.

2015

---

Las transformaciones recientes en la familia, la infancia, la juventud, el ciclo vital y, en general, el devenir de los sujetos en sus múltiples interacciones sociales, han planteado cuestionamientos a los enfoques del aprendizaje y el cambio, reducidos a concepciones psiquistas universalizantes, a mecanicismos conductuales abstraídos de cualquier contexto, a transmisionismos cerrados o incluso a escalas de desarrollo consideradas incontrovertibles. Detrás de estos reduccionismos se surtieron toda suerte de empresas que pudieron revestir con ciencia lo que era en realidad una ideologización de la vida. Este texto es un esbozo de algunos senderos abiertos para entender el aprendizaje y el cambio no como objetos administrados desde la heteronomía de las instituciones sino como dimensiones de la vida que, en su organización, potencian la autonomía de los sujetos.

---

