



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA**

**UNA TECNOLOGÍA DE OBSERVACIÓN Y AUTOOBSERVACIÓN DE
LAS PRÁCTICAS SOCIO-CULTURALES.**

LAS PRÁCTICAS RESOLUTIVAS DE CONFLICTO EN LOS MEDIADORES EN FORMACIÓN.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN ANTROPOLOGÍA

María Soledad Saavedra Ulloa.

Profesor Guía: Juan Le-Bert Montaldo

Santiago de Chile 2010.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Juan Le-Bert, por su incondicionalidad y por los afectos que históricamente hemos cultivado. Este trabajo de tesis y su culminación, fue posible por su apoyo y su coraje de acoger “la diferencia”.

Agradezco a mis hijos Soledad, Alejandra y Juan Pablo por su compañía, su escucha, su sentido del humor y su estímulo permanente para cerrar este gran ciclo.

Dedico este trabajo con especial agradecimiento a Osvaldo García, por la amorosa conversación de la vida y porque entre caricia y caricia, me ha invitado a la aventura de crear CLEHES y de transitar sin miedo por los laberintos de la emoción humana.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PROPÓSITOS Y PREGUNTAS.....	8
I.-APERTURAS:CAMBIOS PARADIGMÁTICOS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL	10
1.1.1.-LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO	12
1.1.2.- LA RELACIÓN TODO-PARTE.....	14
1.1.3.-EL TIEMPO, LA HISTORIA Y EL FUTURO.....	15
1.2.-CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y PARA LA ANTROPOLOGÍA.....	16
1.2.1.- TECNOLOGÍAS DE OBSERVACIÓN Y DE AUTOOBSERVACIÓN EN ANTROPOLOGÍA.....	18
II.- UNA TECNOLOGÍA DE OBSERVACIÓN Y AUTOOBSERVACIÓN: CLEHES©.....	30
2.1.-EL ESPACIO CLEHES: UN LABORATORIO ETNOGRÁFICO.....	32
2.2.-AUTOOBSERVACIÓN EN CLEHES.....	37
2.2.1.-OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES ORTOGONALES.....	46
2.2.2.-OBSERVACIÓN DE LAS REDES DE CLEHES.....	47
III.-CASO DE ESTUDIO: EL SISTEMA MEDIADORES EN FORMACIÓN Y SUS PRÁCTICAS RESOLUTIVAS DE CONFLICTO.....	49
3.1.- SISTEMA MEDIADORES EN FORMACIÓN: ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?.....	51
3.1.1.-OBJETIVOS.....	58
3.1.2.-METODOLOGÍA.....	58
3.1.3.-LOS OBSERVADORES.....	61
3.1.4.- EN EL LABORATORIO.....	61
3.2.- METAOBSERVACIÓN DEL SISTEMA MEDIADORES EN FORMACIÓN.....	63
3.2.1.AUTOOBSERVACIÓN DE LA BIOGRAFÍA.....	71
3.2.2.-AUTOOBSERVACIÓN DEL LENGUAJE.....	77
3.2.3.-AUTOOBSERVACIÓN DEL CUERPO.....	79

3.2.4.-CONSTRUCCIONES CONVERSACIONALES EN UN CONFLICTO ENCARNADO.....	81
3.2.5.-CONVERSACIONES EN EL LABORATORIO.....	85
IV.- CIERRE, APRENDIZAJES Y APERTURAS.....	89
BIBLIOGRAFÍA.....	95

INTRODUCCION

El proceso reflexivo que se viene realizando por diversos actores al interior de las ciencias sociales, ha cuestionado las formas de generación del conocimiento y su sentido último. Este proceso ha cristalizado en una reconstrucción epistemológica que se extiende hasta hoy, configurando una etapa de transición entre el paradigma positivista y pospositivista, cuestión que abre un espacio de pregunta acerca de los modos en que los investigadores hacen investigación y la posición de relación que construyen con los investigados para situarse en el campo de estudio. En antropología este movimiento se manifiesta en una reflexión que compromete al antropólogo en su práctica esencial: la observación y el observador.

Al mismo tiempo, la ampliación de los ámbitos de investigación dirigida a nuevas identidades emergentes en la sociedad que hoy caracterizamos como compleja, ha propiciado una participación directa de los antropólogos en programas interdisciplinarios de desarrollo orientados al bienestar, contemplados desde la perspectiva de los afectados. Este nuevo espacio profesional, del cual somos parte, nos ha desafiado a *implicarnos* y *aplicarnos* cada vez más, lo que significa abrirnos a preguntas acerca de las formas que asume el campo etnográfico, nuestra participación en la co-construcción de realidades y junto a ello, nos ha empujado a indagar en formas de trabajo que colaboren con los intereses y deseos de organizaciones, comunidades y grupos que anhelan transformaciones. La pregunta fundamental que nos ha acompañado en este proceso es ¿cómo movilizar a los sistemas de actividad humana hacia el re-aprendizaje que desean? Entendemos que este es un espacio desafiante en el campo de la antropología considerando por una parte, que los métodos de trabajo han sido tradicionalmente explicativos y no operativos, y por otra, que los métodos explicativos están hoy bajo pregunta (Schutz, 1972; von Foerster, 1976; Maturana, 1986; Krotz, 1986; Morin, 1995).

Desde este lugar nos situamos para plantear el desarrollo de una tecnología de autoobservación y de autoaprendizaje que emerge de la experiencia de campo, de escuchar activa y sistemáticamente, a diversos sistemas de actividad humana que desean cambiar sus conversaciones para mitigar o resolver situaciones problemas que les afectan. Esta tecnología llamada CLEHES© (Cuerpo, Lenguaje, Emociones, Historia, Eros, Silencio) asume la matriz compleja del ser humano y de la cultura, se inscribe en la cibernética de segundo orden e intenta, proponer una modo de accionar que contribuya a abrir espacios de diseño en torno a prácticas culturales que desean ser reflexionadas. La creación de CLEHES se ha nutrido de una extensa cartografía de autores que han desarrollado en diversas ciencias, miradas sistémicas, constructivistas y cibernéticas; sin embargo el mayor aprendizaje proviene de los seres humanos que al abrir y compartirnos su intimidad nos sorprenden y nos emocionan en sus búsquedas y esfuerzos por reorientar sus prácticas. Desde esta perspectiva esta tesis trata de seres humanos que en sistémica relación, encarnan la cultura en la acción cotidiana.

La herramienta CLEHES ha sido utilizada para observar, caracterizar y movilizar transformaciones de situaciones problemas organizacionales, comunitarios y educacionales a nivel nacional e internacional y se ha venido desarrollando hace 10 años en Chile. Su devenir es el resultado de un diálogo experiencial entre antropología y cibernética, lo que ha derivado en la construcción de un trabajo transdisciplinario que se expresa en la implementación de cursos y workshops y la producción de papers de difusión nacional e internacional. La Universidad de Santiago de Chile y el Instituto Profesional Carlos Casanueva, han sido los centros educacionales que han permitido reflexionar desde lo académico y difundir este trabajo desde las áreas de la ingeniería y de la educación.

En este contexto fuimos convocados a desarrollar un programa educativo que permitiera la observación y la autoobservación de las prácticas resolutivas de conflicto en profesionales que, acudiendo a la convocatoria de formación en Diplomado en Mediación Familiar que propuso el Instituto Profesional Carlos

Casanueva¹, en el año 2002, deseaban obtener la certificación como mediadores familiares e integrarse al registro del Estado chileno para actuar desde los Tribunales de Familia en materias asociadas al divorcio y a la tuición de los hijos. Nuestra formación en antropología y la labor académica desarrollada por varios años en este instituto, permitieron el desarrollo de esta experiencia que comprometió al equipo coordinador y al cuerpo docente del diplomado con quienes dimos dirección y sentido al programa educativo, considerando las orientaciones y las ideas sustantivas que estos formadores propiciaban: la mediación como práctica requiere que los mediadores interroguen los modos en que ellos y ellas se acercan a los conflictos propios y próximos para diseñar caminos generativos y transformativos que inviten al diálogo y a la colaboración entre los otros: los mediados. La perspectiva sistémica como corriente dentro del ámbito de la mediación, y a la cual adhiere el Instituto Carlos Casanueva, demanda del profesional una re-visión y re-significación de sus prácticas resolutivas de conflicto como forma de situarse en el proceso de mediación. Centradas en torno a los diálogos transformadores, las prácticas sistémicas de la gestión de conflictos utilizan modelos no lineales que privilegian la creatividad, el aprendizaje, la oportunidad y las posibilidades emergentes por sobre la discusión, el poder y la competencia o la negociación centrada sólo en intereses.

Estas perspectivas configuran modos relacionales donde el mediador, como figura legitimada por las partes en conflicto, invita a construir nuevas plataformas para la acción que consideren un lenguaje centrado en la capacidad de producir conversaciones generativas, en el sentido de comunidad y en la creatividad para producir nuevos lazos. Todo ello puede ocurrir si los mediadores interrogan sus propias prácticas resolutivas de conflictos para *moverse* y *encarnar* nuevos modos que promuevan diálogos evocadores de futuros posibles. Desde este punto de

¹ El Instituto Profesional Carlos Casanueva imparte formación profesional en las áreas de Familia, Educación Social y Orientación para las Relaciones Humanas, desde hace 50 años.

vista, no es suficiente la intención del mediador ni su apropiación de la técnica de la mediación, se requiere indagar en los esquemas de distinciones y en las prácticas, en los dominios narrativos y conversacionales como el medio donde se construyen y transforman significados, sentidos y acciones, donde es posible la conformación de nuevas identidades, de mundos sociales y relacionales.

El programa de formación que diseñamos, asume características de laboratorio de observación donde se *inyecta* la tecnología CLEHES como dispositivo que cuestiona e irrita las prácticas asumidas como naturales para abrir la posibilidad de diseño o de conservación de lo que se desea. Es este proceso conversacional el que expondremos en este trabajo bajo la forma de un estudio de caso que permita observar las observaciones que realiza un sistema de observadores.

PROPOSITOS Y PREGUNTAS:

En esta tesis interesa observar cómo actúa CLEHES en tanto tecnología de autoobservación, en un sistema de observadores: Sistema Mediadores en Formación, que debe mover sus distinciones para considerar otras posibilidades de prácticas resolutorias de conflictos en el contexto de la Mediación que propicia el Estado chileno. Las preguntas que intentaremos responder en este trabajo giran en torno a: ¿Qué oportunidades de diseño abre la tecnología CLEHES para re-configurar las prácticas socio-culturales que se autoobservan?, ¿Qué campos conversacionales se *gatillan* al incorporar la tecnología de autoobservación CLEHES?, ¿Cómo surge el autoaprendizaje en un sistema de actividad humana? Esta puntuación nos lleva a observar cómo CLEHES *perturba* los esquemas de distinciones subyacentes a la resolución de conflictos, exponiéndolos y colocándolos en cuestión. Ello significa movilizar la capacidad de observación del trasfondo cultural que los configura y ampliar, mediante la autoobservación, las posibilidades que la propia cultura ofrece para incrementar sus niveles de complejidad y asumir el cambio de prácticas que los mediadores deben desplegar.

La metodología utilizada en este trabajo se inscribe en la investigación social de segundo orden (Ibáñez, 1994) que permite abordar desde una perspectiva cualitativa, el movimiento conversacional que ejecutan los actores para abrir el concepto de

conflicto y las prácticas resolutivas asociadas. Hemos escogido el estudio de caso como un método que nos permitirá reflexionar sobre nuestra propia práctica al proporcionar descripciones y caracterizaciones abiertas sobre una realidad múltiple, compleja y emergente (Gobo, 2008) a la vez que nos situará en la creación personal de la experiencia narrada y en el espacio socio-cultural que les da sentido. Desde esta perspectiva nos ha interesado dar voz al actor desde dos distinciones: como un ser humano que encarna la cultura y que expresa en la acción y en los modos subjetivos en que se narra, el imprinting o huella matricial (Morin, 1991) que subyace en sus prácticas; y, como enactor (Varela, 1992) con capacidad de autorreflexionarse, de cuestionar su acción y de construir utopías de futuro a partir de la autoobservación que realiza de dichas prácticas.

En estos términos, la reproducción narrada de sus inquietudes, malestares, descubrimientos y aprendizajes, será expuesta como material de análisis obtenido del registro que ha sido recabado durante los años 2002 a 2006, período que tomamos para observar el caso de estudio y donde se desarrollaron 60 experiencias de laboratorios que en total convocaron a 1.200 profesionales que constituyeron el Sistema Mediadores en Formación.

El texto que presentamos se ordena en cuatro capítulos, en el primero se abre la fractura paradigmática en la investigación social, se exponen las nuevas miradas que caracterizan la llamada sociedad compleja e identificamos las consecuencias metodológicas que estos movimientos significan para las ciencias sociales y particularmente para la antropología, enfatizando en los nuevos sentidos que adquiere la observación como tecnología. En el segundo capítulo exponemos la propuesta de la tecnología CLEHES, desarrollando cada una de sus dimensiones, las estrategias operativas y el laboratorio etnográfico diseñado como espacio CLEHES. En el capítulo tercero, exponemos el caso de estudio que configuramos como el Sistema Mediadores en Formación y sus prácticas resolutivas de conflicto, analizamos las conversaciones generadas en el laboratorio y los esquemas de distinciones subyacentes, la apertura y la clausura conversacional como parte del proceso de autoaprendizaje. Finalmente, en

el capítulo cuarto, exponemos nuestras reflexiones donde se responden los propósitos planteados y se dejan interrogantes abiertas para el futuro.

I.- APERTURAS: CAMBIOS PARADIGMÁTICOS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Cada época genera una visión de sí misma y esa visión afecta y repercute en los modos en que la sociedad se comprende. Las ciencias sociales y la investigación social se han movido de acuerdo a las condiciones histórico-sociales que el tiempo ha conformado y sus lineamientos teórico-metodológicos se han abierto a la incorporación de nuevas visiones en función de las transformaciones socio-culturales que las sociedades experimentan. No es casual entonces que sea entre los años 70 y 90 uno de los períodos críticos de la ciencia social que, si bien tiene sus referentes en la década de los 60', en este período eclosiona, se hace más intenso y visible.

Es en este momento cuando se observa una complejización creciente de las sociedades por la multiplicación y la diversidad de actores sociales que entran en relación a escala macro (planetaria), mezo (regional, nacional) y micro (territorial-local-comunitario-familiar) y por los fuertes procesos de multiculturalidad e hibridación asociados a la globalización de las relaciones socioeconómicas; la simultaneidad de tendencias globalizadoras y localizadoras, de integración y de exclusión; la creciente amenaza sobre los recursos naturales no renovables; la pérdida de credibilidad en la posibilidad de un pensamiento y prácticas alternativas a la visión hegemónica con potencialidad social emancipadora y transformadora; el cuestionamiento cada vez más radical al patriarcado como modelo de relaciones sociales, son aspectos que se entrelazan y conforman la sociedad posmoderna. Marc Augé (1994) propone el término *sobremodernidad* para caracterizar la sociedad actual distinguiendo excesos en ella: exceso de información (sensación de estar dentro de la historia y que ésta se acelera detrás nuestro), exceso de imágenes (saturación que genera la sensación que el planeta se encoge y homogeniza; la fascinación, la inmediatez y lo instantáneo como corolario), y exceso de individualismo (individualización pasiva de consumidores

asociada al desarrollo de los medios de comunicación), cada uno de estos excesos está vinculado a los otros dos.

Si bien existen diversas aproximaciones a lo que llamamos posmodernidad podríamos decir que se caracteriza por: 1) el fin de las narrativas o metarrelatos; (en una metáfora literaria podríamos decir que hemos transitado de la novela, al cuento) y 2) por la ausencia de fundamento raíz o de centro. Ambos aspectos entrelazados, afectan al ser humano y su construcción de sentido que se observa en el operar cotidiano.

Los antropólogos estudiaron en las sociedades que llamamos tradicionales, cómo la identidad, las relaciones sociales y la historia se inscribían en el espacio. Hoy, siguiendo a Augé, estamos en presencia del *no-lugar, espacios donde no es posible leer la identidad, la relación y la historia* (Op.Cit. 1992: 87).

Ante este escenario de transición, la capacidad explicativa de las ciencias sociales para dar cuenta de los nuevos procesos se enfrenta a un dilema al estar anclada en el reduccionismo explicativo como legado de las certezas de la modernidad y de la visión de la historia como proceso lineal. Es este nudo crítico el que daría lugar a una revisión profunda de las formas de construir el conocimiento para superar la perspectiva de la simplicidad y transitar al pensamiento complejo cuyo contenido central es una reconstrucción epistemológica que se abre a una mirada transdisciplinaria. Se llama pensamiento complejo en tanto piensa el pensamiento de los sistemas observadores (Morin, 2003). Las ciencias naturales, las ciencias exactas, las ciencias cognitivas y la cibernética han abierto ámbitos de reflexión y de diálogo interdisciplinar al cuestionar las certezas donde se sostenía el paradigma positivista y sus supuestos epistemológicos.

Estas nuevas perspectivas dan paso a una distinción fundamental entre investigación social de primer orden: investigación social clásica, positivista, e investigación social de segundo orden: investigación social no clásica, pospositivista, reflexivista compleja y, al mismo tiempo, interrogan fuertemente la relación sujeto-objeto, la relación todo-parte y el tiempo, la historia y el futuro (Espina, 2005), cuestiones que nos parecen claves para ubicarnos en el momento reflexivo presente donde la sociedad y el ser humano se hacen cada vez más conscientes de sí mismos.

1.1.1.- LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO.

La investigación social, anclada en el paradigma positivista, ha fundamentado su quehacer en el principio de la objetividad como búsqueda teórica y metodológica. La premisa básica del conocimiento es que existe un objeto separado del sujeto. Este postulado separa tajantemente la realidad objetiva (como dimensión externa) del sujeto que la conoce y esto es lo que sustenta la acción de conocer: la conciencia de esa separación, que permite observar, medir, clasificar, algo que está fuera del sujeto y suficientemente alejado de él para evitar cualquier interferencia al captar o descubrir, las cualidades de la realidad objetiva y encontrar las leyes propias de la realidad estudiada. En palabras de Delgado (2002), el pensamiento moderno excluyó la subjetividad y construyó una objetividad basada en la exclusión del sujeto.

Desde esta postura, el objeto es representado (vuelto a presentar) o reflejado sin que la acción del sujeto incida en esa relación y donde el rol de éste se limita a la fijación de las condiciones iniciales del objeto cognitivo para su indagación o experimentación. Dicho de otra forma, y como plantea irónicamente Von Foester, la objetividad equivaldría a pensar que puede haber observaciones sin observador, porque si todos pueden ver lo mismo, no importa quién es el que ve. Esta posición hegemónica en las ciencias sociales se ha movido a una comprensión relacional entre sujeto-objeto, ambos formando parte de un todo e influyéndose mutuamente: el objeto sólo es definible en su relación con el sujeto. Probablemente la forma más directa para aproximarnos a esta nueva construcción de sentido la encontramos en Bateson (1972) cuando expresa que la realidad es cosa de fe.

Este giro epistemológico ha dado lugar a la investigación social caracterizada como reflexivista compleja o de segundo orden donde se entiende que el sujeto, al conocer, transforma y es transformado, otorga significados, interpreta según estructuras preestablecidas y que él/ella produce y esta acción de significación, de objetivación, forma parte también de la realidad. La investigación social de segundo orden se basa en la reflexividad como presupuesto de inspiración hermenéutica, para el cual el objeto sólo es definible en su relación con el sujeto; sujetos y objetos se afectan mutuamente (Ibáñez, 1998). Es la interferencia recíproca entre sistemas que generan sentido lo que

constituye el principio central de la reflexividad en las ciencias sociales. Las ciencias sociales, como advierte Ibáñez (1994), se diferencian de otras como la física o la química en que quien es observado, sistema objeto, tiene la misma capacidad de distinción y objetivación que tiene quien lo observa, sistema sujeto. Dicho de otro modo, los investigadores sociales no podemos tener la certeza de la objetividad frente a objetos de estudio que son iguales a nosotros.

Esta forma de observar enfatiza la intervención de los seres humanos en la configuración de lo social y se abre a las posibilidades de acción, en contraposición a los hechos dados. Supone una noción del sujeto como sujeto en proceso permanente de autoconstrucción y de construcción de sus condiciones de existencia a través de la práctica.

Para la investigación social de primer orden, el centro del proceso de investigación es el objeto, y el sujeto (investigador(a)) debe ser objetivo en la producción del conocimiento; para la nueva investigación social, el sujeto es integrado en el proceso de investigación configurando el sistema observador como sujeto en proceso de permanente reflexividad. En esta concepción, observador y observado forman parte del mismo sistema descrito, y lo quiera o no, el observador se reencuentra en la observación de lo que observa. Como ilustra Von Glasersfeld toda criatura viva determina su ambiente en virtud de su modo de ser. *Solo una criatura carente de toda relación con el medio, que lo mirara desde afuera y que no experimentara el mundo sino que lo contemplara sin condiciones, podría hablar de un mundo "objetivo"* (En Wazlawick, 2005:34).

La investigación social de segundo orden supera la dicotomía sujeto-objeto, externalidad-internalidad y abre un camino a lo interaccional como fuente constitutiva de la realidad; como plantea Bateson (1972), son los fenómenos de intercambio los que constituyen la vida del sistema.

1.1.2.- LA RELACIÓN TODO-PARTE.

En la actualidad difícilmente podemos debatir que las sociedades contemporáneas son mucho más que la simple suma de sus partes. En el paradigma del control y de la

objetividad, propio de la investigación social de primer orden, la fragmentación en partes respondía al supuesto que el todo posee cualidades que determinan las cualidades de sus partes. Esta visión permitió levantar un discurso de universales hegemónicos sin potencia para construir visiones integradoras de la diversidad.

La investigación social de segundo orden propone una visión diferente del todo, donde su organización es más que la suma de las partes y constituye un proceso donde surgen cualidades emergentes, que aparecen específicamente de la organización del todo, con capacidad para retroactuar sobre las partes (Beer, 1983; von Foerster, 1984; Keeney, 1983, Morin, 1976). Esta nueva visión se nutre de los aportes de la sistémica y de la cibernética, estableciendo que hay sistemas complejos que deben accionar o responder ante un entorno de cambio incesante.

La perspectiva de la complejidad caracteriza a los sistemas por las cualidades de vínculos, de diálogo, de autoorganización y de transformación. La cualidad de ser un sistema complejo significa que los elementos constitutivos del mismo están fuertemente asociados entre sí, formando redes y tienen a la vez la capacidad potencial de actuar individualmente como agentes autónomos e influir sobre los demás, abandonando las rutinas para adaptarse a nuevas circunstancias. Así, la complejidad social se expresa en la multidimensionalidad de sus relaciones e intenciones a través de elementos emergentes y nuevos, de procesos intencionales múltiples y de procesos de transformación y autoorganización, es decir, los sistemas complejos se caracterizan por su capacidad para manejar la complejidad del entorno. Estas cualidades han sido denominadas autopiéticas.

La autopiesis, concepto desarrollado por Maturana, H y Varela, F (1980) para referirse al sistema biológico y tomado por Luhman (1997) y Morin (1995) para referirlo al sistema social y cultural, es definida como la cualidad que tiene el sistema complejo para autoproducirse. Los sistemas autopiéticos son organizacionalmente cerrados (se construyen y se reproducen a sí mismos en lugar de ser programados desde fuera) e informacionalmente abiertos: captan y producen continuamente información. Desde esta perspectiva un sistema complejo se entiende como una organización alejada del equilibrio. En este mismo sentido, los aportes de Ashby (1977) han sido significativos al

configurar esta visión: los sistemas complejos al ser abiertos, pueden amplificar o atenuar variedad proveniente del entorno: la viabilidad de un sistema radica en este aprendizaje. En este sentido sólo el aprendizaje permite el acoplamiento de un sistema a nuevas condiciones ambientales.

Por otra parte Morin (1996) observa que un sistema complejo está integrado por el vínculo entre elementos antagónicos inseparables, y es precisamente este vínculo lo que constituye el fundamento de la existencia del sistema, es decir, coordinación y conflicto.

Estas visiones permiten caracterizar a la sociedad y al ser humano, como sistemas de alta complejidad que, en sistemática y sistémica relación, se configuran mutuamente. En el ser humano y en la sociedad, los límites de conservación y posibilidades de cambio se construyen a partir de necesidades y valores generales e implican, no sólo una intencionalidad precisa sino la consideración de riesgos y oportunidades, así como la construcción de sentidos mediante el aprendizaje.

1.1.3.- EL TIEMPO, LA HISTORIA Y EL FUTURO.

La relevancia de la dimensión espacio temporal en la construcción del conocimiento social se fundamenta en el principio de imposibilidad de comprender con profundidad el presente, el pasado o el futuro tomándolos como puntos-momentos aislados, sin interpretarlos en un contexto. El ideal de simplificación plantea que el tiempo es un conjunto de instantes coordinables con un conjunto de puntos de línea recta y que dado su carácter lineal y secuencial, es único y universal. Esto le confiere objetividad y externalidad. En consecuencia, la historia es también un proceso secuencial, universal y evolutivo que da cuenta de un progreso continuo y lineal que sigue un curso inevitable y natural. El pasado se considera una prueba de causalidad necesaria y suficiente, como rumbo que no podía haber sido de otra manera. El pasado es un antecedente para el futuro que se caracteriza por estar prefijado, sustentando el determinismo causal lineal, su énfasis está en lo tendencial, lo históricamente determinado a partir de potencialidades ya inscritas (Espina, 2005).

La perspectiva compleja cuestiona los supuestos anteriores y se mueve a la comprensión del tiempo como concurrencia de historias paralelas con conflictos, contactos, confusiones. El tiempo se abre a lo múltiple y a lo particular como construcción social. La historia emerge como un proceso discontinuo, como proceso plural, contradictorio y, el futuro, como opciones múltiples donde intervienen el azar, el caos, el orden y la causalidad; el futuro surge como la invención de un orden social deseado, no necesariamente preexistente, que puede ser activado desde el presente. En esta visión el énfasis está en la posibilidad innovativa, inventiva, autotransformativa de los seres humanos.

En síntesis, la investigación social de segundo orden plantea que el comportamiento social debe entenderse desde la perspectiva de los sistemas abiertos, autoorganizados, que combinan equilibrio y desorden. Desde aquí es posible construir una visión más flexible de causalidad social, de la idea de futuro y de las formas de intervención en el cambio que incorporan el azar, la incertidumbre y la subjetividad como elementos activos en el curso de los acontecimientos y el rumbo de la historia. Esta perspectiva significa la potenciación de la capacidad innovadora del ser humano, del rompimiento de pautas preestablecidas y de activación de puntos que, desde el presente, pueden llevar hacia futuros deseados.

1.2.- CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y PARA LA ANTROPOLOGÍA.

La antropología ha sido parte activa del movimiento transformativo de las ciencias sociales. La pregunta por los contornos de definición de su objeto ha obligado a replantearse y a abrir nuevos campos de análisis.

A pesar de las intersecciones que se dan en la práctica de las ciencias sociales, la trayectoria histórica de cada una de las disciplinas ha mantenido los ejes básicos que trazan sus diferentes aproximaciones. Siguiendo a Caicedo decimos que *la sociología funda su enfoque en el conjunto de la sociedad como sistema per se; a su vez, la psicología ha enfocado al individuo como unidad en relación consigo mismo y con sus congéneres; mientras que la función de la antropología ha sido y es la de develar la*

interacción de ese individuo con el todo social-en el tiempo y en el espacio- es decir, en la relación que lo convierte en un sujeto social-cultural (Caicedo, 2003).

La coyuntura propiciada por la polémica teórica que suscita la posmodernidad sugiere, como hemos visto, que el delineamiento epistemológico va quedando obsoleto ante la complejidad de los sujetos de los cuales se pretende hablar. Seguimos aquí el planteamiento de Morin quien sostiene que en contextos sociales de alta complejidad surgen condiciones socioculturales de autonomía cognitiva y de libertad en los seres humanos. *Hay, pues, repitámoslo aquí, ambivalencia a la vez en la relación entre la relación sociocultural y el individuo. La cultura impone su imprinting y al mismo tiempo aporta sus habilidades, saberes y conocimientos que desarrollan la individualidad, constituye en las sociedades pluralistas un caldo de cultivo para la autonomía de las ideas y de la expresión de las creencias o dudas personales. De aquí su ambivalencia radical: la cultura permite la autonomía, pero sometándose a sus normas. Toda cultura subyuga y emancipa, aprisiona y libera. Las culturas de las sociedades cerradas y autoritarias contribuyen fuertemente a la subyugación, las culturas de las sociedades abiertas y democráticas favorecen una pluralidad de libertades. Así la complejidad del ser social es caldo de cultivo de la complejidad individual (Morin, 2000).*

Si el nuevo sujeto de la antropología se ha transformado al reconocer su capacidad para re-elaborar sus discursos y sus prácticas, queda abierto el espacio a un escenario interesante: por una parte se revitalizan las prácticas metodológicas cualitativas cuyo interés es reproducir o al menos evocar las formas de intercambio simbólico de la praxis social (Ortí ,1995) y al mismo tiempo, la reflexión suscitada al interior de ellas, han dado lugar a una nueva lectura de la relación investigador- investigados. La pregunta planteada por Caicedo (2003) sintetiza el eje de la discusión: *¿cómo mirar el objeto cuando él también me está mirando?* Esta interrogante conduce a abrir una vertiente dialógica intersubjetiva que se operacionaliza en el trabajo de campo, en el proceso de investigación y en la comunicación de la investigación. El antropólogo no es un ser objetivo que observa objetos, sino un sujeto que observa a otros sujetos y que construye significados en el proceso de comunicación de su investigación.

De este modo, la complejidad se evidencia entrelazada con la acción de conocer: una cosa no es compleja en sí, sino que es compleja para el que la conoce respecto de la posibilidad de conocerla completa y coherentemente, incluyendo su propia descripción.

La reflexión de la ciencia antropológica apunta a aceptar que el /la antropólogo/a que estudia otra cultura es, miembro de una sociedad y una cultura que condicionan sus observaciones, por lo que es necesario introducir la autorreflexión, la autocrítica y la relativización del sujeto cognoscente en el proceso de conocimiento.

Un aspecto crucial de esta diferencia son los nuevos planteamientos acerca de la observación antropológica y los modelos observacionistas posmodernos que nos conducen a nuestra línea de investigación.

1.2.1.- TECNOLOGÍAS DE OBSERVACIÓN Y DE AUTOOBSERVACIÓN EN ANTROPOLOGÍA.

Observar las prácticas humanas ha sido la acción antropológica por antonomasia, en tanto el trabajo de campo ha sido el eje del estudio disciplinario. *Comparar a “los otros hombres” observándolos ha sido el oficio de la antropología. En su período clásico, esta ciencia se ha ocupado de conocer al hombre analizando distintos grupos humanos, desde la perspectiva de la comunidad occidental moderna, intentando decodificar la “extrañeza cultural” mediante la experiencia directa: estar en su entorno - con ellos- y mirarlos, escucharlos, degustar sus alimentos, oler, tocar; registrar para poder describir e informar de lo distinto a los semejantes. (Lagarde, 2005).* El trabajo de campo y la etnografía son esenciales para la disciplina, sin embargo, las prácticas asociadas están cambiando junto con la revisión epistemológica que tiene como trasfondo la re-visión del ser humano, reconociendo la capacidad que posee para dar cuenta de sí mismo.

La antropología clásica promovía una experiencia científica basada en la diferenciación y la distancia radical entre sujeto y objeto sin explicar sus articulaciones; se observaba desde y para la calificación y no desde y para la acción. Con la observación participante se replantean las fronteras sujeto-objeto mediante la interacción recíproca: ya no bastaba con *estar* ahí, había que *hacer* con los otros

imitando la acción o aprendiéndola *hasta transformarse en un actor que observa mediante la actuación* (Lagarde, 2005). Este método de observación participante, impulsó una gran cantidad de investigaciones y se convirtió en un eje identitario de la disciplina, sin embargo el proceso de revisión epistemológica señala que a pesar de los esfuerzos realizados, la participación en la acción no impide que el otro sea ignorado. *La perspectiva del analista se considera depositaria de las “estructuras esenciales”, capaces de develar los casos particulares de los actores de una determinada cultura* (Bueno en Gutiérrez y Delgado, 1995: 149).

La observación en la participación se basa en el control sobre lo observado, obligando al sujeto-objeto investigado a diluirse, ante la compulsión de una acción que tiene como protagonista al observador y sus formas de subjetividad-objetividad (Gutiérrez, 1994). La crítica de la antropología posmoderna se sostiene en una noción de sujeto con capacidad de reflexión y de autotransformación, al mismo tiempo que transparenta la subjetividad del observador y su interacción con lo observado. *El hacer participante del observador reduce al nativo-objeto a un ente que carece de capacidad de transformar y transformarse mediante la selección y producción de sentido; omite que sujeto y objeto se construyen mutuamente en la observación, y niega la temporalidad irreversible que da lugar a la categoría histórica del sujeto en su relación con el objeto* (Lagarde, 2005). En la misma línea, Gutiérrez y Delgado (1995) plantean el trasfondo teórico de la observación participante, en relación al sujeto, que deriva en dos aspectos entrelazados:

a) Reducción de la complejidad del sujeto (investigador) a la hora de comprender las acciones de los sujetos (investigados): la reflexividad, los valores personales, la conciencia, el deseo son obstáculos para el conocimiento de la realidad global de un objeto de investigación. En este reduccionismo, no hay posibilidad de dar cuenta de la diversidad y de la especificidad de los sujetos observados, por lo que la unidad, uniformidad, se convierte en un ideal de información, constituyendo una unidad estable y homogénea claramente distinguible de su entorno. *Las propiedades convencionalmente consideradas secundarias de los sujetos por las prácticas de la observación participante son todas las relativas a cualesquiera de sus fuentes de*

complejidad personales, pero especialmente en el caso de la antropología contagiada de este positivismo metodológico, la cualidad perdida por excelencia es la reflexividad sobre el significado de la propia cultura, y la noción de racionalidad relativa es el subsiguiente artefacto analítico que reconduce tal limitación de su teoría de la mente (Op.Cit. 1995:150).

b) Concesión al objeto de investigación la misma capacidad de racionalidad del sujeto investigador *desechando las divergencias hacia lo imaginario, místico, mágico, etc.* (Op.Cit. 1995:150). Desde esta perspectiva el esfuerzo de la antropología sería encontrar las racionalidades subyacentes de diferentes grupos humanos que se expresan en el dominio simbólico. La racionalidad operacionalizada sería un obstáculo para investigar la complejidad de las modernas sociedades industriales.

La pretensión de controlar y producir una forma de subjetividad racional de los grupos en estudio, genera que la observación participante pierda la referencia de la complejidad del ser humano alejándose de una teoría que asuma tal complejidad y pueda describir la unidad de la mente humana.

La fenomenología social y la cibernética de segundo orden han contribuido al cuestionamiento de la observación participante como tecnología que permite la comprensión de motivaciones y significados que construyen los seres humanos. Un primer aspecto es considerar que el observador participante altera con su presencia los cursos de acción y las motivaciones de los actores cuya cosmovisión natural pretende comprender. Un segundo elemento a considerar es que el observador participante no puede trascender su experiencia vivida concreta y, *por tanto, no puede acceder a la comprensión de motivaciones, cambios de la atención, significados y conducta del actor a través de la observación de su propia conducta, puesto que los mundos de observador y de actor son inconmensurables* (Schütz en Gutiérrez y Delgado, 1995: 151). La tercera consideración es que en la observación participante, la participación, es una condición de manipulación donde *el analista nunca deja de ser un observador "incorporado" al sistema. Así pues no estamos ante un sistema observador sino ante un sistema –con-observador a domicilio* (Op.Cit: 151).

Como ya se ha dicho, es el sujeto antropológico, y las maneras de observarlo lo que se ha transformado, por consiguiente la disciplina ha sido *empujada* a revisar el principio de distancia cognitiva en el proceso de observar. Heinz von Foerster propone la siguiente ilustración al respecto: *Cuanto más trivialmente conectados están los elementos de un sistema (por ejemplo, cuando, como en un desfile, cada soldado ajusta a su paso al del soldado contiguo), más opaco es el sistema para un observador interno y más transparente (visible/manejable) para un observador externo. Cuanto más compleja es la conexión (como en una sociedad paleolítica), más transparente es el sistema para un observador interno y más opaco para un observador externo. Por eso los antropólogos acceden raramente a las claves de las sociedades que estudian* (citado en Gutiérrez y Delgado, 1995:151).

El nuevo paradigma antropológico explicita la experiencia de la relación entre observador/investigador y observados/investigados, todos sujetos que participan del proceso de construcción del conocimiento. Estos no se individualizan ni se abstraen de su contexto social: los y las participantes se visualizan como seres humanos cuya existencia cobra sentido en un sistema de relaciones sociales: parentales, vecinales, comunales y de clase, en el contexto de una sociedad histórica concreta. En consecuencia, tanto sus particularidades como sus generalidades no pueden obviarse, como tampoco pueden obviarse las particularidades y generalidades de quienes participan como investigadores/as, ya que también son seres humanos totales en un sistema de relaciones sociales: de clase, de género, de identidades histórico-culturales. En estos términos, la noción de contexto (Bateson,1972) es clave para comprender el fenómeno de la comunicación y de su significación: el fenómeno no ocurre fuera del contexto, cada fenómeno tiene sentido y significado dentro del contexto en que se produce, que en definitiva, es siempre comunicación.

De esta forma el observador ocupa la posición de actor dentro de un contexto, considerando que es desde su lugar de actor y no de observador externo donde encuentra la mejor posición para acceder a las maneras de observar del observado. Esta manera de entender la observación ha sido denominada observación de segundo orden, término que fue introducido por Heinz von Foerster en el marco de referencia

de la cibernética diferenciándola de la cibernética de primer orden definida como cibernética de los sistemas observados (von Foerster, 1987).

La primera distinción encontrada al observar al observador que observa es la que se da entre observador y su operación de observar. Observar es una operación; observador es el sistema que realiza las operaciones de observación (en recursividad a otras observaciones previas o anticipando otras) pero siempre marcando la diferencia entre esas operaciones y lo otro (el entorno). Von Foerster señala dos características en esta relación: 1) Las observaciones no son absolutas, sino relativas al punto de vista del observador (es decir a su sistema de coordenadas: la teoría de la relatividad de Einstein); 2) El acto de observar influye en el sistema observado al punto de anular toda expectativa de predicción de parte del observador (*es decir que la incertidumbre, la indeterminación, se transforma en absoluta: Heisenberg*) (Op.Cit 1987:152).

Observar es hacer una distinción (Spencer-Brown, 1973), punto de partida para cualquier acción, decisión, percepción, pensamiento o descripción. Es una demarcación o deslinde efectuado por la persona que describe y que opera como frontera entre dos partes: una, que se mantiene oculta, al menos provisionalmente (de la que no se habla), y otra que indica lo que será observado. Cada vez que un observador traza una distinción, establece concomitantemente una indicación, es decir, señala que uno de los dos aspectos distinguidos es el primario y con ello configura una puntuación. En otras palabras, *creamos el mundo que discernimos al discernirlo* (Keeney, 1991:66). Todo observador establece distinciones para otro observador, que puede ser el mismo; de ahí que conocer un mundo implica siempre un contexto social integrado como mínimo por dos sistemas de observación.

Si conocer es observar, ¿cómo observar los modos de conocer del Otro? ¿Cómo observar mis propias maneras de conocer? Estas preguntas abren la necesidad de una cibernética de segundo orden que nos introduce en la observación del observador donde el objeto de estudio pasa a constituirse en el observador observando su propia observación. La cibernética de segundo orden, aparte de transformar y complejizar, (destrivializar, en términos de von Foerster), los conceptos de organización,

información y comunicación, plantea el acto de la observación como el contexto global de la cognición en el ser humano. Contexto global en el sentido que la observación es a la vez la condición fisiobiológica de la cognición humana y el espacio de acoplamiento de dicha dimensión fisiobiológica con la dimensión antropológica. Consecuentemente, una teoría de la observación (von Foerster, 1991) y una tecnología de la observación (Gutiérrez y Delgado, 1995) son inherentes a la epistemología cibernética en tanto conocer es, primariamente observar. La epistemología tradicional plantea que los datos son incorporados a través del sistema sensorial y luego procesados por el cerebro para generar una acción. Desde la posición constructivista se considera que *hay efectivamente un continuo proceso circular y repetitivo en el que la epistemología determina lo que vemos; esto establece lo que hacemos; a la vez nuestras acciones organizan lo que sucede en nuestro mundo, que luego determina nuestra epistemología* (Von Foerster, 1987:28). La circularidad y la retroalimentación, temas centrales de la cibernética, están representadas por la serpiente mítica que se muerde su propia cola. Estos conceptos están implícitos en la noción de recursividad, las operaciones que se repiten sobre sí mismas, siendo la autorreferencia una noción particular del concepto más general de recursividad.

La complejidad no puede remitir a lo conocido ni al conocedor sin antes remitir al acto de conocer, al conocimiento como acción. En palabras de Maturana y de Varela, el acto de conocer es susceptible de ser descrito conforme a los principios de la autonomía, donde estructura y organización se definen mutuamente en relación de complementariedad, donde observador y observado dependen de la observación que los define como tales, y donde la observación depende del observador y lo observado, que establecen sus condiciones de posibilidad. *Un observador de segundo orden sólo observa la observación de un observador, su propia observación o la observación de otros* (Raglianti, 2006).

En esta perspectiva, la cibernética de segundo orden abre un espacio para la reflexión sobre el propio comportamiento y entra directamente en el territorio de la responsabilidad y la ética. *Desde esta posición lo único que un observador puede*

hacer es hablar de sí mismo (von Foerster, 1987:30); en la misma línea, Maturana (1986) señala que *todo lo dicho es dicho por un observador a otro observador* (Op.Cit: 14). Dado que se fundamenta en la premisa de que no somos descubridores de un mundo exterior a nosotros, sino inventores o constructores de la propia realidad, todos y cada uno de nosotros somos fundamentalmente responsables de nuestras propias invenciones. Según Von Foerster el cambio fundamental que implica asumir esta posición no sólo se manifiesta en el quehacer científico, docente, empresarial o tantos otros, sino en la comprensión de las relaciones humanas en la vida diaria. Si uno se considera un observador independiente,...*puede decir al otro como pensar y actuar: 'Tú debes...' 'Tú no debes...': Este es el origen de los códigos morales. Si uno se considera un actor participante en el drama de la mutua interacción, del dar y recibir en la circularidad de las relaciones humanas.....dada mi interdependencia, sólo puedo decirme a mí mismo cómo pensar y actuar: 'Yo debo...', 'Yo no debo...': Este es el origen de la ética* (Von Foerster, 1990). En este mismo sentido Varela apunta que *lo notable es que el mundo empírico de los vivientes y la lógica de la autorreferencia, así como de las enseñanzas de toda la historia natural de la reflexividad, nos enseña que la ética, la tolerancia y el pluralismo, nos liberan de nuestros propios valores y percepciones, para respetar las percepciones y los valores de los demás, constituye en definitiva el conocimiento y al mismo tiempo su punto final. En este punto los hechos son más claros que las palabras* (1992:263).

La práctica del observar se nos vuelve así un desafío que compromete al ser humano que investiga. Maturana y Varela se encargan de proporcionar la fundamentación biológica para una ontología de la observación (Maturana, 1995) que sustituya a la ontología de lo observado. En concordancia con von Foerster, proponen una *ontología del observar* al preguntarse por la explicación acerca de las habilidades o capacidades personales de un observador. Para Maturana todo comienza al aceptar la pregunta: *Si el observador no acepta preguntarse cómo hace lo que hace, explica su experiencia buscando alguna referencia a lo objetivo, a lo que él o ella llama la realidad, y opera en el supuesto implícito de que él o ella tiene un acceso privilegiado a ver las cosas como son, ya sea directamente o según algún procedimiento racional.*

Yo llamo a este camino explicativo el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis.

También lo llamo el camino 1. Si el observador acepta la pregunta por el observador y el observar, se hace cargo de que en la experiencia misma no puede distinguir entre ilusión y percepción, y se da cuenta que explica su experiencia con coherencias de su experiencia. En este camino explicativo el observador es consciente de que no puede pretender explicar su experiencia haciendo alguna referencia a una realidad independiente de su operar, cosa que yo expreso escribiendo (objetividad). Yo llamo a este camino explicativo, el camino explicativo de la (objetividad), esto es, de la objetividad en paréntesis, o camino 2. (1990:45). Si uno acepta la existencia de una realidad independiente y de un conocimiento objetivo de esa realidad, entra en un dominio en el cual supone que puede tener acceso a ella, y que en consecuencia puede imponer sus argumentos al otro, con lo cual se justifica todo tipo de violencia. Si se acepta la invitación a poner la objetividad entre paréntesis, entonces la realidad aparece como lo que es, un argumento explicativo (1986: 14). Esta aceptación hace que el observador se sepa observador y se haga responsable de los modos en que construye la realidad en los diversos dominios y contextos en que opera. Podemos afirmar que este operar sólo puede ser comprendido si observamos cómo generamos las distinciones (von Foerster, 1976).

A partir del círculo complejidad/conocimiento, el objeto emerge como la diferencia distinguida por quien se constituye a partir de la diferenciación del objeto, la información se transforma en sentido y el sentido en transformación, la transmisión es sustituida por la conversación, y la instrucción, por la comunicación como coordinación de distinciones. El conocimiento es así un juego de espejos enfrentados, dos serpientes que se devoran mutuamente, un proceso cuyo resultado es siempre el propio proceso y en el que los estados (los seres humanos, los objetos, los espejos o las serpientes) aparecen como estabilidades emergentes en la realización iterativa del proceso.

Desde lo expuesto, nuestro trabajo se construye sobre dos elementos: a) que *un sistema nos es algo que se presenta al observador, es algo que él reconoce* (Beer

1984: 60) y b) que el observador puede construir sistemas de observadores que dan cuenta de sus diferentes estados y que se atreven a explorar nuevas posibilidades. En este sentido nos ha interesado situarnos en la perspectiva de las tecnologías *desde dentro*, en la observación endógena o autoobservación cuyas bases epistemológicas difieren de la observación participante o exógena.

La autoobservación se propone como una observación global con amplio grado de certeza mediante tres principios operacionales: 1) incorporación de la vivencia del actor, cuyo testimonio garantiza el sentido de las acciones de los sujetos, que siendo todos partes de él, anulan la incertidumbre. 2) se constituye en la investigación de las investigaciones porque se sustenta en la observación del observador, y 3) combina las dos anteriores manteniéndose siempre como un proceso inconcluso. Es decir, *garantiza su certeza en que otra conciencia similar a la mía acepte el sentido y el alcance óptico que mi conciencia atribuye al objeto, y con ello coopera a su constitución* (Gutiérrez y Delgado, 1995:155). Estamos ante un sujeto cuyos límites trascienden sus límites físicos, que está en constante interacción con un mundo de otros dominios de relaciones.

La autoobservación es un modo de observación complejo que no excluye otras formas de observación, por el contrario, aprende de ellas y, la definimos siguiendo a Gutiérrez y Delgado (1995) como un autoanálisis que devela transversalmente el lenguaje de la organización social de referencia (una institución, una empresa, una comunidad) o bien de nuestra unidad de análisis por excelencia: el ser humano como actor social.

El lenguaje de la racionalidad, de la objetividad científica, ha ocultado al ser humano en su condición existencial y ontológica, y en su compleja contradicción; nuestra perspectiva propone recuperar y transparentar el ser humano que somos reconociendo como principio que *ser científico/a es sólo un modo de ser ser humano* (Maturana, 1993).

Desde la perspectiva metodológica, la autoobservación abre la posibilidad de introducir la complejidad en el desarrollo de metodologías participativas: participación

a través de la participación endógena y participación a través de la participación conversacional.

Esta nueva mirada significa ubicarse en un concepto de lo social que parta del dinamismo particular que imprimen los seres humanos y que dé cuenta de lo colectivo como espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas acciones y prácticas culturales. No sólo se trata de evidenciar los presupuestos que nos lega la cultura, sino de reconocer la potencialidad de creación que existe a la hora de imaginar el futuro. En esta ruta no se trata de hurgar en los seres humanos porque sí, sino de entender cuál es el diálogo que se establece entre éstos para construir la realidad. Es precisamente este diálogo lo que llamamos subjetividad.

Entendemos por subjetividad el resultado de *distinguir* la realidad y de cómo esa realidad que vivimos también nos configura (Wazlawick, 2005). Su función radica en darle sentido a las prácticas sociales, sentido que se construye en la articulación de las temporalidades que definen a los seres humanos: la memoria, lo que entendemos por pasado y donde se entrelaza la historia cultural con las vivencias e historias individuales; la experiencia, el lugar de la acción; y la utopía, la forma de percibir un futuro aún no constituido. Sin embargo, la articulación de estos dos ejes temporales no es estática ni única, por el contrario, asume diversas texturas, órdenes y formas y se encuentra en constante movimiento.

Las tecnologías de autoobservación permiten observar la subjetividad al transparentar al ser humano que distingue y a las operaciones de distinciones que configuran su acción; en otras palabras permiten interrogar la posición del observador *en y su* configurar el mundo.

Preguntarse por el *lugar* donde esta operación ocurre es preguntarse por el cuerpo; es el cuerpo la dimensión fundamental por la cual las distinciones adquieren sentido y valor. Es por medio suyo que las experiencias vitales se hacen posibles y es él el territorio donde se generan y recrean las emociones. *El mundo entra a nuestro cuerpo por medio de los sentidos como a través de un embudo y allí cada percepción sensorial se llena de significado. Las sensaciones simples manifiestas en olores, sabores, brillos, texturas, sombras, opacidades, son interpretadas desde nuestra*

sensibilidad y convertidas en emociones, equilibrios, atmósferas disonancias, armonías, proporciones, desatinos. En una palabra en “estesias” a partir de las cuales la sensibilidad se actualiza y se crean las estéticas (Caicedo, 2003: 172).

Si bien la experiencia corpórea es común a todo ser humano, el paradigma positivista aún hegemónico, tiende a enajenar la experiencia corporal, impidiendo ver en el propio cuerpo un territorio diferenciado de reflexividad sobre el sí mismo. Cuando se hacen evidentes las tensiones entre lo aprehendido y las posibilidades por aprehender, se dan reformulaciones tanto éticas como estéticas sobre los parámetros habituales de comportamiento. Como plantea Varela, *la disociación entre mente y cuerpo, entre conciencia y experiencia, es el resultado del hábito y los hábitos se pueden romper (Varela, 1992:50).*

Las ciencias cognitivas y las ciencias sociales han *recuperado* el cuerpo como dimensión central en la construcción de la identidad personal. La sociología del cuerpo ha emergido como un área distintiva de estudio y en ella se ha sugerido que el cuerpo debería constituirse como un principio organizador de la sociología contemporánea (García, F. 1995; Turner, 1996; Smith y Riley, 2006, Shilling, 2007). Nos hacemos parte de este movimiento y destacamos la dimensión corporal como la dimensión *vital* en la captura de la autoobservación.

En esta línea relevamos especialmente la contribución de Francisco Varela al relacionar conocimiento y cuerpo en el concepto de enacción. Desde aquí, el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestro lenguaje y de nuestra historia social; así, enactuamos el mundo.

La enacción se realiza en un cuerpo que es historia, lenguaje y situación. La cognición se vuelve una dimensión viva no de una conciencia subjetiva sino de un existente corporal, de un cuerpo; pero del mismo modo el cuerpo no es algo dado, sino historia y producción. Se aprende a conocer corporalmente de ciertos modos y no de otros; tal experiencia determina nuestros micromundos y nuestras formas futuras de conocer (Varela, 2000).

Enacción es un modo de comprender el conocer que desecha la idea de un mundo pre-dado y de un sujeto anterior al mundo, haciéndolos co-dependientes. De modo que, ambos surgen a la vez en el acto de conocer.

Desde esta perspectiva, nuestra vida es una trama de situaciones, cada una de estas situaciones constituye un micromundo con su dinamismo propio. Los quiebres conforman las bisagras entre un micromundo y otro; por lo tanto, cada micromundo es una situación que emerge y nos constituye en una microidentidad. Esta microidentidad es la disposición que llegamos a ser mediante una respuesta efectiva a cada micromundo, es decir cómo nos presentamos ante él; sentimos y actuamos, o bien y, dicho de otro modo, percibimos y al mismo tiempo experimentamos. Todas estas experiencias emergen desde nuestro centro primordial, el cuerpo (García y Saavedra, 2006).

La experiencia enactuada nos llama a la intersubjetividad porque nuestro cuerpo emerge al contacto de otro cuerpo. Esta emergencia como experiencia vivida es el origen de la empatía y da sentido a la ética.

Postulamos que es en esta experiencia enactuada donde es posible la re-visión de prácticas culturales que traen dolor, sufrimiento o malestar a nuestros micromundos, generando quiebres que hagan emerger otras microidentidades. Creemos que este punto de inflexión pide una respuesta metodológica que sea capaz de mover el observador a una experiencia enactuada de efectividad y/o de bienestar. Esta respuesta la hemos trazado en el invento CLEHES.

II.- UNA TECNOLOGÍA DE OBSERVACIÓN Y DE AUTOOBSERVACIÓN: CLEHES©

CLEHES surge del escuchar sistemático de seres humanos y de actores organizacionales que *sufren* y del constatar que las metodologías tendientes a transformar diversas situaciones problema, se derivan fundamentalmente del paradigma lineal, del observar exógeno y de la racionalidad o de la medición sin

asumir las propiedades cualitativas que hacen de la interacción y de las relaciones humanas, una realidad compleja (García y Orellana, 1997).

CLEHES tiene el carácter de tecnología por su capacidad de traer al cuerpo distinciones que posibilitan la enacción y el aprendizaje del observador, sea como autoobservación u observación de sus interacciones y de las redes de interacciones en que participa; permite la apertura a espacios de reflexión y de enacción, o la inhibición y clausura de ellos en las redes que se observan, que se desean o se quieren enactuar con el otro.

Decimos que CLEHES es una herramienta ontológica porque observa y distingue el modo de ser/estar del ser humano y de sus interacciones, desde 6 dimensiones constitutivas y entrelazadas: Cuerpo-Lenguaje- Emociones-Historia-Eros- Silencio (García y Saavedra, 2006).

Entendemos que un ser humano es un sistema de actividad que está determinado por su estructura, es decir todo lo que experimenta ocurre dentro de su estructura, no más allá. Todo lo que percibimos es interpretado de acuerdo a nuestro propio y particular sistema nervioso a través de los sentidos, que forman parte de nuestra estructura. (Maturana, 1993; Maturana & Varela, 1984; Varela, Thompson & Rosch, 1992). Lo que percibimos está relacionado con el pasado histórico social y personal que hemos adquirido, porque todo lo que hemos aprendido en nuestras vidas, ha pasado a formar parte de nuestra estructura y genera una suma de distinciones o diferencias que afecta la interpretación de lo que nos ocurre. Así, nuestro particular CLEHES, se construye en el cruce de sentidos y significados culturales, de la historia individual y las vivencias personales.

Esto es posible porque los seres humanos, a diferencia de otros seres vivos, operan en el lenguaje, el cual no sólo permite hablar, escuchar o interpretar, sino también interactuar con otros seres humanos formando redes de conversaciones (Maturana, 1988). Al interactuar en el lenguaje, el sistema nervioso, y a partir de ello el cuerpo, es estimulado para la acción o la inhibición de acuerdo a los aprendizajes derivados de la impronta cultural y de la experiencia particular. Sin embargo, el lenguaje en la expresión hablada tiene fronteras que el cuerpo expande: el gesto, el movimiento, la

mirada puede ser comprensible en las interacciones más allá de las fronteras culturales del habla (Le Breton, 1999). El cuerpo ofrece un espacio más amplio para las interacciones, lo que permite un ensamblaje más universal entre los seres humanos.

La interacción es una condición del convivir humano y del ser humano como entidad ontológica. Es la interacción con otros la que otorga dirección a nuestros instintos más inespecíficos y la que actúa sobre la apertura que traemos al nacer. Estas constantes antropológicas de la especie (Berger y Luckmann, 1986) nos hace ser dependientes de otros humanos para humanizarnos. El ser humano requiere que otros lo reconozcan como existente para poder desarrollarse y comprender el mundo que vive. *La naturaleza del hombre no se realiza más que en la cultura que lo recibe* (Le Breton, 1999:16). En otras palabras, son las interacciones entre los seres humanos las que producen la cultura; pero es la cultura la que produce al ser humano. Este proceso recursivo es básico para comprender la complejidad entre partes y todo: cada ser humano contiene la cultura de la que es parte. La interacción constituye entonces el contexto de acción con otros; allí se cultivan, se reproducen y emergen nuevas conversaciones, aparecen los consensos y las rupturas como construcciones del lenguaje, las emociones y la historia, dibujando una figura simbólica de los cuerpos en el espacio social. Una interacción es una coreografía en donde los movimientos de uno, crean el ritmo en coherencia con los demás; puede ser interrumpido cuando un actor cambia sus expectativas *dando pie* a otro movimiento. Los innumerables movimientos del cuerpo durante la interacción (gestos, mímica, posturas, desplazamientos, etc.) se arraigan en la afectividad de los seres humanos. La palabra dicha o el silencio en una conversación nunca son neutros o indiferentes, manifiestan una actitud moral o ética ante el mundo y dan al discurso y al encuentro una intensidad emocional encarnada que aumenta su significación. En estos términos, una interacción es una fuente única de la convivencia humana que permite ser, diseñar, crear y en consecuencia, re-crear esa realidad. Planteamos que este proceso, más que ser un esfuerzo intelectual o racional es una experiencia emocional-erótica (García y Saavedra, 2006).

Cada dimensión de CLEHES, es un dominio desde donde el ser humano observa (distingue) y opera en las interacciones. Con CLEHES nos *movemos* en el escenario social: abrimos y clausuramos conversaciones, gatillamos y resolvemos situaciones de conflicto, construimos redes, participamos o nos inhibimos, de acuerdo a las formas particulares que tenemos de interpretar el mundo. Estas dimensiones configuran micro y multi- identidades, en tanto se observan en un ser humano, en una comunidad u organización.

Desde esta perspectiva CLEHES es una herramienta enactiva que mueve el observador que somos; nos sitúa como constructores/ autores de nuestras experiencias y de nuestras prácticas, teniendo poder sobre ellas, poder que se expresa en la capacidad de observarlas, interrogarlas, conservarlas o transformarlas. En el vivir cotidiano, tendemos a quedar atrapados por los aprendizajes adquiridos creyendo que esas acciones y no otras, constituyen la única posibilidad de experiencia asumiéndolas como naturales. Así, pasamos de ser observadores pasivos a observadores enactivos, con habilidad para *movernos* con la situación que emerge momento a momento, con recursos para tomar decisiones, con capacidad para re-interpretar las experiencias que vivimos y para transformar aquello que deseamos considerando el contexto en el que estamos situados (Saavedra, 2006).

2.1.- EL ESPACIO CLEHES: UN LABORATORIO ETNOGRÁFICO.

El espacio donde ocurre *el movimiento en CLEHES*, lo hemos denominado laboratorio etnográfico porque propone una situación y un espacio de acción, donde ocurre la observación y la autoobservación de las rutinas para imaginar lo posible y lo deseado como proceso recursivo y recurrente, que surge de los compromisos de confiabilidad, de honestidad y de respeto por el otro. Este espacio admite grupos de hasta 20 personas constituyendo un trabajo intenso de alta interacción y de *cuerpo*. El rol del antropólogo es la de un metaobservador que facilita procesos de aprendizaje abriendo preguntas, proponiendo conversaciones, confrontando y exponiéndose como un recurso más de aprendizaje. Nuestra intervención la entendemos como un proceso

de captura y de creación de sentidos que involucra acciones que perturban una trama de distinciones, significados y de interacciones humanas que sostienen las prácticas culturales. En este sentido la ruptura, el quiebre y la confusión juega un rol central como provocación de autoobservación de los estados psíquicos asociados a las prácticas cuestionadas.

El laboratorio se construye como un espacio lúdico y creativo, donde el juego transparenta el CLEHES de los participantes, sus parálisis y su capacidad de movimiento y los invita al diseño de nuevas conversaciones provocando nuevas búsquedas en las interacciones y conversaciones entre los actores. La configuración educativa de este espacio radica en que las personas declaren sus insatisfacciones, dolores o malestares como consecuencia de prácticas socioculturales no cuestionadas y puedan abrirse a acciones alternativas que surgen de los deseos de los propios participantes como interés de transformación o innovación.

En este espacio se transparenta a los seres humanos en su contradicción, en sus confusiones, en sus rupturas y quiebres para buscar el aprendizaje. Al trabajar *desde y con* CLEHES se crea una situación de aprendizaje de segundo orden para la formación de enactores sociales: se constituye así, un sistema de observadores como comunidad de indagación en el contexto en que se desea operar.

Es el sistema de observadores, quienes crean *el campo* como situación de observación. El campo no es necesariamente el territorio físico delimitado donde ocurren las interacciones cara a cara del sistema, éste se extiende al espacio de sus interacciones cotidianas como lugar de autoobservación que los participantes reportan y al espacio virtual como lugar transitorio de preguntas, de reflexiones y de envío y de devolución de reportes.

La inclusión de CLEHES como tecnología que se *inyecta* en el laboratorio, enriquece el observador al irritar, provocar, excitar y mover los esquemas de distinciones subyacentes (el trasfondo, figura y fondo) de la situación que está bajo observación. Desde esta perspectiva, CLEHES es una distinción que operativiza la realización operativa de observaciones y con ello cambia las conversaciones, ergo, cambia el hacer.

El espacio CLEHES, se construye en función de experiencias reflexivas que empujan a construir un nuevo guión narrativo y a enactuarlo desde CLEHES. Desde esta perspectiva, la perturbación, la impotencia y la frustración surgen como espacios emocionales legítimos en el proceso autorreflexivo y de aprender de sí mismo/a. El laboratorio en este sentido opera sobre la base de la limpieza de juicios respecto de lo que le ocurre al otro y a sí mismo/a, abriendo la empatía como experiencia central.

Los workshops o talleres, que ocurren en el laboratorio, constituyen espacios de intimidad, espacios abiertos de conversaciones donde la *vivencia* y la *experiencia* cotidiana, es la unidad básica del trabajo de autoobservación.

El laboratorio esencialmente es el espacio que hace estallar la variedad, la amplifica y la reduce al invitar a mirarlo todo desde ningún lugar ya predefinido. En otras palabras, invita a observarlo todo desde la mayor cantidad de lugares posibles y a decidir con responsabilidad, las nuevas configuraciones del hacer. El punto es la confusión: en un mundo lleno de supuestas certezas, con una ciencia que pretende dar cuenta *objetivamente* de la *realidad*, la confusión se erige en un principio para el cambio personal y cultural. La confusión obliga a buscar y a establecer relaciones nuevas allí donde perdemos las certezas. El mundo se nos derrumba porque los parámetros bajo los cuales lo observamos dejan de servirnos para explicarnos lo que sucede. Quedamos abiertos a generar (nos) nuevas explicaciones. Se nos *fuerza* a establecer nuevas pautas de conexiones. Se nos hace necesario reordenar nuestro mundo. Es decir ampliar la mirada; abrir los arcos perceptuales (Bateson, 1972).

El laboratorio CLEHES ha sido aplicado en diferentes ámbitos: Alta Gerencia (empresarios, gobernantes, políticos), Mediación (familias, profesores, estudiantes, administradores de justicia, mediadores familiares, líderes comunitarios, dirigentes vecinales), Currículos Educativos de pre y posgrado (ingeniería, educación), Superación de la Pobreza (localidades vulnerables, escuelas modelos en Haití). Cada uno de estos programas se ha focalizado en una situación problema específica experienciada en los CLEHES de los participantes y ha desarrollado distinciones de observación, de autoobservación y diseño de nuevas interacciones. Uno de los mayores esfuerzos de estos programas está en el invitar a los participantes a abrir

nuevas conversaciones y a tomar los riesgos de diseñar acciones no exploradas observando los contextos donde se está actuando.

CLEHES se sumerge en la visión de mundo que requiere o pide ser abordada, de tal modo, se convierte en una arqueología vivencial que reconstruye el conocimiento a través de la experiencia del ser humano; desde allí, participa de los fenómenos en el contexto existencial donde ocurren las situaciones humanas. Intenta relacionar dos preguntas que desde el paradigma cartesiano no tienen relación: ¿qué puedo conocer? Y ¿cómo debo vivir?, integra de este modo la ética como una preocupación humana presente en la convivencia.

Nuestra tecnología se sostiene en la observación del ser humano como una unidad y como un sistema complejo de actividad que pertenece a redes de relaciones, que reflexiona acerca de sí mismo, que conoce y que aprende en la acción; con capacidad para diseñar las conversaciones en las que participa y cambiar, si lo desea, su forma de operar haciéndose cargo de las consecuencias que ello implica.

La tesis fundamental es que el mundo que experimentamos surge de nosotros mismos y por tanto toda comprensión es siempre construcción e interpretación del sujeto viviente. En la vida cotidiana, vivimos pensando que lo que nos ocurre está dado y que aquello es lo único que podemos vivir, ignorando que estamos atrapados en nuestras propias construcciones culturales que no vemos y que por lo tanto no interrogamos para abrir nuevas posibilidades de acción. *Bajo el conformismo cognitivo hay mucho más que conformismo. Hay un imprinting cultural, huella matricial que inscribe a fondo el conformismo y, hay una normalización que elimina lo que ha de discutirse* (Morin, 1999).

Estos movimientos requieren de un cambio en las maneras de observar (incorporar nuevas distinciones) que son promovidas en el espacio educacional o laboratorio donde los participantes aprenden de sí mismos al interactuar con otros. Sólo requieren de sus cuerpos y de aceptarse como seres humanos que observan y que actúan.

La estrategia con la que hemos trabajado en el laboratorio, es la siguiente:

1.- Autoobservación en CLEHES: espacio de autorreflexividad que permite observar al observador que somos e identificar qué conservar y qué cambiar de nuestro CLEHES abriendo posibilidades de autoaprendizaje.

2.- Observación de interacciones ortogonales: espacio que permite observar los diferentes niveles de relaciones e interacciones en las que participamos en el entramado social, para generar desdoblamiento y autonomía conversacional.

3.- Observación de las redes de CLEHES: permite ver la estructura de nuestras redes de conversaciones y las redes de acuerdos en que operamos y en las que podemos operar. Se trata de un rediseño de las redes de relaciones en la que participamos a través de un ajuste de la interacción entre ellas.

El principal objetivo de esta tecnología es gatillar la capacidad de aprendizaje de segundo orden de los participantes a través del proceso coreográfico de ser un observador y un enactor. Este proceso puede adoptar diferentes formas según el contexto en que se opera.

El diseño educacional consiste básicamente en crear instancias de interacción y de conversación en que los participantes atraviesan un ciclo de encuentros, desencuentros, accidentes y sorpresas, no sólo concerniente con otros sino también con ellos mismos. Los diferentes episodios del proceso de transformación del observador se suceden en formas diferentes de educación tales como escritura automatizada, observación del cuerpo, creación de poemas y canciones, composición y actuación teatral, danza, composición audiovisual, dibujos, arreglos escenográficos y coreográficos, ejercicios lingüísticos, creación y análisis de informes, tareas y reportes de observación personal, y reuniones de estudio de proyectos .

Los encuentros persiguen exponer a las personas a situaciones que le son nuevas, en las cuales tienen poca o ninguna competencia y en donde su experticia o currículo no es lo útil. Es el resultado de aceptar que lo que ocurre, ocurre en los cuerpos de las personas a través de la conexión lingüística, erótica, en el silencio, y en sus interacciones entrecruzadas, de tal forma que no es suficiente restringir las

interacciones a un tipo analítico de lenguaje que es el que domina en las conversaciones profesionales u organizacionales.

El propósito de la tecnología CLEHES es crear condiciones de diseño en identidades autónomas, es decir observadores con capacidad para la auto regulación y organización frente a situaciones que generan malestar en los sistemas de actividad humana de los cuales son responsables o partícipes, en un proceso de aprendizaje continuo. Una comunidad, una organización o un ser humano tienen la posibilidad de reconocer sus recursos y generar cambios en sus prácticas si así lo desean. La pregunta clave es ¿Qué queremos conservar y que queremos cambiar? La respuesta surge de un profundo proceso de observación, autoobservación, diseño, acción y aprendizaje de nosotros mismos y de las relaciones y redes en las que participamos, que no se agota en el espacio del laboratorio, sino que es la fase inicial de un proceso que queda instalado en los cuerpos de los participantes.

A continuación explicaremos en detalle el significado de cada estrategia y las distinciones que conforma.

2.2.- AUTOOBSERVACIÓN EN CLEHES.

CLEHES es una invitación a observarnos como observadores organizacionales y como actores. La matriz metodológica descansa en la pregunta ¿Cómo podemos re crear o re inventar nuestra vida, trabajar, mejorar y desarrollarnos juntos? Estos espacios abiertos permiten el diseño, el re- diseño y a actuar en un proceso de aprendizaje continuo una vez que es incorporada como una herramienta organizacional. Cada una de las letras de CLEHES configura un elemento del sistema de actividad (un ser humano, una organización, una comunidad) y su interacción entrelazada conforma un espacio de diseño, re diseño, auto organización, auto regulación, autonomía y equilibrio funcional.

La invitación para la autoobservación consiste en ejercicios donde cada ser humano se arrienda (metafóricamente hablando) un observador de sí mismo/a que instala en interacciones cotidianas para observar situaciones específicas, que se han acordado previamente, como contextos en que se desea mejorar el rendimiento, la efectividad o

diseñar y abrir nuevas prácticas. Las autoobservaciones dan lugar a reportes escritos que develan a través de la narrativa, los esquemas de distinciones que subyacen a las prácticas y los núcleos de tensiones o conflictos que generan.

Los ejercicios de autoobservación tanto en su particularidad como en su conjunto, operan como espacios de aprendizajes colectivos y de autoaprendizajes donde se exponen los deseos de futuro como trasfondo de intencionalidad de los mundos que se persiguen.

(C) Cuerpo

La existencia del ser humano es corporal; es allí donde se arraiga su aprendizaje y su saber: es su geografía y su arqueología. Así el cuerpo es un lugar de diferencia, de diferenciación y de identidad (Turner, 1989; Varela 1992; Giddens 1992; Le Breton 1999).

El cuerpo da presencia y ocupa lugar en las interacciones; el cuerpo nos contiene, es el hábitat y la continuidad de los demás componentes de CLEHES. Se mueve como una unidad semántica en cuya estructura se encuentra la experiencia vivida, la causa de los estímulos, la posibilidad de la representación y los mecanismos de la individuación. El ser humano habita su cuerpo de acuerdo con las orientaciones sociales y culturales que lo atraviesan, pero vuelve a enactuarlas a su manera, según su temperamento y su historia personal. La manera como nos movemos *significa*. Las mímicas, los gestos, la postura, las distancias, la manera de tocar o de evitar a otro al hablarle, testimonian un campo de participación corporal en la comunicación. No se necesitan palabras, sólo un cuerpo para decir quiénes somos y qué queremos. El cuerpo nos dice que nuestra presencia es un dominio particular; un lugar o situación que contribuye de manera específica a generar la propia estabilidad y la del medio ambiente, que da un sentido de pertenencia e identidad. Allí podemos comprender *el sentido común* expresado en historia corporal y social y allí podemos indagar en la cognición en tanto acción corporizada (Varela 1992). Entrar en el cuerpo es entonces sumergirse en los estratos geológicos que han dado lugar a la identidad personal y social.

Preguntas para la autoobservación: Dada una situación de mal-estar o de insatisfacción en la convivencia, ¿Qué le dice su cuerpo?, ¿Dónde siente el mal estar? ¿Cómo siente su cuerpo?, ¿Puede dibujar su cuerpo? ¿Puede caracterizarlo? ¿Qué espacio está ocupando su cuerpo en esta situación?, ¿Cómo lo hace?, ¿Qué diseño puede hacer de su cuerpo?, ¿Dónde (en qué interacciones y dominios) quiere poner su cuerpo?, ¿Qué le falta corporalmente hablando?. ¿Qué le gustaría que pasara con su cuerpo? ¿Qué puede hacer al respecto?.

(L) lenguaje

En su análisis del lenguaje Von Foerster plantea que se lo puede considerar desde dos puntos de vista diferentes: el lenguaje en su apariencia, que se refiere a las cosas como son, o el lenguaje en su función, que se refiere a las nociones que cada uno tiene de las cosas. Desde la primera posición uno es un observador independiente, separado del Universo y el lenguaje es monológico, denotativo, descriptivo, sintáctico; dice como eso es. Desde la segunda posición uno es un actor participante en mutua interacción con los otros y el lenguaje es dialógico, connotativo, constructivo, semántico, participativo, es como uno dice. *Cuando pronuncio algo, no me estoy refiriendo a algo allí afuera. Más bien, genero en Ud., toco, por decir -como un violinista pulsando una cuerda, lo toca a Ud. con su música- toda una resonancia de correlatos semánticos* (Segal, 1986:149).

Los seres humanos vivimos en el lenguaje, nuestras palabras crean mundos. Entender nuestro lenguaje como un instrumento constructor de realidades nos lleva a la responsabilidad que cada uno tiene en las interacciones que realizamos (Maturana, 1993). Cada afirmación se origina en una distinción, crea un movimiento y da pie a una interacción que se coordina con otra. Así creamos coreografías que nos envuelven y nos atrapan; de manera que el punto es cómo se pueden incorporar más distinciones lingüísticas que permitan rediseñar y cambiar las prácticas culturales o interacciones dentro de una comunidad u organización. Algunas preguntas que facilitan nuestra observación son: ¿Cómo estoy o estamos hablando? ¿Cómo y cuándo surgen las negaciones en mi (nuestro) lenguaje? ¿Desde qué lenguaje invito

(invitamos) a crear mundos cooperadores? ¿Cuándo y cómo se rigidiza mi lenguaje? ¿Cuándo y cómo abro otras posibilidades en el lenguaje? ¿Qué consecuencias observo a partir de mis actos lingüísticos en las relaciones con los otros? Observar nuestro lenguaje significa observar la realidad que generamos y significa hacerse responsable de ello. Observar el lenguaje de los demás permite incorporar distinciones durante la interacción y de esa forma esa realidad específica se abre al cambio. Esta herramienta despliega una oportunidad de diseño y acción y es por sí misma una clave de aprendizaje de nosotros mismos y de otros.

(E) Emoción

Los seres humanos vivimos en la emoción: desde aquí podemos entender nuestros movimientos y nuestras acciones. Todo lo que hacemos se origina en un dominio emocional que posibilita la acción. Cada emoción: miedo, placer, ira, dolor, tristeza, alegría, aversión, amor, son dinámicas corporales que implican una acción (Bloch y Maturana, 1996). Como seres humanos nuestro lenguaje se entrecruza con las emociones y nuestro cuerpo, y este entrelazamiento da forma a nuestro estado psíquico. Observar nuestras emociones y su entrelazamiento, nos abre a la posibilidad de cambiar nuestra disposición a la acción una vez que podemos reconocer la relación entre situación, interacción y emoción puesto que la cultura afectiva se encuentra en el origen de la regulación interna del comportamiento. Las emociones son reacciones corporales, holísticas e inmediatas al estado actual del cuerpo en el mundo (Damasio, 1996). El reconocimiento de este elemento ha estado ausente en los programas educacionales tradicionales y más aun, el mundo emocional ha sido negado como una forma de conocimiento y de aprendizaje.

Observar y mapear las emociones de un grupo, o de una organización, permite visualizar los estados de ánimo y las disposiciones psíquicas de una comunidad de actores, lo que es de gran utilidad para diseñar programas educativos; los mapas nos permiten identificar áreas de malestar y las prácticas culturales asociadas. ¿Desde qué emoción(es) estoy hablando? ¿A qué acción(es) me predisponen? ¿Puedo

reconocer alguna(s) emociones que se han hecho crónicas? ¿Dónde y con quién (es) puedo expresar mis emociones? ¿Qué emociones están ocultas en mi lenguaje? ¿Cómo se expresan las emociones que siento en mi cuerpo? ¿Con qué emociones puedo crear mundos colaborativos? ¿Desde qué emociones puedo construir espacios de confianza? ¿Qué emociones inhiben mi acción? ¿En qué dominios surgen mis inhibiciones?.

(H) Historia

La historia individual y la historia social nos constituyen como identidad. Está presente aun cuando la ocultemos. Nuestra historia personal, a pesar de ser pasado está presente y emerge continuamente en nuestro lenguaje, en nuestras emociones y en nuestro cuerpo. Nuestra historia transparenta la experiencia adquirida, los quiebres, los recuerdos con su respectiva carga emotiva, los aprendizajes sociales y culturales, las decisiones acertadas o erradas, todo lo cual moldea nuestra percepción. En un sentido más amplio, la historia desvela nuestra identidad cultural y personal al permitirnos ingresar a los sedimentos de la vida (Berman, 1987; Wazlawick, 2005). En estos términos, la historia ofrece un material rico en emociones, texturas y matices que ha sido tejido desde nuestro nacimiento y nos llena la memoria de sentido para actuar en el presente.

La tecnología CLEHES nos invita a observar nuestra historia, a traerla a la experiencia presente como una oportunidad de re interpretar individual y colectivamente algunos eventos que afectan nuestra interacción, especialmente cuando inhibe o paraliza las posibilidades de acción; esto abre un espacio interesante de autoobservación y de rediseño: las situaciones críticas que vivimos como personas o como parte de organizaciones, gatilla la historia y su impronta, la que puede abrir o cerrar oportunidades en la toma de decisiones o en las maneras en que nos movemos en un conflicto. Revisar nuestra historia implica preguntarnos por aquellos referentes, eventos o nudos críticos que aun hoy nos paralizan y reconocer las experiencias amorosas y las confianzas que facilitan nuestras interacciones. Algunas preguntas que permiten la autoobservación: ¿Qué rupturas puedo reconocer

en mi historia? ¿Qué consecuencias observo para mi presente? ¿Cómo aparece mi historia en las situaciones de conflicto que vivo hoy? ¿Cómo se expresa mi historia en las interacciones en que participo? ¿Qué conversaciones tengo pendientes en mi historia? ¿Desde qué otros lugares puedo observar mi historia?.

(E) Eros

Los seres humanos tenemos la capacidad de ir más allá de nosotros mismos, de abrirnos a los demás y de construir creativamente una realidad distinta. La cultura griega entendía Eros como el dios del amor, como la energía que mueve a la naturaleza y como la Luz primigenia que es responsable de la creación y el orden de todas las cosas en el cosmos.

La tecnología CLEHES recupera la noción griega de eros e introduce esta dimensión como un aspecto clave de las interacciones y de las relaciones humanas (Sócrates y Platón). Eros se expresa en diferentes formas en las interacciones: nos impulsa al encuentro y a crear espacios de cuidado y de intimidad con otros; intimidad que compromete el placer sensorial y la piel como órgano de contacto y de placer. La caricia, la pasión, la sensualidad y la ternura se expresan en el encuentro sexual; asumen formas distintas en el amor filial (Filia), en el amor fraternal y en la amistad donde eros también se expresa. *Podemos hablar en un amplio sentido del eros como un amor-goce: un amor que goza del otro, que se complace en la belleza del otro, y yendo más allá de una definición estrictamente ligada a la sexualidad, incluiríamos lo que el budismo llama mudita, que es un alegrarse de la alegría ajena* (Naranjo, 2000).

Eros, además de la fuerza del sexo y del amor, es también el impulso creativo presente en todos los seres humanos, grupos, organizaciones, comunidades y culturas que permite transformar la naturaleza, la materia, las ideas y las prácticas y resolver situaciones de crisis y de conflicto. Es en las artes donde encontramos la forma concreta en que se expresa este impulso, sin embargo planteamos que eros es constitutivo de lo humano, por tanto se realiza y se expresa en la vida cotidiana.

Con eros se *iluminan* las interacciones y con ello se posibilitan las redes participativas de imaginación. El conocimiento participado es sensual: es el cuerpo el

que se compromete y el que absorbe olores, sensaciones, imágenes, sonidos, colores, sabores. Así la realidad re-creada es *degustada* y nos mueve a la acción conjunta (Berman, 1987).

Cuando hay eros en las interacciones, surge el acto de escuchar como una alquimia que reduce las resistencias porque reconoce la legitimidad del otro, sale a su encuentro desde la empatía y se abren oportunidades para construir confianzas (ágape). Todos nuestros sentidos se fijan en el otro para capturar su cosmovisión. Es en eros que cultivamos el deseo por conservar nuestras relaciones.

La capacidad de movernos con eros se desarrolla en las relaciones de aceptación incondicional y en el juego como una de sus expresiones. Es allí donde surge la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la experimentación, donde el error es aceptado como legítimo. En el juego nos situamos en el placer estético de estar con Otro y nos podemos abrir a la diversidad y a la diferencia (Maturana y Verden Zöller, 1994). Jugando se activa el sentido del humor, expresión de eros que mueve el observador que somos a través del quiebre en las maneras de distinguir. El sentido del humor imprime un talante a las situaciones que vivimos, configura una disposición a la acción, permite aumentar la efectividad con la que abordamos las situaciones y permite redescubrir (nos) ante el asombro de lo inesperado.

No es lo mismo una relación con eros que sin eros. Cuando no hay eros, las experiencias se ven oscuras, planas, opacas, sin atractivo y nos desmotivan. Activar eros significa conectarse con la energía que tenemos dentro y desplegarla para irradiarla a los demás: familia, trabajo, roles, amigos, relaciones sociales.

Observar nuestro eros significa recorrer los espacios de intimidad, de escucha, de confianza, de creatividad, de juego y de límites en los cuales participamos. ¿Qué relaciones deseo cuidar? ¿Cómo está mi capacidad de escucha? ¿Dónde deseo construir relaciones de confianza? ¿Cómo estoy generando redes? ¿Con quién, quiénes deseo estar? ¿Cómo puedo expandir mis límites? ¿Qué condiciones requiero para asumir riesgos?

(S) Silencio

La interacción humana es compleja no sólo porque hay palabras, gestos, emociones, eros y memoria, sino porque hacemos uso del silencio. El silencio está cargado de significados que sólo el cuerpo conoce.

El silencio ha sido escasamente tratado en la literatura occidental; su referencia generalizada atañe al mundo de las prácticas religiosas o espirituales que obedecen, culturalmente hablando, al dominio de lo privado.

El paradigma cartesiano al valorar la razón y al plantear la objetividad, se centró en la palabra y en el habla como instrumento de aprehensión de la realidad. La comunicación entendida desde aquí postula que en el silencio no hay mensaje y por tanto no hay comunicación. De ahí que el silencio se ha hecho evidente en las artes como expresión subversiva de la sociedad: música, teatro, danza, poesía, literatura, tratan al silencio como punto de quiebre, de transgresión o denuncia.

La visión que estamos proponiendo se centra en la escucha cuyo correlato es el silencio, entendido como un recurso del que podemos hacer uso consciente en nuestras interacciones.

Diversas culturas han trabajado en torno al silencio, relacionándolo con diferentes aspectos de la vida y de la convivencia humana. El silencio ha sido manifestación de sabiduría y de acceso a una verdad superior o a una divinidad; en este caso el silencio opera como un puente o conexión cuyas vías, la oración, la meditación, la introspección, permitirían alcanzar estados superiores de conciencia o de diálogo con la trascendencia.

La cultura Inuit se ocupó especialmente del silencio dándole un lugar en el lenguaje al caracterizar el sonido del silencio en el Ártico. En la estación más fría del año, Noviembre-Enero, es posible conectarse con el silencio profundo y escucharlo. En África, los Igbo de Nigeria encontraron en el silencio la máxima severidad para quien trasgredía las normas de convivencia, dejando de dirigirle la palabra por tiempos determinados (Berman, 2004).

El silencio nos da poder, provocamos y creamos una realidad con él. Si el cuerpo y la palabra, otorgan un lugar y espesor a la existencia, el silencio tiene el poder consciente de anularla y eliminarla. Este silencio sentido y sonoro, está semantizado

por las emociones que involucra: rabia, ira, desidia, aversión, que resuenan en el cuerpo (Bloch, 1996). De ahí que no hablar a alguien se transforma en el peor castigo: *tú no existes*; y con ello, quitamos presencia e identidad (Le Breton, 1998). El silencio así utilizado genera miedo, dolor y sufrimiento en los seres humanos que lo experimentan, como invisibilización y como indiferencia.

El silencio adquiere la forma de pausa cuando expresa reflexión, cuando abre un espacio de contemplación como un acto de conversación consigo mismo o con un otro. En este caso el sentido del silencio genera una dinámica corporal de apertura y de legitimidad con lo que nos ocurre. Callar puede ser a veces la mejor manera de resolver un conflicto, sin embargo, nuestra práctica cultural no se arraiga en este silencio, sino por el contrario, se sitúa en el sonido, en el ruido, en la respuesta automática, como elementos que llenan el vacío y que otorgan un sentido diferente al silencio.

Ocultar o disfrazar son acciones que hacemos con el silencio. Mientras la palabra desnuda, el silencio, encubre. El uso del silencio en nuestras redes de interacciones revela aquellos episodios que queremos ocultar, aquello de lo que no queremos hablar.

Esto último tiene grandes efectos en las organizaciones y en las personas desde un punto de vista estructural, cuando por ejemplo preguntamos ¿De qué no hablamos? ¿Cuál es el sentido de aquello de lo que no hablamos? ¿Qué conversaciones están faltando? El silencio es *un como si* la situación o la persona no existiesen. Desde esta perspectiva lo invisible es solo una ilusión porque de igual manera estamos inmersos en el significado del silencio y experimentamos corporalmente la realidad silenciosa que creamos.

La autoobservación en CLEHES es una estrategia que lleva a un aprendizaje de segundo orden, de esta forma observar CLEHES y aprender de ello aumenta la inventiva para re diseñar la vida individual y la vida organizacional generando viabilidad al sistema de actividad humana. A mayor cantidad de distinciones que una persona u organización pueda incorporar a su CLEHES, mayor capacidad para abordar su complejidad.

2.2.1- OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES ORTOGONALES.

Si cada CLEHES nos abre una complejidad, por la unicidad e identidad que encarna, las interacciones de CLEHES nos revelan entrelazamientos de conversaciones que construimos en diferentes dominios, planos o niveles de nuestra existencia al unirnos con otros seres humanos: familia, trabajo, amistades, autoridades, subordinados, equipos de cooperación, vecinos, etc. Así, abrir en la observación la trama de conversaciones cercanas o distantes en las que participamos, constituye una fuente mayor de complejidad y un desafío de diseño.

El observar estas interacciones ortogonales lleva a transparentar una danza continua de rupturas y colisiones de CLEHES que fuerza a un proceso de aprendizaje de aquellos componentes de CLEHES que generan incompatibilidad y por ende aprender en este espacio, atenúa las situaciones problemáticas organizacionales.

Como hemos visto, el ser humano no se diluye, sino que se constituye en las relaciones y se explica como tal en ellas. Al aportar su propia individualidad a las mismas, las recrea y contribuye al establecimiento de nuevas prácticas de interacción (Morin 2000).

En el espacio educacional de observación de las interacciones ortogonales, se invita a los participantes a salirse de los guiones pre-establecidos, para definir la situación en el transcurso de la misma, aceptando la legitimidad de los choques de CLEHES para configurar espacios de reflexividad acerca de las prácticas naturalizadas.

Esta estrategia cobra especial relevancia en los procesos de transformación de prácticas culturales, puesto que incorporar cambios, pasa por procesos de aprendizajes de contextos, enactuando el mundo que emerge.

Las personas necesitan observar y monitorear estas interacciones ortogonales de manera de mantener estas conversaciones con autonomía. Este dominio muestra la competencia para hablar, escuchar y para interpretar. El escuchar pasa a ser una estrategia crucial, cuando es una escucha con eros: interactuamos cuidando al otro, favorece la creatividad, la confianza, la cohesión, el trabajo cooperativo y la

solidaridad. Al contrario, escuchar sin eros significa que interactuamos negando al otro, lo que genera temor, inseguridad, inhibición y desconfianza.

2.2.2.- OBSERVACIÓN DE LAS REDES DE CLEHES.

Esta estrategia está relacionada con los ajustes estructurales organizacionales, que implican cambios en una identidad organizacional, la capacidad funcional, mecanismos de aprendizaje y de adaptación para absorber la complejidad en diferentes niveles recursivos dentro de los contextos y dominios al que el observador se encuentra unido. (Beer, 1979, 1994; Espejo, Bowling, Hoverstadt, 1999). Algunas de las distinciones básicas que se deben observar en las comunidades u organizaciones son:

a) Identidad: El proceso de auto reflejo organizacional, permite examinar el significado de su quehacer y de sus prácticas al interrogarlos, como una forma de acrecentar la viabilidad de la comunidad/organización. Entender las acciones individuales a la luz del todo, permite la discusión sobre las prácticas deseables y la toma de decisiones.

b) Distribución de la Responsabilidad: En la medida que el observador se haga cargo de múltiples dominios de acción, se pueden establecer redes de confianza para absorber la variedad de situaciones contingentes. El diseño de las redes implica la distribución específica de responsabilidades para hacerse cargo de la complejidad.

c) Desdoblamiento de Complejidad: Entender la viabilidad permite la propuesta de un recurso estructural de cuidados, que especifica dominios de acción que constituyen la identidad. Esta es la estructura básica de cuidado.

d) Desequilibrios en la capacidad funcional: Tomar conciencia de la brecha entre lo que se está haciendo y/o lo que se puede llegar a hacer revela un desequilibrio en la capacidad funcional relacionado con la estructura, las redes de conversación y el soporte tecnológico.

e) Inhibidores del Aprendizaje Organizacional: Establecer las condiciones de aprendizaje comunitario/organizacional requiere construir una auto referencia

organizacional que puede motivarse con un diseño adecuado de apoyo conversacional. El diseño debería considerar tanto inhibidores culturales como tecnológicos. (Argyris & Schön, 1996). Estos bloqueos impiden expresar y actualizar las potencialidades, la creatividad y la comunicación, están enraizados emocionalmente en los seres humanos y se expresan en valores y normas.

El desarrollo del observador se caracteriza por la adopción de las competencias de CLEHES, funcionales con el cuidado organizacional. Como las personas tienen diferentes historias, experiencias, preocupaciones, un sistema de actividad humana puede caracterizarse como un sistema organizacional de observadores. Por lo tanto las vías para la acción resultan del entrecruzamiento de las redes de conversaciones que constituyen el sistema organizacional de observadores y los estados psíquicos que emergen por su interacción.

De las experiencias realizadas hemos aprendido que abrir la posibilidad de ver los temores y desconfianzas con otros, genera un espacio interesante para configurar un cambio, al atreverse a trasgredir ese comportamiento que se asume como natural pero que causa dolor y malestar porque dentro de él o ella se cultiva el temor y la desconfianza. Desde nuestra perspectiva, las personas y las organizaciones se involucran en relaciones que les causan insatisfacción o malestar porque las cultivan frecuentemente bajo la premisa de la resignación. CLEHES invita a movilizarse desde el resentimiento y la resignación, a un diseño de pro-actividad.

III.- CASO DE ESTUDIO: EL SISTEMA MEDIADORES EN FORMACION Y SUS PRÁCTICAS RESOLUTIVAS DE CONFLICTO.

Desde el año 2002, el Estado de Chile incorpora la Mediación como un procedimiento alternativo de la resolución de conflictos, iniciándose con ello, un proceso educacional de formación de mediadores capaces de actuar dentro de la estructura jurídica e institucional del país en paralelo con las reformas y las intenciones declaradas por el Gobierno de Chile. La Mediación se constituye así en materia de interés público.

La Mediación Laboral, se crea como procedimiento dependiente de la Dirección del Trabajo en el año 2002 y tiene como finalidad *incorporar en el ámbito de las relaciones laborales, una cultura del diálogo y colaboración, a través de la búsqueda pacífica de acuerdos y de solución a los conflictos colectivos* (Gobierno de Chile). Este servicio es gratuito y cualquiera de las partes involucradas puede solicitarlo ante la Inspección del Trabajo o ante la Dirección Regional de la respectiva jurisdicción.

La Ley de Matrimonio Civil, aprobada el año 2004, crea los Juzgados de Familia para iniciar un sistema alternativo de administración de justicia. Este sistema, tomado de experiencias internacionales, considera además del procedimiento ordinario, la Mediación Familiar; mecanismo creado para resolver las diferencias en la pareja como parte de una demanda judicial de divorcio. *La mediación familiar se convierte en un proceso por el cual las partes dialogan y desarrollan las habilidades necesarias para solucionar por sus propios medios los conflictos que tienen, dejando de lado la lógica en que una de las partes tiene que ganar y la otra perder.* (Gobierno de Chile).

En el año 2005, el Consejo de Defensa del Estado de Chile y la Superintendencia de Salud, inician los Servicios de Mediación como mecanismo pre-judicial obligatorio en casos de reclamos de los usuarios en contra de los prestadores públicos de salud o sus funcionarios o de prestadores privados. *La mediación es un procedimiento definido por ley (19.966), no confrontacional, que promueve la comunicación directa entre la persona que reclama (y/o representante) y la persona que representa al establecimiento de salud donde ocurrieron los hechos, para que, con la ayuda del mediador o mediadora puedan llegar a una solución del conflicto.* (Gobierno de Chile).

En el mismo año 2005, al iniciarse la Nueva Justicia Procesal Penal, se incluye la Mediación Penal para darle otra distinción a las faltas o delitos leves que van desde daños a la propiedad, lesiones, robos, hurtos e ilícitos menores no violentos, hasta amenazas a personas, con penas de hasta tres años de presidio, este proceso de mediación se contempla dentro de las Salidas Alternativas, que reemplazan a las condenas, a través de Acuerdos Reparatorios a las víctimas. De ahí también que se la nombre como Justicia Restaurativa. En el año 2005 la Fiscalía Sur inició una experiencia piloto aplicable, en su proceso, al resto de las Fiscalías.

La Mediación Penal, Mediación Escolar y Mediación Comunitaria se han ido incorporando lentamente a las estructuras administrativas e institucionales del país como experiencias pilotos y mesas de discusión, en un intento por formalizar sus procedimientos. Con todo, los servicios de mediación hoy forman parte de la oferta municipal como servicio gratuito a la comunidad.

Entendemos que la Mediación constituye un dispositivo social que focaliza en la construcción de una nueva ciudadanía con capacidad de autorregulación fuera de la vía judicial o disciplinaria institucional. En este sentido la mediación constituye un subsistema dentro del sistema jurídico y es un subsistema dentro del sistema social.

La mediación no es un juicio, porque las decisiones no son adoptadas por un tercero ajeno a las partes involucradas, sino por ellas mismas. Por lo tanto, el profesional que media no cumple el rol de abogado de ninguna de las partes. La mediación propone un modelo de regulación de los conflictos fundada en la descentralización, la desprofesionalización y la deslegalización (Fried, 2000). Esta idea se sustenta tanto en la diversificación como en la complejidad de la vida social que favorece el desarrollo de modos descentralizados de regulación de las disputas que permiten a los ciudadanos reconquistar para sí la gestión de sus propios conflictos. Los contextos de resolución alternativos de confrontación (al paradigma ganar/perder, a la disputa o al litigio) se orientan hacia la participación responsable y reconocen la singularidad de cada participante en el conflicto. Las metodologías que derivan de estos planteamientos, ofrecen novedosas opciones *no litigantes* que permiten aumentar la comprensión, el respeto y la consideración de los participantes, construir la posibilidad de acciones coordinadas aun en la diferencia, incrementar los diálogos y la capacidad de las personas y comunidades para comprometerse responsablemente en decisiones y acuerdos participativos, especificando los cambios que tendrán lugar tanto en las prácticas materiales como en los papeles relacionales establecidos sobre la base de perspectivas, prácticas, visiones y sentidos co-construidos. Las metodologías para la resolución alternativa de conflictos pueden definirse como prácticas emergentes, que operan entre lo existente y lo posible. Quienes participan de ellas, al construir renovadas posibilidades en la resolución y

gestión de sus conflictos, *reconstruyen sus cursos de acción, sus relaciones y se reconstruyen a sí mismos* (Fried, 2000:133).

En este contexto, surge el programa Mediadores para Chile impartido por el Instituto Profesional Carlos Casanueva, que se extiende desde el año 2002 hasta el año 2006. Dicho programa incluyó la preparación de Fiscales, abogados, asistentes sociales, psicólogos y de personal administrativo del Ministerio Público quienes debían asumir los cambios que impulsó la Reforma Procesal Penal en nuestro país. Este programa se impartió en Santiago en la Región Metropolitana y en Rancagua, en la Sexta Región. En su conjunto, el programa formó a 1200 profesionales considerando a mediadores y a personal del Ministerio Público.

3.1.- SISTEMA MEDIADORES EN FORMACIÓN ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

El caso que nos ocupará es la observación y la metaobservación de los Mediadores en Formación y sus prácticas resolutorias de conflictos, cuestión que subyace a la formación procedimental de la mediación propiamente tal y que es gravitante en las transformaciones sociales que la mediación, como proceso instalado en la estructura del Estado chileno, desea provocar. Concebimos la metaobservación como la posibilidad de observar las observaciones que realiza el sistema mediadores en formación en el contexto del laboratorio que se ha implementado.

Nuestra investigación aborda el trabajo realizado en el programa Mediadores para Chile, llevado a cabo por el Instituto Profesional Carlos Casanueva, institución que incorporó la tecnología CLEHES como workshops desde el año 2002, constituyendo un aspecto central de su oferta. Esta experiencia concebida como un laboratorio etnográfico, ha incluido a Fiscales, a personal del Ministerio Público y a profesionales en proceso de formación como mediadores que desean, mayoritariamente, inscribirse en los registros de los Tribunales de Familia y actuar con y desde el Estado.

Esta investigación es de carácter exploratoria en tanto indaga, a través de un estudio de caso, la comprensión de una experiencia antropológica. Consideramos la pertinencia del estudio de caso ya que permite la investigación detallada de acontecimientos como forma de explicar y comprender fenómenos sociales y

organizacionales de causalidad compleja (Gobo, 2008); en este caso, explicar y comprender el encuentro de la tecnología CLEHES con las prácticas resolutivas de conflicto como unidad de conocimiento.

Observar las prácticas resolutivas de conflicto e interrogarlas, significa indagar en las etnocogniciones (maneras de observar y de organizar el entorno) y en el etnoconocimiento (conocimiento o información que sirve de base a la *objetividad* cotidiana) (Arnold, 1998) y que pueden favorecer o desfavorecer el ejercicio del rol de mediador(a) de acuerdo a las expectativas que el sistema jurídico y social demandan.

Entendemos por práctica cultural una acción ejercida por actores dentro de un sistema de actividad humana a la que se le otorga consistencia normativa o valórica dentro de una red de interacciones. Como plantea Arnold (1998) el observador observa desde allí (distingue), *organiza (construye la diferencia)*, *valora (prioriza)* y *da sentido al ambiente cotidiano*. De esta forma, las prácticas culturales surgen del acoplamiento estructural entre el sistema de actividad humana y el medio, y se cultivan en el tiempo llegando a ser parte constitutiva de los modos de convivir; pueden ser disruptivas, en la medida que generan sufrimiento, dolor o malestar para una comunidad de observadores externos o para la propia comunidad (con mayor o menor conciencia) que la experimenta, por ejemplo el maltrato en todas sus formas. Las prácticas culturales se expresan en acciones con sentido acompañadas por experiencias emocionales que forman las configuraciones de la subjetividad individual y social (García F. 1995).

Pensamos que la transformación de prácticas culturales, es posible cuando una comunidad de observadores se abre a nuevas distinciones dentro de un contexto específico, configurando nuevas posibilidades y conversaciones dentro de la realidad que observa a partir de ellas y las encarna dentro de un dominio social.

Desde esta perspectiva, las culturas son el resultado de procesos constructivos en función de las interacciones y las comunicaciones recurrentes y recursivas que se producen entre los individuos al interior de ellas (Arnold, 1998). Este fenómeno puede ser fácilmente comprendido si se piensa en cualquiera de los ámbitos de prácticas

culturales humanas. En ellos, los seres humanos que participan en esas prácticas, interactúan unos con otros y generan, producto de esas interacciones, orientaciones cognoscitivas que validan lo que hacen y por tanto la legitimidad de ello se coproduce en la misma práctica.

En estos términos, toda cultura configura una forma de ver y constituye por la misma razón una forma particular de ceguera; salir de ella, supone abrirse al aprendizaje donde las prácticas tradicionales que sirven de soporte a lo que es familiar y conocido, se transforman para no recomponerse más en las mismas condiciones que tenían en el pasado inmediato.

La circularidad del entendimiento está a la base de la estructura cognoscitiva humana. Esta afirmación permite abordar de un modo productivo uno de los temas más cruciales para enfrentar los crecientes desafíos de una cultura y una sociedad que se transforman sin cesar. La plasticidad de la cultura en el contexto de una sociedad compleja otorga a estas estructuras la posibilidad de ser reformuladas si así lo requieren las circunstancias ambientales: *sólo sujetos complejos son capaces de captar la complejidad; sólo las realidades complejas son capaces de producir sujetos complejos* (Navarro, 2003). Desde esta perspectiva las condiciones de la posmodernidad constituyen un espacio inédito para el ejercicio de la crítica reconstructiva, del aprendizaje y de la autonomía.

¿Qué tipo de aprendizaje se requiere para la estabilidad o transformación de prácticas culturales?

Nuestro trabajo se ha inspirado en el concepto de aprendizaje que planteó Bateson (1972) cuyo núcleo es la transformación del operar del ser humano: *el verdadero aprendizaje no se manifiesta en nuevas cosas que se saben dentro del cerebro, sino en nuevas capacidades (incluyendo capacidades pensantes) manifestadas en la acción y, sobretudo- afuera del cerebro-en la interacción* (Op. Cit.1972:274). Bateson distingue 4 categorías de aprendizaje, partiendo por el Aprendizaje 0 constituido por respuestas determinadas por la genética donde el proceso consiste en la recepción de información. En este nivel no hay transformación en la persona, es decir no hay aprendizaje; ésta reacciona ante estímulos o eventos externos repitiendo conductas

estereotipadas. El Aprendizaje I se refiere a aquellas situaciones en que las opciones percibidas por el ser humano forman parte de un conjunto particular de alternativas de conductas, es decir, puede desplegar, manipular, y más aún, vivir la información recibida de maneras distintas, dentro o fuera de su cerebro y en función de diversos objetivos vitales. A este nivel pertenecen la habituación y el condicionamiento, es decir, se ocupa del cambio en la especificidad de la respuesta, o dicho de otra forma, del aprendizaje de una acción simple particular dentro de un contexto dado. El Aprendizaje II, por el contrario, se refiere a aprender algo con respecto al contexto de aprendizaje mismo. En esencia, consiste a aprender cómo identificar y organizar la propia acción que forma parte de ese contexto específico. Bateson sostiene que *lo que se aprende en el Aprendizaje II es una manera de puntuar los acontecimientos* (1972: 300) y no una respuesta puntual específica. Si la fuente de error es la forma en que el contexto ha sido puntuado y no la respuesta específica, debe aprenderse una puntuación distinta del contexto; y ese cambio implica *la revisión del conjunto de alternativas a partir del cual se ha hecho la selección* (Bateson, 1972:287). Como nos recuerda Varela (1992), el contexto y el sentido común constituyen la esencia misma de la cognición creativa. La cognición se define así como acción efectiva que trae una historia de acoplamiento estructural que enactúa un mundo. De aquí que la inteligencia deja de ser la capacidad de resolver un problema para ser la capacidad de ingresar a un mundo compartido donde se definen problemas de acuerdo a los contextos en que se enactúa.

En estos términos, la estabilidad de las prácticas culturales surge de la revisión consciente; no ya como algo naturalizado sino como actos que se desean conservar por el significado y valoración ética que se anhelan para la convivencia.

La capacidad de enactuar un mundo distinto al que se vive, pasa por comenzar a entenderse-verse de otra forma para *atreverse* a aprender en distintos contextos; como plantea Bateson, sólo hay aprendizaje cuando hay trasgresión de los dones naturales. En estos términos, los sistemas de actividad humana situados en este nivel tienen ante sí conjuntos de opciones de aprendizaje expansivas y flexibles.

A este aprendizaje creativo o transformativo, se le denomina Aprendizaje de Segundo Orden donde un sistema de actividad humana, mediante la observación de su propio proceso de aprendizaje, puede lograr mayor capacidad de crear y de transformar lo que quiere, se nutre de nuevas maneras de pensar y las personas aprenden a aprender juntas permitiendo la viabilidad de un sistema.

Bateson distingue un tercer nivel de aprendizaje, el Aprendizaje III o aprender a desaprender. Se trata de una completa desestructuración de lo aprendido y de las formas de aprender, que se dirige a deshacerse de la socialización. Bateson plantea este nivel más como una pregunta de futuro que como una posibilidad presente porque requiere de un esfuerzo superior de ver y de percibir lo no visible.

Aún cuando nos abrimos a esta pregunta y nos hace sentido la reflexión que plantea Bateson, nuestro trabajo se ubica en el Aprendizaje de Segundo Orden; aquel que considerando las condiciones culturales, se abre a la riqueza y a la complejidad de la transformación humana.

La transformación requiere que el ser humano traiga a su historia un mundo nuevo que queda incorporado en su cuerpo (García y Saavedra, 2006). El conocimiento es aprendido y generado, primero y fundamentalmente por el cuerpo; es el cuerpo el que se afecta cuando se requieren cambios de prácticas.

Creemos que la autoobservación, se constituye en sí misma en generadora de cambio de las prácticas culturales: conocer es hacer. Esta es la inflexión constructivista que caracteriza el taller cuya tecnología de participación observadora es la autoobservación en CLEHES.

Encontramos ideas coincidentes a esta perspectiva en la mirada de Gutiérrez y Delgado al plantear que *la autoobservación constituye un procedimiento de aprendizaje/conocimiento donde el participante aprende a ser un observador de su propia cultura a través del acoplamiento puntual con otro sistema distinto del propio: se constituye un estado observador del sistema (un sistema auto observador) ante las perturbaciones introducidas por otro sistema (sistema demandante de la investigación)* (1995: 165). En este sentido quien investiga o actúa en el laboratorio o campo antropológico es un *nativo próximo* por oposición al *nativo remoto* que propone la

observación participante. El diálogo intercultural que se configura, se logra desde la proximidad con un autor *consciente de su autorreferencialidad, así como de su capacidad para acceder a los significados subjetivos en todos los niveles de recursividad a los que punta su discurso constructivista.* (1995:163).

Observamos que estos procesos de práctica antropológica requieren de un componente metodológico que propicie nuevas posibilidades de observarnos, de mover el observador que somos y de diseñarnos en nuestras prácticas culturales. Esta inquietud nos ha llevado a proponer la herramienta CLEHES como tecnología de observación y de autoobservación. Después de variadas experiencias en educación formal, comunidades, educación no formal y consultorías organizacionales, nos hemos dado cuenta que las herramientas que se necesitan para producir cambios efectivos de prácticas culturales, deben provenir del mismo ser humano, esto es, por elementos constitutivos generados recurrentemente por la propia interacción en la misma red de procesos que los produce. Esto es lo que se denomina auto-gestión: el proceso en donde el sistema genera su propia organización y mantiene y se constituye a sí mismo dentro de un espacio particular.

Desde esta perspectiva nos situamos en los procesos de aprendizaje como diferentes niveles en que la cultura actúa sobre los seres humanos al configurar los lineamientos de nuevos aprendizajes y los filtros de toda nueva experiencia. En este trabajo destacamos el aprendizaje de segundo orden (Bateson, 1972) que configura la existencia de cambios en las creencias derivados de la aplicación de lo aprendido, que se producen cuando, además de actuar, se modifican las creencias, los modelos mentales, de manera que el ser humano *aprende* de la experiencia para ocasiones posteriores.

Planteamos siguiendo al mismo autor, que el ser humano se constituye en las relaciones y se explica como ser humano en ellas, aunque al aportar su propia individualidad a las mismas, las recrea y contribuye al establecimiento de nuevos patrones de relación; este proceso sólo se da en el transcurso de la interacción.

Hemos definido el caso como un sistema acotado resaltando sus orígenes y bordes. El Sistema Mediadores en Formación, surge en el contexto del sistema

jurídico y social como sistemas que lo producen al interior de la sociedad chilena; desde sus bordes, el Sistema Mediadores en Formación se define en función de las interacciones y relaciones que configura en los constituyentes quienes se *mueven* por la consecución de un propósito: ejercer el rol de mediadores. Cada ser humano constituyente del Sistema es invitado a mirarse como un (sub)sistema de actividad humana que genera estabilidades emergentes en la realización iterativa del proceso de autoobservación y de autoaprendizaje. Estos momentos son capturados en la conversación, en la interacción y en los reportes narrados que surgen como tareas individuales de autoobservación.

De este modo, el testimonio de la vivencia en forma de relato, da cuenta de los estados psíquicos y de los sentidos o construcciones de sentido emergentes que ocurren en el dominio de las relaciones ortogonales. Desde aquí es posible interrogar la posición del observador (mediador) en su forma de configurar las prácticas resolutorias de conflicto.

Este trabajo focaliza en el ser humano y en sus interacciones (contexto de relación) como condición de observación de los cambios de umbral que el aprendizaje puede producir en un sistema de actividad humana; en este caso, el Sistema Mediadores en Formación y el proceso de autoaprendizaje que éste despliega al mover sus conversaciones. Así nuestro interés no radica en un producto, sino en el movimiento conversacional que se configura al *inyectar* la tecnología CLEHES y el aprendizaje de segundo orden que *gatilla*.

Desde esta perspectiva nos planteamos los siguientes objetivos:

3.1.1.-OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Observar y distinguir el proceso de autoobservación y de autoaprendizaje que despliega el Sistema Mediadores en Formación al incorporar la tecnología CLEHES para abrir sus prácticas resolutorias de conflicto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Transparentar los esquemas de distinciones y de sentido que el Sistema Mediadores en Formación refiere en sus prácticas resolutorias de conflicto.
- b) Observar el movimiento conversacional generado durante el proceso de autoaprendizaje del Sistema Mediadores en Formación.
- c) Observar las habilidades de autoobservación que despliega el Sistema Mediadores en Formación al concluir el laboratorio.

3.1.2.- METODOLOGÍA.

Nuestra unidad de observación será la narrativa o relato acerca de sí mismo/a en tanto explicitación verbal de prácticas y como espacio de creación de nuevas imágenes de esas prácticas. *Mediante la narración el ser humano construye (co-construye) su vida, y elabora tentativamente su arquitectura mental en la medida en que se percibe simultáneamente como “autor” e “intérprete” de la historia relatada de sus acciones, emociones y decisiones. Si bien la naturaleza no narra historias acerca de sí misma, los individuos sí lo hacen, y en ese narrar se constituyen como sujetos de significación (Serrano 1995).*

En un sentido más amplio, la lingüística pragmática ha destacado el valor del lenguaje como productor de realidad y, en este sentido, la creación de narrativas trasciende la mera intención de describir un evento; más allá, se convierte en el proceso mediante el cual le damos sentido al mundo y simultáneamente, nos dotamos de sentido nosotros mismos. Desde esta perspectiva, el narrarse a sí mismo no sólo es hacer un recuento de lo que uno piensa que es; el acto narrativo trasciende, se convierte en un escenario en el que se entrelazan la memoria, la experiencia y los deseos de futuro, y donde las distintas formas de articulación entre estas temporalidades se traduce en la formación de trazos de referencia desde los cuales se habla. De acuerdo con esto, la narratividad (el proceso subjetivo de construcción de trazos) y la narración (el producto de esa ubicación espacio/temporal de la subjetividad) constituyen formas de situarse en el presente para observar y configurar una realidad (Caicedo, 2003).

Los efectos de la experiencia narrada pueden adquirir diferentes valores. Hay experiencias anecdóticas y hay experiencias reflexivas o límites como las denomina Caicedo. Son estas segundas las que emocionalmente exigirán una reflexión sobre el evento y podrían inducir a una revalorización de los parámetros que una persona o grupo ha establecido para pensarse. *Estas experiencias que invitan a la reflexividad, es decir al reacomodamiento del sistema en función de una nueva información, las llamaré experiencias límites, ya que se refieren a bordes, momentos no sospechados con anterioridad y que requieren la formulación de nuevos sentidos y direcciones para pensar el ahora y, de allí, reelaborar la memoria y, por supuesto, la visión del futuro.* (Caicedo, 2003:174).

Se trata de una experiencia frente a un evento que inyecta en el sistema ser humano, una conversación nueva y que incita a su reformulación interna, poniendo en evidencia la configuración permanente de distinciones. Los umbrales propiciados por la *transparencia* pueden provocar saltos cualitativos en diferentes niveles. Los procesos que nos interesa destacar son aquellos que pueden gatillar una mutación de la propia forma de concebirse a sí mismo y al entorno y que se concretan en la realidad a través de la apertura o movimiento de las prácticas sociales. Es decir, son procesos que abren nuevas posibilidades al ser humano para observarse, para reconocer su ubicación histórica, para elegir libremente su noción de utopía y la vía para alcanzarla, en otras palabras, procesos que sirven para autorreferenciarse y para convertirse en seres humanos autónomos que reconocen y activan su capacidad de incidencia en la realidad.

El universo de la investigación está compuesto por las expresiones verbales y gestuales reproducidas en documentos en forma de narración (reportes de los participantes registrados en archivo digital y en papel), auditivos (grabaciones de interacciones) y audiovisuales (videos de interacciones en laboratorio) junto a las notas de campo (archivo digital) que constituyen el registro etnográfico del trabajo con los profesionales en proceso de formación como mediadores durante el período 2002 - 2006, en el marco del programa Mediadores para Chile implementado por el Instituto Profesional Carlos Casanueva en Santiago, en la Región Metropolitana y en la VI

Región, Rancagua . Para la presente investigación, trabajaremos con una muestra aleatoria de 30 reportes escritos, 2 videos y 1 grabación en audio.

Las unidades de análisis que guiaran esta investigación son las siguientes:

I.- Unidades Genéricas de Análisis:

- a) Tecnología CLEHES como dispositivo y como distinción.
- b) Prácticas Resolutivas de Conflicto o Acción.

II.- Unidades de Contexto:

- a) Conversaciones sobre sí mismo/a.
- c) Emergencia de nuevas conversaciones.
- d) Competencias de Autoobservación.
- e) Competencias de Autoaprendizaje.

Entendemos por Unidades Genéricas de Análisis, la matriz de origen de la metaobservación y por Unidades de Contexto, espacios narrados de captura del sentido de la acción y su trasfondo de intencionalidad (García F., 1995).

Diálogos, dramatizaciones, relatos y gestos, componen el registro que en su conjunto, hablarán de las competencias de autoobservación y del autoaprendizaje del Sistema Mediadores en Formación en el contexto de un trabajo de laboratorio/taller donde las interacciones y conversaciones develan redes de significados, esquemas de distinciones, coreografías y movimientos de las prácticas resolutivas de conflicto.

Es importante consignar en este aspecto que nuestro trabajo asume el desafío que lo anterior conlleva, puesto que estamos conscientes que comunicar una investigación de esta naturaleza limita por una parte, con nuestra capacidad de narrativa y por otra, nos impulsa a buscar nuevas maneras de comunicar el mundo de las conversaciones e interacciones, cuestión que es relativamente escasa en la literatura consultada.

3.1.3- LOS OBSERVADORES.

Los seres humanos/observadores que acuden a la convocatoria del programa Mediadores para Chile, cumplen con el requisito que impone Tribunales de Familia

para acceder al Registro Oficial de Mediadores; esto es, haber cursado una carrera de a lo menos 8 semestres en un instituto profesional o universidad en Chile. La posibilidad de encontrar un nuevo nicho laboral para algunos o la ampliación de su quehacer para otros, genera una masiva concurrencia de diversos profesionales que desean ejercer la mediación mayoritariamente en el ámbito familiar y en menor medida, en el ámbito escolar o comunitario. Posterior al año 2004, se abrirá el interés por la mediación penal y la mediación en salud en porcentajes aún minoritarios. La mediación familiar seguirá siendo el área de interés por excelencia.

El deseo de ser parte de este *movimiento de mediación*, está referido al dominio laboral, desconociendo en gran medida el quehacer específico de este nuevo profesional y las habilidades que compromete.

El 80% de los profesionales provienen de las Ciencias Sociales y Humanas como áreas formativas (Psicólogos, Asistentes Sociales, Abogados, Filósofos, Educadores, Orientadores, Sociólogos, Antropólogos), Un 3% proviene de las Ciencias Medicas (Médicos, Enfermeras, Kinesiólogos), un 7% Ciencias Administrativas (Contadores, Técnicos, Ingenieros) y el 10% restante, proviene de formaciones eclesiásticas (Sacerdotes, Pastores, Religiosas/os, Monjas).

3.1.4.- EN EL LABORATORIO.

Se invita a los profesionales a entrar en un laboratorio lúdico de autoobservación como espacio educacional, para observar las prácticas resolutivas de conflictos internalizadas en los procesos de enculturación. La revisión de dichas prácticas requiere del despliegue de diversas tecnologías enactivas que se proponen a los participantes: dramatizaciones de conflictos propios, autoobservación en la interacción dentro y fuera del laboratorio, reportes escritos, construcción de poemas, bailes, canciones, cartografías, dibujos, entrevistas, mapas de interacciones. En esta fase, la observación y la autoobservación del *imprinting* en CLEHES como proceso histórico construido, configura un movimiento en las maneras de observar y da lugar a la deconstrucción del discurso compartido para abrirse al diseño de prácticas alternativas. Cuando revisan su pasado, los participantes pueden entrar en las

dinámicas familiares para observar sus aprendizajes y las consecuencias derivadas de ello, sin embargo lo que mueve el laboratorio es que se percatan de recursos y opciones que en otros momentos tuvieron a su disposición pero les pasaron inadvertidos: no los vieron. Cuando esto sucede, los observadores suelen modificar la idea que tienen sobre sus recursos, opciones y capacidades actuales, lo que implica dar un paso hacia el diseño de nuevas prácticas.

Los dos primeros encuentros con los profesionales se diseñan en función de indagar en sus prácticas resolutorias de conflictos y en las nociones de conflicto que suscriben. Para ello se generan espacios de confianza a través del juego y la conversación en que se invita a los participantes a interactuar como seres humanos y no como los profesionales que son. El rito de entrada consiste en que cada uno escribe su currículum en una hoja especialmente diseñada, para posteriormente guardarlo en una caja que se abrirá concluido el proceso. Este inicio configura el sentido del espacio CLEHES en el que se reconoce la ignorancia como ser humano y se habla con honestidad como condición del aprendizaje de segundo orden, donde el error, la equivocación, la ruptura y el humor, entran en juego. El hablar desde la profesión, por el contrario, impone la conversación de una cierta verdad y superioridad del saber por sobre el ser, clausurando los espacios de posibilidades, cuestión que la interacción en el laboratorio, desalienta.

El laboratorio es un espacio de diseño que conduce a transparentar lo humano del que observa y lo humano de aquellos a los que se observa: *[...]hay que destacar que la sociología científica produce una esquizofrenia profunda y permanente. En efecto, aquél que en tanto sociólogo científico, vea a determinaciones exteriores guiando las acciones de los individuos o grupos, sin concebir jamás los problemas de responsabilidad o de autonomía, aquél, desde el momento en que se convierta en un hombre entre el resto de los hombres, desde el momento en que se quite el uniforme de sociólogo, verá actores, responsables e irresponsables, y se verá a sí mismo como animado por impulsos éticos,[...] en definitiva, pasará, sin traba, de una visión sociológica en la que se pierde todo rostro humano a una visión que tenga rostros humanos y en la que se pierda toda base científica (Morin, 1995:24).*

Precisamente es esta convicción, crear un laboratorio etnográfico de aprendizaje interactivo, lo que genera una atmósfera de distensión que convoca a los seres humanos a atreverse a traspasar lo que son y los aprendizajes encarnados que traen en sus cuerpos. Escribir *con la automática*, asociar libremente, gesticular, desplazarse por el espacio físico comienzan a ser elementos de trabajo (técnicas?) que desvelan el mundo de distinciones y coreografías que sostienen el significado de conflicto y el sentido que tienen sus prácticas resolutivas.

3.2.- METAOBSERVACIÓN DEL SISTEMA MEDIADORES EN FORMACIÓN.

Entendemos por conflicto una situación de colisión de CLEHES que en su transcurso configura un sistema abierto que opera fuera del equilibrio y se expresa en conversaciones en el dominio de lo social. Los conflictos suelen no ser circulares, sino conforman una espiral en la que actúan elementos de retroalimentación positiva, lo que puede generar escaladas de explosión. Los conflictos son consustanciales a la vida social y a la interacción humana: el sentido de alteridad o de extrañeza que experimentamos en un conflicto respecto de *Otros* es un resultado inevitable de la convivencia social. Nuestras construcciones de mundo crean un *adentro: Nosotros*, cuando nuestros interlocutores se convierten en recursos inestimables con cuya ayuda, sea implícita o explícita, alcanzamos sentido y se nos refuerza el quiénes somos, qué es real y qué es correcto, pero al mismo tiempo la vida relacional crea un *afuera: los Otros*, un ámbito desvalorizado, diferenciador que no es lo que nosotros somos o creemos, que no es bueno ni verdadero. La interacción que surge a partir de estos esquemas de distinción puede abrir caminos de diálogo generativo en tanto se busca generar confluencia traspasando los límites personales o colectivos en función de construir colectivamente una realidad que se desea, o por el contrario, en el polo opuesto, puede generar espirales explosivos donde las conversaciones se rigidizan para defender aquello que se considera bueno o verdadero.

En este sentido, un conflicto expone y hace emerger toda la complejidad que observamos en el ser humano: *un ser con una afectividad intensa e inestable, que sonríe, ríe y llora, ansioso y angustiado, un ser egoísta, ebrio, estático, violento,*

furioso, amoroso, un ser invadido por la imaginación, un ser que conoce la existencia de la muerte y que no puede creer en ella, un ser que segrega la magia y el mito, un ser poseído por los espíritus y por los dioses, un ser que se alimenta de ilusiones y de quimeras, un ser subjetivo cuyas relaciones con el mudo objetivo son siempre inciertas, un ser expuesto al error, al yerro, un ser úbrico que genera desorden. Y puesto que llamamos locura a la conjunción de la ilusión, la desmesura, la inestabilidad, la incertidumbre entre lo real y lo imaginario, la confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, el error y el desorden, nos sentimos compelidos a ver al homo sapiens como homo demens (Morin, 1973 en Ciurana 2001). Los conflictos generan un espacio donde la contradicción emocional transparenta lo demens y actúa como trasfondo de intención sea para la organización o la desorganización psíquica.

Al escuchar las narrativas referidas al conflicto y las prácticas que reconoce el Sistema Mediadores en Formación, observamos relatos de diferente naturaleza: un primer sistema de observadores genera asociaciones del tipo conflicto – ruptura, desde donde surge la acción de suprimir la experiencia: el conflicto se asocia a lo que *no debería ser o estar*, a lo que hay que *curar*:

a) Creo que el discrepar con alguien no es malo, pero sí me da miedo que aquello signifique una pelea y que se hieran algunas de las dos partes; prefiero ser más silencioso y observador, actitud que busca calmar los ánimos de la situación. (Hombre)

b) ¿Qué aprendí de mí con este ejercicio? Me di cuenta que, a menudo, pienso que estoy resolviendo algunos conflictos cuando lo que realmente he hecho es evadirlos. ¿Por qué lo hago?, siento miedo de mi emocionarme y no me refiero a desbordarme o descontrolarme, sino a la tristeza que la frustración me produce. (Mujer)

c) Crecí sintiendo y aprendiendo que el mundo de los adultos era el mundo de lo correcto y por lo tanto, como niños y adolescentes, debíamos obedecer; desde este punto de vista debo señalar que este tipo de patrón yo lo repito con los niños y adolescentes de mi familia. Me cuesta mucho aceptar que los jóvenes desafíen a los adultos. (Mujer)

d)..... me doy cuenta que niego los conflictos en la medida que desacredito las percepciones y las habilidades del otro. Tiendo a interrumpir para no permitir que el otro termine su idea pues presumo hacia dónde va su argumento y me asusto. (Hombre)

e) Lo que observo en mi lenguaje es que mi tendencia es querer evitar conflictos a toda costa, debido a que yo como persona siempre quiero mantener buenas relaciones con mis parientes, familiares y con los pacientes que atiendo. (Hombre)

Observamos en estas narrativas que la emoción del miedo otorga intención a la acción de manejar un conflicto y conducirlo hacia escenarios donde las relaciones no

se pongan en riesgo. La asociación conflicto – ruptura es el trasfondo que subyace en la acción del negar, evadir, ceder o someterse ante una situación de conflicto.

Un segundo sistema de observadores configura la asociación conflicto – competencia/control donde el poder y la ganancia conforman el orden de sentido de las prácticas resolutivas:

- a) *Generalmente, cuando establezco conversaciones de conflicto con el resto, tiendo a enjuiciar a priori, minimizando al otro; no reconociéndolo en su pensar y actuar, como si el otro (por diversos motivos, según quien sea), no tuviera razón en lo que señala, asumiendo asimismo, que generalmente hablo desde una posición más bien “a la defensiva”. (Hombre)*
- b) *El querer tener siempre la razón, el actuar a la defensiva y el no mostrar, aunque sea de forma inconsciente, interés y preocupación real por el otro, son actitudes aprendidas en el seno familiar y en la interacción con pares a través de mi desarrollo personal. (Mujer)*
- c) *En mi lenguaje transmito malestar, tanto en la entonación como, y por sobretodo, por las palabras que uso. Suelo llevar las situaciones a los extremos, caricaturizándolas en el afán de hacer ver lo ridículas que son. Desde este punto de vista, sin duda genero un constante ataque hacia el otro. Me he acostumbrado a actuar de esta manera y generalmente, cuando no logro convencer al otro de que lo que yo planteo acerca del tema es lo correcto, entonces comienzo con un proceso de negociación, pero es también con la intención de no perder, pues bajo ningún punto de vista significa que efectivamente yo incorporaré lo que el otro dice como cierto. (Hombre)*
- d) *Tiendo a atacar cuando siento que se vulneran mis derechos a la vez que me cuestiono enormemente acerca del por qué debo verme sometida a lo que en su momento, considero un ataque. Me dan ganas de herir al otro, así como también, siento ganas de llorar. (Mujer)*
- e) *Respecto de mis silencios puedo decir que generalmente los uso para negar y obviar el conflicto y al otro. Sin embargo, también lo uso como señal de que estoy escuchando al otro, pero también como estrategia para pensar en un contra argumento. (Hombre)*
- f) *Desde mi cuerpo; generalmente siento cómo se agita, a la vez que tiendo a hacer gestos de desaprobación y enjuiciamiento de forma constante; mi expresión facial va acorde a lo que estoy diciendo, es decir, si estoy siendo irónica, me sonrío de esa forma; sonrío y mantengo los brazos cruzados a la altura del abdomen cada vez que algo no me parece correcto. (Mujer)*

Confrontar un conflicto significa el despliegue de estrategias dirigidas a un Otro que comprometen fuertemente el cuerpo, el lenguaje, las emociones y el silencio: defenderse o atacar con el lenguaje y con el cuerpo; la activación de emociones como rabia, ira, ansiedad operan como trasfondo de intención, mientras que el silencio simula ante un alguien que emerge como un contrario/adversario al hay que ganar o someter. Los relatos remiten al aprendizaje como explicación de estas prácticas: familia, pares o *costumbre*, es decir, la historia personal *encarnada*, se transparenta.

Un tercer sistema de observadores surge al escuchar las narrativas que configuran la asociación conflicto – solución donde el encuentro conversacional y dialógico expresan ese trasfondo de intención:

- a) *Puedo decir que soy una persona que tiende a escuchar al resto, a ponerme en el lugar del otro en su manera de pensar; trato siempre de que las cosas se solucionen. Sin embargo me esfuerzo para no hacer sentir mal a la otra persona y me guardo cosas.....cuando se acumulan exploto de dos formas: lanzo todo y hago mucho daño o me descargo llorando. (Mujer)*
- b) *Me gusta encontrar las soluciones a los conflictos y pongo todo de mi parte para lograrlo conversando con las personas involucradas; reconozco que a veces prefiero evitarlos porque siento cansancio de estar abordándolos siempre en mi trabajo, ya que a veces no sirve de nada buscar la conversación y crear los ambientes propicios para el entendimiento. (Hombre)*
- d) *Observo que tengo capacidad para autocontrolar las emociones que me provocan ciertos conflictos; creo que por eso mismo soy capaz de ser empática y de sentir emociones positivas frente a los demás. Los conflictos son un desafío para poder solucionarlos. (Mujer)*
- c) *Generalmente abordo los conflictos, partiendo de la base que todos nos podemos equivocar; reconozco lo que sea necesario para no agravar más el problema y así poder negociar o colaborar para dar solución al conflicto. (Hombre)*
- e) *Cuando surge un conflicto, soy de las personas que los enfrenta para evitar que el conflicto se agrande y se genere uno mayor, reconociendo mis errores y teniendo autocrítica suficiente para pedir disculpas o para disculpar al otro. (Mujer)*
- f) *De mi formación religiosa he aprendido que los conflictos hay que conversarlos para que el alma se alivie. Escuchar al que está sufriendo con respeto y con humildad para que se atreva a encontrar soluciones. (Hombre)*

En estas narrativas observamos que surge la empatía/eros como intención del encuentro dialógico y conversacional expresado en las prácticas resolutivas del abordar o *enfrentar* situaciones de conflicto sin embargo surgen simultáneamente distinciones que se acercan a las prácticas referidas anteriormente: renunciar al diálogo por frustración o temor a que el conflicto continúe. Subrayamos la palabra *enfrentar* porque en la asociación libre y automática de palabras, el *enfrentar* se asocia con *atacar, convencer, pelear o discutir*, lenguaje que nos sitúa en un estadio intencional evitativo o competitivo. De acuerdo a nuestro análisis, surgen sistemas de observadores que comprenden los conflictos desde distinciones particulares:

Observador1: Como experiencias negativas que hay que superar rápidamente o que hay que reprimir. En este modo, la discrepancia no es posible, por lo que se hacen esfuerzos por homogeneizar las ideas u opiniones.

Observador 2: Como experiencias positivas desde un planteamiento dualista, sea de competencia, control, poder o ganancia.

Observador 3: Como experiencias éticas dialógicas basadas en la confianza y la autoconfianza donde se reconocen responsabilidades propias; sin embargo observamos que estas prácticas pueden ser colonizadas por las emociones del miedo y la frustración con lo que se aproximan a las dos anteriores.

El relato de las prácticas resolutivas de conflicto develan el sentido que adquiere el conflicto y sus trazos conversacionales en el Sistema Mediadores en Formación: el conflicto se vive como una experiencia que surge de hábitos y de prácticas adquiridas (imprinting) en CLEHES que se experimentan en el Cuerpo (experiencia interna) y se enactúan en CLEHES (experiencia interactiva), fundamentalmente en el Silencio y en el Lenguaje como dimensión que oculta la experiencia interna emocional, (figura 1). El conflicto se configura en el sentido que adquiere el Otro ser humano en tanto amenaza a la propia integridad e identidad, como también a las redes de relaciones donde se participa. En este sentido la evitación de conflictos o su negación surgen bajo la distinción de conservar relaciones armónicas aún cuando esto sea en la superficie de dichas relaciones, pues en el trasfondo subyacen emociones que tensionan las mismas relaciones que se desean conservar. Si todo conflicto y su práctica resolutiva (interacción) surgen en CLEHES, es en este sistema donde puede transformarse al ingresar a un espacio de observación y de autoobservación que brinda nuevas posibilidades de aprendizaje.

Como se observa en la figura 1, estas conversaciones se expresan en forma de prácticas resolutivas de conflicto, es decir hay una disposición psíquica cultivada en CLEHES para operar en la evitación, negación o sometimiento o por el contrario, las situaciones de conflicto se resuelven en la competencia, la agresión o el ataque. Sólo el 20% de los reportes analizados incorporan el dominio ético, donde el escuchar al otro, el respeto y la responsabilidad surgen como dispositivos de acción; un porcentaje significativo de un 39% conversa desde la competencia y 41% lo hace desde la evitación. Si bien estas prácticas pueden combinarse en la interacción, cada ser humano reconoce una tendencia que lo/la caracteriza, que imprime un sello a su

identidad corporizada en el espacio interaccional y que despliega en coreografías asociadas.



Figura1. DIAGRAMA PRÁCTICAS RESOLUTIVAS DE CONFLICTO QUE DECLARA EL SISTEMA MEDIADORES EN FORMACIÓN.

La autoobservación de las prácticas resolutivas de conflicto permite tocar umbrales donde se transparenta la configuración de distinciones que operan en los modos particulares en que se actúa ante las situaciones de conflicto e incita a una reformulación interna considerando las expectativas y demandas del rol de mediador/a. Si el escenario de la situación de conflicto transparenta la complejidad del CLEHES, la mediación invita a actuar en ese dominio; en definitiva un ser humano mediador ingresa a un sistema (mediación) donde debe absorber la complejidad de los estados psíquicos que configuran los CLEHES en interacción.

El mediador está llamado a construir nuevos espacios de conversación donde el diálogo transformador constituye el concepto que dispone a nuevas operaciones y prácticas. *Un diálogo es transformador cuando promueve espacios generativos y acción concertada. En ellos, la conversación es un dispositivo para la conexión, la creación y la coordinación. Así será transformativo cualquier tipo de intercambio que logre transformar una relación entre individuos comprometidos con realidades diferentes y antagónicas (y*

con sus prácticas conexas) en una relación en la que puedan construirse realidades comunes y consolidadoras (Fried, 2000: 38). De aquí se desprende la necesidad de observar, re-educar y abrir posibilidades de diseño en el Sistema Mediadores en Formación, invitación a la que fuimos convocados.

El laboratorio etnográfico se diseña como un espacio de interacciones y de conversaciones donde se trae al cuerpo la tecnología CLEHES. Este laboratorio comprende las siguientes estrategias recursivas y recurrentes:

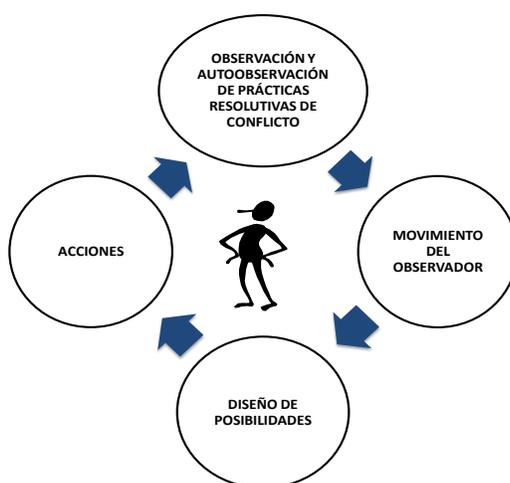


Figura 2. ESTRATEGIAS PARA DISEÑAR POSIBILIDADES EN LAS PRÁCTICAS RESOLUTIVAS DE CONFLICTOS

El desafío del laboratorio que implementamos consiste en desplazar la conversación desde un sistema psíquico unificado (construido como un sí mismo singular, coherente, replegado y determinado por la huella matricial) hacia la conversación de la autorreflexividad en CLEHES (cuestionar a esa identidad, que además puede ser coherente). Al reflexionar sobre las prácticas culturales incorporadas como naturales, podemos abrirnos a un nuevo diseño: no podemos cuestionar nuestra formulación de que *X es verdadero* o de que *Y es bueno porque sí o porque así lo aprendí*, con la autoobservación se abre la posibilidad de observar otros esquemas de distinciones que han quedado fuera de nuestro observar.

En este sentido surge la Historia personal como un espacio de autoobservación de la identidad donde encontramos claves de *lo que tiene sentido hacer o de lo que debe ser hecho* como proceso de la auto-reproducción de los esquemas de distinciones significativos de una sociedad y de una cultura. En este momento surge la posibilidad de *introducir el autoaprendizaje y la autoorganización como una capacidad endógena mediante el gatillamiento de complejizaciones y diferencias en el propio sistema* (Santibáñez, 1997).

Autoobservarse en la Historia significa construir un proceso narrativo realizado a través de la interpretación reflexiva que el ser humano hace de su propia biografía y con la que viene a sostener marcos generales de sentido.

La revisión de la Historia en CLEHES, se realiza desde múltiples dispositivos, siendo el Story Telling (contar la historia) un momento crucial donde el Sistema Mediadores en Formación, vuelve a la infancia. Este espacio consiste en escribir la historia familiar poniendo el acento en las rupturas, quiebres o conflictos vividos y en las experiencias de confianza, alegría y afecto experimentados. La persona escoge 2 o 3 frases relevantes de su historia que será enactuada (*dramatizada y jugada*) por otros, para desde allí verse en la perspectiva del tiempo. Este espacio, intenso en emociones, surge como un umbral o bisagra para observar lo que se hace y lo que se podría hacer: cuerpos que se repliegan, lloran, ríen, se abrazan, conversan, se colaboran, bailan, se enojan.....es decir, explota la variedad para constituirse en un espacio honesto de autoobservación y de reflexividad.

Los reportes escritos personales, intentan capturar ese momento de inflexión donde se dibujan trazos de un futuro imaginado y posible. En el proceso, los participantes construyen conjuntamente nuevas posibilidades, entramando distinciones, conocimientos y acciones. El sistema se abre a experimentar reconstruyéndose a sí mismo. Esta propuesta trabaja sobre el saber, el aprender y la conexión entre los seres humanos productores de conocimiento y su contexto, favoreciendo la creación de sistemas que aprenden. Hay un ser humano que interroga y se interroga, que crea y nutre la posibilidad con sus deseos, logros, imaginación y experimentación:

- a) *Escuchar el lenguaje, observar sus distinciones, observar hasta qué punto su historia determina sus conductas. Mover mi observador para superar juicios y escuchar al otro. Entender que lo que el otro dice es su mapa y que yo lo veo desde mi mapa. Aprender que resolver un conflicto significa un movimiento interno, cambiar el observador, la perspectiva. Aprender que las emociones son posibles de contener y manejar. Aprender a enfrentar nuevos conflictos para ser capaz de abordarlos y no “hacerme a un lado” evitándolos. Revisar los significados que hago a través de mis distinciones. Revisar mi historia desde una visión de “simple ser humano” para evaluar su influencia en cómo estoy manejando los conflictos. (Hombre).*
- b) *Reconocer que él posee su propia historia, donde la percepción de lo hecho no será jamás de igual modo o intensidad, la empatía hacia el otro es reconocerlo en sus propias necesidades y no en la coincidencia exacta de las emociones, aceptar que el otro ve el mundo de diferente forma, tan válida como la mía, ser capaz de observar desde otra perspectiva. (Mujer).*

Escuchar, observar, mover, entender, aprender, revisar, evaluar, reconocer, aceptar, ser capaz de, constituyen declaraciones en el lenguaje que configuran los trazos de las competencias de observación y de autoobservación que el Sistema Mediadores va logrando. Estos ejercicios que vinculan comunicación, aprendizaje y creatividad trabajan con los circuitos que los enactores establecen cuando tienen la posibilidad de crear y aprender sobre su aprendizaje, es decir, no sólo para observarlo sino y, por sobre todo, para generar combinaciones inéditas y, a partir de allí, configurar nuevas conexiones entre diferentes momentos, episodios y versiones. Estos circuitos reconocen la variación, la innovación, la fluctuación, la anomalía, como posibilidades a ser exploradas en el desarrollo de espirales generativos.

3.2.1.- AUTOOBSERVACIÓN DE LA BIOGRAFÍA.

Escogimos estas narrativas porque ellas transparentan la vivencia emocional que ha quedado corporizada y que se gatilla en las interacciones y en las situaciones de quiebres o de conflictos; ellas nos sitúan en la recursividad afectiva histórica estructural que subyace a las prácticas resolutorias que el Sistema Mediadores en Formación reconoce. El sistema familiar surge como aquel espacio de intimidad que se sostiene por la carencia o presencia de las relaciones amorosas; en cualquiera de esos escenarios, la impronta se transparenta al autoobservarse :

- a) *Mi historia familiar parte de una interacción afectada por la violencia y el alcoholismo paterno, este hecho me marcó profundamente en términos de vulnerabilidad y permanente riesgo vital especialmente de mi madre y de nosotros como hijos. Posteriormente mis padres se anularon y mi familia se reconstruyo, la figura paterna paso a no tener ningún peso aún cuando siempre en términos afectivos hemos estado en contacto, pero la función paterna en la educación de los*

hijos me resultaba ajena, no se justificaba ni era trascendente, esto genera gran ansiedad en mí respecto a la posibilidad de morir y dejar a mis hijos en la orfandad aún cuando tienen un padre responsable. Tengo un gran temor a la separación y trato que los conflictos se atenúen al máximo para que no se agraven.(Mujer)

- b) *Mi padre, violento castigaba física y psicológicamente a mi madre; mi madre, agresiva pasiva. Yo (pausa....contiene el llanto), trataba de pasar desapercibida, de hacerme transparente, igual que mis hermanos. Hasta ahora eso me afecta y me cuesta ocupar mi espacio en las relaciones. La violencia, los gritos me producen intolerancia.....es el diálogo y la búsqueda de acuerdos lo que puede resolver los conflictos. La violencia genera espirales de dolor.*(Mujer).
- c) *En mi familia se usaba la manipulación; mi madre ha sido una gran manipuladora y yo arranco de eso. Había que hacer siempre lo que ella determinaba so pena de sus padecimientos y enfermedades. Ante eso, el refugio era el silencio hasta que todo se calmara. Paradójicamente me he alejado de mi madre desde la adolescencia y ahora, que está con Alzheimer, yo soy el médico a cargo designado por la familia. La semana pasada por primera vez le tomé la mano (.....llora) y sentí mucha ternura; sentí que mi historia estaba en esa mano. Yo también he manipulado a través del consumo de drogas y de alcohol y aunque estoy lejos de eso, lo sigo haciendo con mis demandas afectivas.*(Hombre).

Narrarse en las historias de rupturas o carencia de dinámicas amorosas familiares, sitúa al observador en una experiencia límite que emocionalmente le demanda una reflexión sobre los acontecimientos: *Tengo un gran temor a la separación y trato que los conflictos se atenúen al máximo para que no se agraven; Yo también he manipulado a través del consumo de drogas y de alcohol y aunque estoy lejos de eso, lo sigo haciendo con mis demandas afectivas;* e invitan a reacomodar al sistema abriendo y formulando nuevos sentidos y nuevas direcciones.

La intención de transparentar eventos dolorosos no es gratuita; el sentido es poner en evidencia que dimensiones de la existencia humana como el dolor y su expresión, el llanto, dentro del esquema lógico occidental, se saltan los límites calculados y confrontan a las personas con circunstancias insospechadas y cruciales, invitando a transformar la percepción sobre sí mismo/a.

Creemos que son estas las experiencias que configuran saltos cualitativos en las formas de concebirse a sí mismo y activar la capacidad de incidencia en la realidad.

- d) *Yo conserve durante mi infancia y juventud una actitud rebelde, donde la palabra era una gran herramienta para la defensa, respecto de mi grupo familiar (mis padres y tres hermanos mayores).Por ser una niña muy conflictiva y con pocos límites frecuentemente era censurada o criticada. Criada especialmente por mi abuela, mujer fuerte con gran convicción frente a las cosas, viuda que había criado sola a sus hijos, pero que obviamente por la edad, la insubordinación de mi parte era inaceptable. Todavía tengo el cartel de conflictiva y de agresiva.....ahora que lo digo, creo que me quedé pegada en esto.*(Mujer)

- e) *En mi adolescencia y juventud, las emociones eran sentimientos que me parecían muestras de debilidad, propias de las mujeres, quienes eran seres indefensos, increíblemente mi auto imagen tomaba como referencias aspectos de mi padre y los referentes masculinos, la agresividad, racionalidad, independencia económica para tener el poder.*(Hombre).

Autorreferenciar la historia conduce al Sistema Mediadores en Formación a transparentar las distinciones con las que se ha operado y que han dado dirección a las acciones en las situaciones de conflicto: *rebelde, censurada, conflictiva, agresiva, defensa;* surgen distinciones asociadas al ser hombre, *agresividad, racionalidad, independencia económica, poder* y; al ser mujer, *debilidad, indefección, emocionalidad*, es decir, se abre un campo cultural desde el cual se habla que nos interpela como pregunta de futuro: observar las diferencias de las prácticas resolutivas de conflicto asociadas a las distinciones de género y cómo estos esquemas inciden en el operar del sistema mediadores.

Las narrativas que escuchamos develan estas y otras diferenciaciones asociadas: ser padre, ser madre, ser adulto, ser hijo/a; ejercer la autoridad o la posibilidad de la discrepancia, cuestión que nos ubica en el campo cultural del conflicto.

- f) *Crecí en un hogar donde la autoridad del padre y de la madre se respetaba, había que obedecer sin cuestionar, es decir todo se acataba y sin comentario. He construido un mundo en lo objetivo, en que las cosas son así (expresión tajante con la mano) y eso me lleva a emitir juicios de valor, me cuesta aceptar que se piense o se actúe diferente de mí. Por lo tanto para evitar la confrontación aprendí a vivir dentro de las opiniones de consenso, porque si no es así pasaría la vida tratando de convencer al otro de quien tiene la razón, y vivir en esta circunstancia seguiría en la ansiedad generado sufrimiento y desarmonía interna y externa.*(Hombre)
- g) *Puedo reconocer que en mi historia familiar, especialmente en la figura de mi padre, las respuestas estaban siempre dadas y los juicios de valor se emitían con mucha facilidad. La frase "Yo sé lo que tienes que hacer ahora", está marcada a fuego y mi tendencia es también a emitir juicios y a tener respuestas para todo. Creo que esto ha sido la marca en la elección de mi carrera (leyes) y la manera cómo conduzco mis relaciones.*(Mujer)
- h) *Mi familia tenía de todo: italiana, la cosa era intensa. Madre cariñosa, padre amoroso pero autoritario. Los conflictos se resolvían a gritos, harto garabato.....hoy también me veo en lo mismo. Mis hijos lo sufren pero saben que los quiero. Yo creo que esta cuestión no hay que tomárselo a lo grave. Yo les digo a mis hijos: mira weon (gesticula con manos en cintura y se ríe) aquí la que manda soy yo y no te vengai a hacer el que no catcha porque eres re vivo (tono jocoso....risas). Si tenemos que hablar, hablamos de frente y cara a cara. Así me enseñaron y así lo hago en mi casa y con mis alumnos. .*(Mujer).

Narrar las historias personales para sí y para otros abre oportunidades de interrogar el sentido y el valor de lo que se ha aprendido atendiendo a los nuevos contextos, (mediación), donde se desea actuar: *evitar la confrontación o decidir por otros* no genera

los mundos que estos nuevos paradigmas proponen. La conciencia de este borde y los micromundos que se construyen en el laboratorio, empuja al Sistema a abrir posibilidades para pensarse y decidir.

Las historias de familia observadas y autorreflexionadas, nos conducen al entramado de distinciones que actúa como un principio que otorga sentido a las prácticas resolutorias de conflicto que el Sistema Mediadores en Formación refiere. Observamos que inhibir la discrepancia está dentro de las prácticas familiares (culturales) de regulación de conflictos y es un nudo crítico que está incrustado en las acciones personales/profesionales del Sistema.

En estas narrativas se transparentan los nodos que, unidos entre sí, conforman el *cultivo* o sedimento de la organización familiar en que se construyeron los observadores y que podemos dibujar de la siguiente forma:

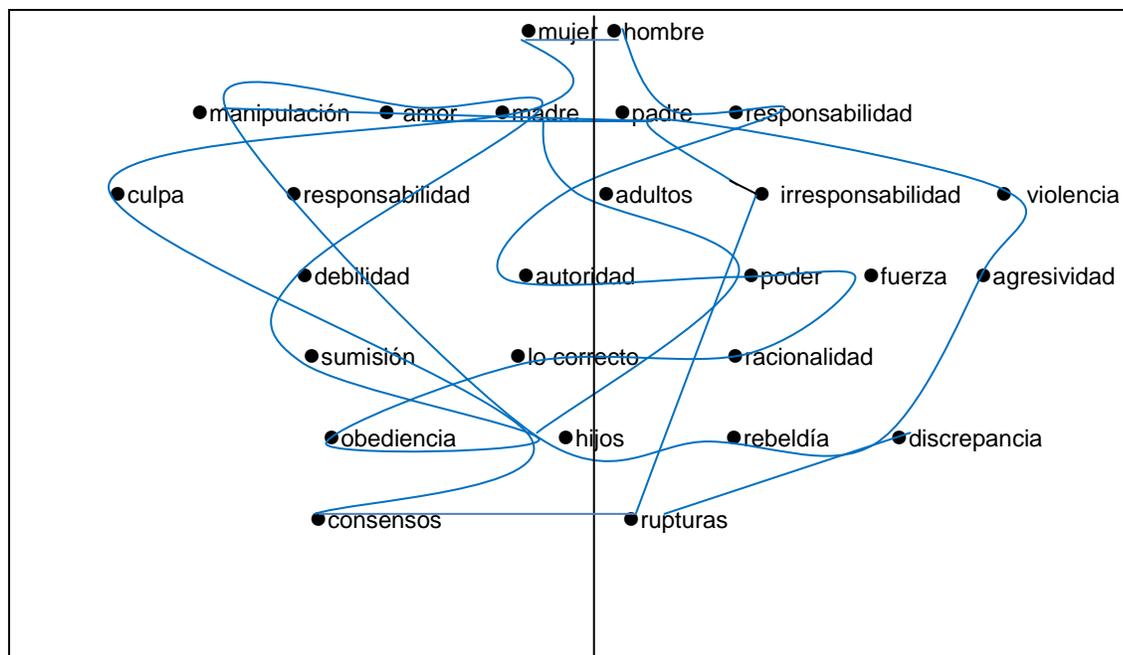


Fig. 3: Una lectura del entramado de distinciones subyacentes a las prácticas resolutivas de conflicto en el Sistema Mediadores en Formación.

De acuerdo a la *escucha* que hemos realizado, podemos configurar un mapa donde surgen espacios diferenciados para el hombre y para la mujer en tanto ejercen su rol parental y actúan como referentes socializadores: la autoridad se ha depositado en la figura de los adultos, padre y madre, quienes deciden y ejercen el poder porque *saben hacer lo correcto*. Desde aquí se entiende que llegar a ser adulto es *acceder* a aquello que se considera *correcto* por tanto la discrepancia se asume como una transgresión a *la verdad*, sin embargo cuando esta ocurre, pone en riesgo las relaciones y se vive desde los polos reactivos: de ser rebelde o ser *conflictivo/a* a la sumisión y búsquedas de consensos. La rebeldía (asociada a la agresividad) y el ser conflictivo/a, son comportamientos sancionados y castigados familiar y socialmente porque conducirían a las rupturas de las relaciones.

La figura del padre es relevante en los relatos asignándole un estilo desde dónde se actúa: autoritarismo, racionalidad, agresividad, autonomía económica, control y poder; como corolario, su ausencia física o emocional, generaría sensación de vulnerabilidad en la familia. Ante tal ausencia, se observa a la madre como alguien que entrega cariño, débil y vulnerable o por el contrario, fuerte, agresiva o manipuladora.

Surge de esta forma, un *orden conversacional* que habla a partir de distinciones de opuestos: autoridad-obediencia; correcto- incorrecto; adultos- niños/jóvenes; padres-hijos; ruptura-consenso; desequilibrio- armonía. Junto a ello, este orden conversacional conlleva significados acerca de jerarquías sociales: los adultos, los padres dominan a los más jóvenes y a los hijos. El padre puede dominar y controlar a los hijos y a la mujer, sin embargo, la madre ejerce el poder actuando a través de la manipulación; ella es fuerte al ejercer su autoridad en situaciones de excepción (soledad de pareja).

Este conjunto de distinciones se relacionan a su vez con otros para conformar las orientaciones cognoscitivas de lo que podemos llamar rasgos de la cultura del conflicto en Chile. Como expone Urquiza (2006), citando a Jorge Larraín (2001) y a Alfredo Jocelyn-Holt (1997), en nuestro país se manifiestan aquellas estructuras que dieron origen a la Nación: el autoritarismo que se expresa en la extraordinaria importancia que le concedemos al rol y respeto de la autoridad por una parte, y, por otra, el machismo que pone al hombre en el centro de la sociedad, en el poder político, económico y social, generando relaciones asimétricas y discriminatorias hacia las mujeres. Estos rasgos entrelazados con el racismo encubierto y la intolerancia, miedo al caos y al desorden (Bengoa, 1996), configuran el sedimento donde se han cultivado las prácticas resolutivas de conflicto que hoy es necesario re-mirar.

Estos esquemas de distinciones operan como coreografías que se despliegan en el dominio social y que se expresan en las prácticas resolutivas de conflictos antes caracterizadas. ¿Cómo pueden afectar estas distinciones en el ejercicio del rol de mediador? Si los mediadores deben conducir situaciones cambiantes e inciertas, al mismo tiempo deben conservar un sentido de orientación que trascienda los movimientos puntuales conservando la capacidad de aprender acerca de los propios aprendizajes. Esta habilidad se actualiza si el mediador observa cómo abre o cierra posibilidades en el proceso de mediación de acuerdo al observador que históricamente lo constituye, soltando sus respuestas, para atreverse a explorar espacios vacíos que enactúen nuevas posibilidades con los mediados. En otras palabras le provee de una operatoria que le permite reconocer la construcción de sus intervenciones, la

intencionalidad de sus conversaciones y de acciones para articular su práctica profesional y personal.

El aprendizaje genera un circuito doble cuando el Sistema Mediadores despliega habilidades para volver reflexivamente sobre sus propias construcciones, valores y diseños, o sobre los valores que organizan sus esquemas de distinciones y acciones; es decir, las personas vuelven sobre sus procesos constructivos para conservarlos, regularlos o modificarlos.

La segunda estrategia que proponemos es mover el observador incorporando distinciones en cada dimensión de CLEHES, lo que supone abrir un espacio educativo enactivo donde los participantes abren posibilidades en la acción. Los participantes indagan en sus interacciones ortogonales observando las rupturas y choques de CLEHES y sus consecuencias, y exploran maneras creativas de aproximación a los conflictos considerando las emociones que ello implica, haciendo auditaje al Cuerpo y al Lenguaje. Se trata de observar los micromundos en los que actúan para transparentar sus operatorias y abrirse al diseño.

Presentamos a continuación ejercicios de autoobservación del lenguaje y del cuerpo:

3.2.2.-AUTOOBSERVACION DEL LENGUAJE.

Ejercicio: Hágase la “pillá” en el lenguaje: escoja una interacción cotidiana cualquiera; arriéndese un observador y audite su lenguaje. Ponga atención a sus negaciones. ¿Cómo y cuándo surgen? ¿Qué consecuencias tiene en la relación que observa?

a) Me observo en mi acción con mi comunidad. Mi cuerpo desborda de gesticulación me agoto saludo a todo el mundo pasando la mano abrazando, preguntando. Pierdo el centro. Mi comunicación es fluida pero está desconectada de mi cuerpo. Es autónoma. ¿Por qué? Mi lenguaje en la relación anterior es medio engañoso, automático, es una costumbre, no nace de la emoción. Mi Eros es desarrollado: creo comunicación con el otro pero desde mi cuerpo, el lenguaje está demás. Mi imaginación vuela, hago muchas promesas, compromisos, me auto invito a reuniones, comidas. Me cuesta estar lejos de la gente, sólo, en silencio

La observación anterior tiene la siguiente consecuencia: Me veo lejano, sin consistencia, disperso, que querrá, con qué interés. Dicen de mí los que me conocen. Niego realidades con mi imaginación a veces so pretexto de la unidad evito el conflicto y mi lenguaje no es positivo, ya que disfrazo la realidad, soy un experto maquillador. Y los otros observan esa consecuencia. Tanta fantasía. Tan lejano a la realidad. Abro muchas ventanas, es un tsunami, que repito me agota, agota al otro. Otra consecuencia es la falta de silencio, como tengo facilidad de comunicación y de lenguaje, creo nuevas realidades, demasiados. Qué pasa con ellas. Muchas se concretan, otras quedan en el

vacío. El observador también constataba mi dispersión, había una hiperactividad: No escuchaba, no le daba tiempo al otro ni pausa alguna. Le preguntaba y yo respondía. El observador me indica que la escucha me es difícil. Que sobreprotejo. Que desconozco la autonomía del otro. Que arraso, invado.

Lo anterior tiene consecuencias: creo que ese mundo depende de mí y no que cada uno tiene su rol. En silencio puedo desarrollar más mi vocación. Entender que hay diversos tiempos. Tiempo de lanzar la piedra, recogerla. En definitiva hay tiempo de vivir y hay que hacerlo bien.(Hombre).

Provocar la indagatoria en los propios mundos *irrita* las prácticas naturalizadas: *Mi lenguaje en la relación anterior es medio engañoso, automático, es una costumbre, no nace de la emoción. Mi imaginación vuela, hago muchas promesas, compromisos, me auto invito a reuniones, comidas. La autoobservación del lenguaje mueve al observador cuando se abren puntos ciegos que permiten una observación diferente al imaginar la expansión de los límites de lo conocido y lo hecho: En silencio puedo desarrollar más mi vocación. Entender que hay diversos tiempos.*

La libertad de juicios con la que se invita a la autoobservación permite legitimar aquello que se hace, comprendiendo que surgen de la propia estructura y que las posibilidades están también allí.

b) Puedo observar que mi lenguaje es reiterativo en mi relación de pareja; utilizo frases de queja permanente como “por qué no me avisas cuánto dinero nos queda”, “yo no puedo adivinar cuánto dinero nos queda” o uso el lenguaje de la víctima “yo siempre te cuento en qué gasto la plata”, “parezco nana peruana mendigando” o manipulo “te gusta que yo te pida el dinero”, “eres feliz teniendo dinero” y sé cuándo pedir dinero: después que hemos hecho el amor o cuando nuestra relación va muy bien. Mi lenguaje invalida cuando le digo “es que no eres capaz de entender” o “cómo tan tonto”. Al leer esto me invade una profunda tristeza de darme cuenta cómo he sido responsable del deterioro de mi relación y de darme cuenta lo dependiente que he sido. (Mujer).

Autoobservar el lenguaje significa poner atención a aquello que surge automáticamente en la interacción, *empuja* a explicitar verbalmente hábitos o prácticas, cuestión que no se realiza cotidianamente porque es parte de las coreografías que se despliegan *naturalmente*. Al entrar al auditaje del lenguaje lo *natural* de los hábitos verbales dejan de serlo al observar los mundos que crean: *Al leer esto me invade una profunda tristeza de darme cuenta cómo he sido responsable del deterioro de mi relación y de darme cuenta lo dependiente que he sido. Este ejercicio sitúa al Sistema en una autoobservación y observación permanente del lenguaje, con lo cual surge el cuidado y la responsabilidad propia en la creación de mundos que se desean.*

3.2.3.-AUTOOBSERVACION DEL CUERPO.

Ejercicio: En un día cualquiera de la semana, elija una interacción (ojalá una situación de discrepancia o conflicto con alguien) y observe que le ocurre a su cuerpo en ese espacio:

a) Mi cuerpo (el de todos los días) muestra un malestar permanente, no es agradable mi expresión facial, dura y adusta, hay a quienes asusta. Tengo un cansancio crónico, ojeras negras y andar encorvado. Me siento viejo y mis abundantes canas muestran que, de verdad, lo soy. Me cuesta reír, cada vez más, también llorar. Es cotidiano gruñir. No soy feliz. Garabatos por montón brotan de mis labios. Todos son conchas de sus madres, la realidad también.

Últimamente mi emocionar está muy susceptible de hacerme mostrar rasgos de rudeza, desafío a quien se me cruce por delante y pierdo con facilidad el control. Soy un gran cínico, tan desenvuelto en los protocolos y los buenos modales, encantador a decir de algunos, prodigio en “el arte de salvar la cara” (cito Goffman), pero estoy cansado de las apariencias y me confundo y nunca encuentro mi identidad.

Mi cuerpo está dispuesto de frente hacia el otro, sin mayor movimiento luego mi cuerpo se ve alterado, la respiración se empieza a agitar es una molestia que va desde dentro hacia fuera, como si del estomago empezara a subir y explotara, transmitiendo esta sensación con movimientos de manos abiertas dirigidas hacia el otro, asintiendo con la cabeza mi posición, buscando siempre la mirada del otro, asegurándome que me entienda, esto me cansa y me agota. Siempre desafiante y dispuesto a atacar ¿cómo quiero ser mediador?.(Hombre).

Mover el observador *inyectando* distinciones en cada dimensión de CLEHES, abre la retroalimentación para el Sistema cuando se abre a la preguntas y a su estar en el contexto de la mediación. Distinguir qué ocurre en el cuerpo significa indagar en los estados emocionales que direccionan las prácticas en las interacciones y referenciar el cuerpo como campo de participación en la comunicación.

b)Al realizar la auto-observación pude distinguir aspectos de los cuales antes no me había percatado, como por ejemplo, al estar en contacto con personas que no siento tan afines a mí, o en situaciones complejas, mi rostro se tensa, incluso puede llegar a generarme dolor. El contacto visual se hace más limitado, tiendo a mantenerme un poco más lejana, y en más silencio. El no ser escuchada, me genera cierto desgano, sigo con la interacción pero me observo menos motivada, con menos energía y a veces se siente tristeza dependiendo de cuál es el tipo de interacción, sobretodo, si es familiar. El rendimiento en estas relaciones es más limitado. (Mujer).

La experiencia corporal reflexiva es un re-encuentro, no sólo con las posibilidades de movimiento del cuerpo, sino también con la percepción y, más allá, con las elaboraciones sensibles. Cuando se hacen evidentes las tensiones entre lo aprendido y las posibilidades por aprender, se dan reformulaciones tanto éticas como estéticas sobre los parámetros habituales del comportamiento.

Si los constituyentes del Sistema pueden observar el cuerpo en las interacciones cotidianas y el lugar que éste ocupa, se abre la posibilidad de *ver* el rendimiento que tienen las conversaciones que se configuran y observar las posibilidades de diseño que permite. Cuando se ha hecho un ejercicio reflexivo con la corporalidad, las personas reconocen cómo al evidenciar procesos de subjetivación a este nivel, desestructura los órdenes emocionales cultural y socialmente aprendidos.

Cada momento de autoobservación invita a reflexionar que los significados se construyen en coordinación social, atravesados por la cultura, los orígenes, las historias, que operan como marcadores de cada situación particular. Estas prácticas deconstructivas permiten revelar de qué modo algo ha sido pensado y realizado. En estos ciclos de observación, autoobservación y reflexión, se favorece la construcción de una comunidad colaborativa que genera sus oportunidades mientras se reinventa a sí misma.

La autoobservación de CLEHES, abre espacios de inflexión friccionando la realidad vivida y las distinciones que se realizan para ello. El dolor de los descubrimientos opera como umbral para encontrar las estabilidades y los deseos de transformación al *obligar* a cada participante a volver sobre sí mismo y sobre lo construido hasta ese momento, para avanzar en el proceso constructivo y encontrar transformaciones viables activando el potencial para las respuestas creativas acorde a los deseos y propósitos de los participantes. El dolor adquiere otro sentido, no se rechaza de plano, se le otorga otro lugar y al hacerlo, se re-interpreta. Este proceso opera como un espiral generativo, recurrente y recursivo que entrelaza autoobservación, aprendizaje de segundo orden y creatividad como se expresa en la siguiente figura:

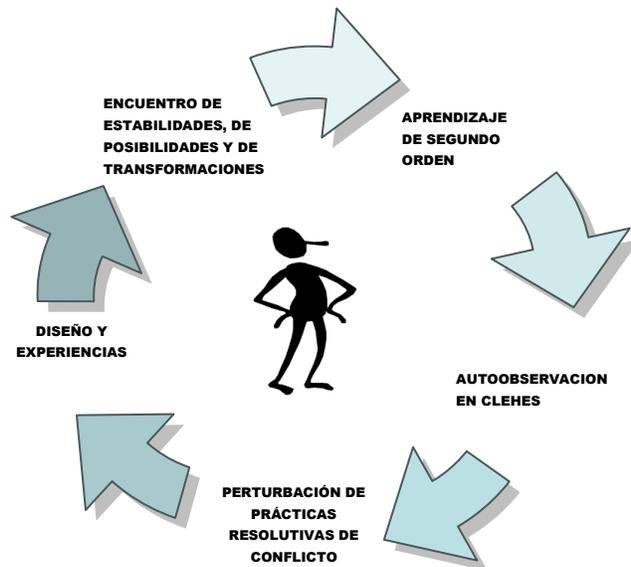


Figura 4: ESPIRAL GENERATIVO DE LA AUTOOBSERVACIÓN DE CLEHES.

La apertura de posibilidades y la toma de acciones constituyen un espacio de enacción donde los participantes abren conversaciones y toman decisiones respecto de sus propios conflictos. Si es el Cuerpo el que aprende, transformar prácticas personales, pasa por vivir y *sufrir* en el propio cuerpo los cambios que se desean lograr. Presentamos un relato al respecto después del trabajo de autoobservación en CLEHES y la gestión de un conflicto encarnado que entrega claves de las distinciones que adquiere el Sistema.

3.2.4.-CONSTRUCCIONES CONVERSACIONALES EN UN CONFLICTO ENCARNADO.

Pensamos que lo que define a un mediador es su manera de conversar que surge de una forma de observar (etnocognición) y de una forma de conocer (etnoconocimiento) que se sustenta en redes de distinciones o nodos. Construir conversaciones en el dominio de la mediación significa abrir posibilidades para el diálogo, la transformación de la situación de conflicto y/o la consecución de acuerdos. Este acuerdo de segundo orden

(compromiso acerca de las conversaciones y los acuerdos que se van a generar) es lo que configura en definitiva la estabilidad y la recurrencia (Bronstein, Gaillard y Piscitelli, 1995) del Sistema de Mediación.

Diseñar conversaciones, abrirlas, ser efectivo(a) en términos de las acciones que ellas conllevan, es lo que el Sistema Mediadores en Formación realiza al término del laboratorio con una situación de conflicto encarnado.

Escuchar es una de las competencias claves en la construcción de conversaciones deseables en el Sistema; la tecnología CLEHES invita a la escucha con eros donde el ejercicio del silencio y de la empatía desarrolla un escucha calificado que no evalúa ni enjuicia:

Existen tres instancias que se han generado a partir del laboratorio y que han sido puestas en práctica .La primera escuchar sin juzgar: Fue a partir de una fuerte discusión respecto a cómo generar los ingresos para el tratamiento de mi hijo. Después de mucho batallar en los argumentos le planteé el hecho de que el tema pendiente entre nosotros no pasaba por la situación de nuestro hijo. Le sugerí que recuperáramos el buen trato como primera instancia y el respeto mutuo, a lo cual él respondió que no sabía si ya tenía ánimo, que permanentemente mis refuerzos eran en los aspectos negativos y que estaba profundamente cansado de continuar la relación. Por primera vez no repliqué y sólo escuche en silencio. Al finalizar la discusión fuimos a dormir, él se sorprendió que no estuviera durmiendo con mi hija y después de mucho tiempo, creo que más de un año , dormimos abrazados, algo había pasado, casi mágico donde la tensión bajó para ambos.

Uno de los aspectos de mayor dificultad es el manejo de la incertidumbre permanente sobre las *agendas ocultas* de los otros actores involucrados; transparentar las agendas ocultas requiere de la construcción de espacios de confianza (eros) donde el cuerpo y el lenguaje se diseñan para abrir posibilidades de conversaciones generativas haciéndose responsable de la participación que se tiene en la situación vivida:

Exponer mis verdaderas necesidades y emociones: Le conté a mi pareja sobre la tarea, y el análisis de mi CLEHES, compartí mis miedos y cómo el lenguaje que con él ocupaba era permanentemente agresivo, sin temer a que pudiera utilizar en mi contra la información entregada. Sentí que de alguna forma me fortalecía, él escuchó e intervino en escasas ocasiones, al otro día me llamó para decirme lo grato que había sido la conversación, me ha vuelto a llamar del trabajo para saber cómo estoy o cómo ha sido mi día, actitudes perdidas también hace años.

Ser efectivo en las conversaciones pasa por tomar decisiones acerca de lo que se desea como futuro posible con capacidad de actuar con autonomía abriendo las posibilidades para el otro. Las conversaciones para la acción son decisivas para un mediador(a), autoobservarse en la efectividad configura espirales generativos de

expansión de límites y de autoaprendizaje. Desde nuestro punto de vista, esto aumenta el grado de poder y de autonomía que adquiere el Sistema:

Hacer peticiones concretas: Frente a ciertas situaciones que le pido y no las concreta, por ejemplo tareas inconclusas con los niños, evito ahora el “siempre” o “nunca”. Realizo un pedido concreto, por ejemplo:” necesito que todos los sábados en la mañana revises las tareas de nuestro hijo”. El cambio fue desde dos aspectos, la discusión fue mínima en tiempo y al no plantearme como víctima la recepción del mensaje fue bien acogido. No se quedó con la sensación de ser incompetente, que es lo que antes le hubiera enrostrado.

Reflexionar las consecuencias de los mundos que se crean en CLEHES, invita a mirar lo que se desea cambiar y lo que se desea conservar escuchando los umbrales de resistencia o inhibidores que cierran las conversaciones. Autoobservar este punto de inflexión puede abrir nuevos circuitos recursivos de autoaprendizaje:

En cuanto a las consecuencias puede que todos estos cambios no logren recuperarnos como pareja, con una vida sexual activa y quedarnos sólo en la dimensión de padres. Frente a la pregunta qué consecuencias estoy dispuesta aceptar, es privilegiar la relación de pareja como una instancia de bienestar necesarias para el equilibrio emocional de mis hijos, que puedan recibir el aporte que el padre les otorga y la vida familiar en un espacio común (no sé si el empeño para que funcione sería el mismo si no tuviéramos hijos). Esto lo asumo como una acción consciente y racional, no sentirme atrapada en una situación de desagrado, donde siempre está la posibilidad de optar. Pero a nivel emocional no creo estar preparada aún para una posible separación, me cuesta aceptar esa determinación, por lo tanto desde esa perspectiva las posibilidades de opción se limitan y mi realidad tiende a ser más rígida y cerrada.

El movimiento del observador abre nuevas posibilidades cuando se diseñan conversaciones para la acción donde el otro surge como un legítimo y el observador se hace cargo de su historia. A través de este acto, el actor/observador se compromete a sí mismo a la inteligibilidad, honestidad y oportunidad de lo que dice:

Las acciones que voy a tomar van en dos direcciones, primero continuar reestructurando mi forma de “lenguajear” orientada hacia la no agresión y la segunda respecto a la transmisión más concreta de mis necesidades y emociones. Me surge el compromiso del respeto al otro, del derecho de ser diferente y comenzar a observar los aportes que realiza dentro del núcleo familiar. Olvidar el concepto de lo óptimo o perfecto en beneficio de un funcionamiento más participativo, puede que la solución no sea la más perfecta en términos racionales pero si con menos frustración de este “todo” interactivo que es la familia. Intentar tener claridad en lo que realmente deseo como persona. Comenzar una búsqueda de satisfacción de necesidades más allá de mi dimensión maternal. Evitar hacer responsable al otro de las propias frustraciones o expectativas no cumplidas.

La apertura de posibilidades actúa como un borde que invita a hacer la transformación de prácticas resolutivas de conflictos considerando que la enacción es una vía que expande los límites para construir conversaciones que abren posibilidades o conversaciones para la acción:

..... me surge lo que aspiro: que todas estas nuevas formas de comunicarme con mi pareja pasen de ser una acción racional a ser una respuesta emocional incorporada a mi cuerpo, la estrategia para lograrlo me parece que es la permanente auto-observación, y el ejercicio repetitivo de estar consciente en el modo de hablar y gesticular, como cuando los niños repiten el abecedario muchas veces hasta lograr la incorporación de las letras en forma fluida.

El aprendizaje que se adquiere al gestionar conflictos propios desde la tecnología CLEHES es la capacidad de observar el propio observador, es decir, se logra un aprendizaje de segundo orden que permite ver la posición del observador y cómo configura su propio mundo: sus posibilidades y sus resistencias para explorar límites y expandirlos de acuerdo a lo que considera éticamente deseable para el futuro:

El aprendizaje más potente que obtuve, son los beneficios de la auto-observación para descubrir las dinámicas en que nos vemos envueltos, cierta ceguera que no me permite abandonar la sensación de estar a merced de los hechos y empoderarme en la vida, hacerme responsable. Pero hay hechos reveladores que me asombraron, por ejemplo he descubierto a través de este ejercicio cómo en las relaciones que he tenido de pareja continua estando presente mi padre. Con él tengo una excelente relación, afectuosa y sin resentimientos, participa de todos los eventos familiares y hay un trato cordial y cariñoso con mi madre, pero a la hora de enfrentarme a una pareja revivo la desigualdad de poderes y el miedo presente, al no querer repetir la experiencia de mi madre mantengo un estado de lucha permanente, con una fuerte necesidad de control que baja mi incertidumbre. También en la historia de mi pareja su padre se ausentó cuando él tenía la edad de 7 años aproximadamente, pero tuvo una fuerte imagen paterna a través de su abuelo. Para él es muy importante la responsabilidad paterna y creo tomar conciencia que lo violento en las necesidades más profundas cuando lo margino de la educación de nuestros hijos, varias veces tuve que corregir el trabajo en cuanto a referirme a "nuestros" y no mis hijos. El otro aspecto que quisiera destacar es como aprendí cierta manera de sobrevivir a situaciones de alto conflicto generando conductas muy rígidas, muy estrictas a nivel moral, tendientes a realizar muchos juicios de valores, marco que quizás fue necesario en un periodo de mi vida que requería estructura y el entorno no lo aportaba, pero eso se graba con tal intensidad en el cuerpo que cuando ya no lo necesitas, no sabes cómo despojarte de ese modo de actuar, ayer te sirvió pero hoy no. Requiero flexibilizarme y aprender nuevas formas, es decir como dice el taller, "variedad absorbe variedad".

El aprendizaje en el contexto del laboratorio, no significa adquirir más información, sino aprender acerca de la diversidad de saberes con que contamos, de las experiencias en las que nos involucramos, de la posibilidad de conocerlas y de reconocer lo que se desea conservar y transformar. El aprendizaje no se detiene en la acción. Por el contrario, es allí donde se inician ciclos novedosos de experiencias y de autoaprendizajes ya que podemos reflexionar sobre lo que sucede y sobre aquello que funciona o fracasa. Un punto de partida importante para este proceso es reconocer qué se sabe y qué no se sabe; la contrapartida es la ceguera cognitiva que lleva a no saber que algo no se sabe, imposibilitando el aprendizaje y la posibilidad de lo posible. Como

se observa en el ejercicio presentado, es la autoobservación al interior del Sistema Mediador una de las estrategias que abre los puntos ciegos y transparenta la frontera entre lo *dentro* y lo *afuera* permitiendo reorganizar la experiencia expandiendo los límites.

3.2.5.-CONVERSACIONES EN EL LABORATORIO.

Las conversaciones en el laboratorio son experiencias de interacción cara a cara gatilladas por la observadora (antropóloga) con el propósito de provocar momentos que permitan descubrir las experiencias y el trasfondo de conocimiento que subyace a las prácticas resolutivas de conflicto. Son momentos en que se busca desplazar las distinciones observando intenciones y sentidos de las acciones respetando los límites que establece el propio Sistema. Nuestra posición se construye en el momento interactivo donde emerge la complejidad de los CLEHES en interacción, con disposición a aceptar la incertidumbre que abre cada experiencia interactiva. Nuestra tarea reside en abrir y mantener un espacio conversacional de posibilidades y de acciones, que transparente el trasfondo de las prácticas resolutivas de conflicto y los procesos (auto)reflexivos que surgen de la experiencia:

(Conversación transcrita de un video)

Estamos todos en círculo; somos 15 personas. Hemos hecho previamente un ejercicio de cuerpo y silencio donde hemos simulado entrar a un ascensor de una institución pública.

Antropóloga (A): Ahora vamos a ponerle lenguaje a un conflicto y vamos a observar qué ocurre!! (Pide voluntarias para dramatizar una escena en que dos amigas que viven juntas tienen un conflicto porque hoy una de ellas no puede pagar las cuentas ni aportar como lo hacía antes ya que está sin trabajo. Marcela y Teresa se ofrecen para actuar y cada una recibe un libreto escrito que la otra desconoce).

A: (Dirigiéndose al grupo) Por favor el resto sólo observa qué ocurre en el CLEHES de ambas. Por favor tomen notas de lo que observan.

La escena se prepara de la siguiente manera: Teresa está sentada viendo T.V. con una cerveza en la mano, mientras todo el departamento está en desorden. Llega Marcela del trabajo cansada después de trabajar horas extras.

Marcela gesticula alterada: ¡¡hasta cuando mierda tengo que aguantar esto!! Te he dicho que yo no puedo con todo.....estoy agotada. Tú no haces nada por conseguir trabajo; estás todo el día echada, no hay comida, no has hecho el aseo.....(se acerca cada vez más a Teresa quien a veces la mira hacia arriba y no se mueve de la silla).

Teresa (balbuceando): no tenía ganas de hacer nada.....me da lata.

Marcela: “Claro y yo!!! Tengo que hacerlo todo mientras ella la linda se abanica y ¡¡¡descansa!!!. Este no era el acuerdo Tere.....”

Teresa: “Bueno y tú??? Por qué llegas a esta hora? Acaso tu jefecito te invitó de nuevo?????”(con ironía)

Marcela: “Queeeeeeeeé????”(levanta las manos y pone cara de sorpresa con enojo)

Teresa:” Eso po’ (mirando el supuesto T.V).....”

Marcela: “Ah no!! (rabiosa) esto sí que no te lo aguanto.....De dónde sacaste esta hueva ‘!!!”

A: *Está bien, paren.....(mirando a los observadores) ¿qué pasó aquí?¿qué observaron en esta interacción? Recordemos que esta es una puesta en escena y que atrás, en bambalinas hay un trasfondo.....*

Antonio: “ambas funcionan con des validación mutua, una a partir de la indiferencia y la otra a partir de la queja culpante...hay una distorsión entre lo que digo y cómo lo digo...”

Marcia: “están como súper polarizadas, porque igual la Tere era súper agresiva con el cuerpo, con el lenguaje y con el silencio...cómo muérete y púdrete y me da lo mismo, con la ironía...”

A: *Qué pueden decir de los Cuerpos?*

Antonio: “Marcela está encima de ella, está acosando con el cuerpo”

Marcia: “están rígidos los cuerpos...la mirada de la Tere, mirando de arriba abajo”

Beatriz: “Desafiante, aparentemente relajada, pero un tanto desafiante”

Patricia: “En Tere yo creo que estaba depresiva también....no quiere nada...es como déjame aquí porque no me voy a parar, no sé si puedo. En Marcela veo mucha rabia...una explosión en el cuerpo”

A: *Cómo es el cuerpo de la rabia?¿qué nos dice en las interacciones?*

Antonio: “la actitud de Tere me recordó al pasivo-agresivo...”

Patricia: “Sí, es un cuerpo que está quieto pero a punto de estallar y se disfraza con pasividad, pero Marcela definitivamente reacciona ante la pasividad y su cuerpo explota en los gestos de la cara y en brazos y manos: dedos abiertos y rígidos, con ganas de golpear”.

Marcela:”Puchas, sí.....así me pasa a mí con estas personas y lo que provoca es o un estallido inmenso o lo que le pasó a la Tere”

A: *Estamos en un espacio donde todo lo que nos ocurre es legítimo,...está en nuestros aprendizajes; escuchemos qué le ocurre a Teresa.*

Teresa:(Emocionada.....le tiembla la barbilla) “lo que me pasó en este ejercicio fue el insight más grande que he tenido en mi historia....yo tenía que mostrarles muchas cosas con mi actuación, pero cuando llega esta mujer con toda su agresividad, yo sentí una paralización y sentí por primera vez lo que me imagino siente mi hija conmigo....por primera vez pude entender esa reacción de aparente pasividad, de ironía de desagrado. Fue maravilloso, potente...Es maravilloso descubrir lo que significa la empatía, hoy día lo viví, antes era teoría...nunca había tomado contacto tan potente con mis sensaciones corporales...”

A: *Teresa, de dónde vienen tus parálisis? Qué te ocurre con ellas en el cuerpo?*

Teresa: No sé (se para y da la espalda).mi historia, mis ironías que hoy las veo en mi hija. ¿Qué me pasa con la agresividad? Estoy al tope uf!!

A: (acercándose a Teresa y tocándole los hombros con suavidad) Hay algo que quieras decir? Puedes decirnos con qué relacionas la agresividad?

Teresa:aparecen imágenes fuertes.....no, ahora no. Lo único que puedo decir es que mi cuerpo parece un nudo y pienso en mi hija y en mi historia como hija.

A: No nos damos cuenta y nuestra historia se nos gatilla ¿con qué tarea te vas Teresa?

Teresa: Uf!!! Harta tarea: hablar con mi hija y observar mis parálisis..... (baja la voz, no se entiende lo que dice)

A: Nos contarás la próxima sesión? (Dirigiéndose a todos)¿ Qué podemos concluir de lo que ha pasado?

Beatriz: "...me he dado cuenta que hacer CLEHES es estar alerta...con lo que se dice y con lo que se hace..."

A: Yo puedo decir que lo que nos sucede en las interacciones es inesperado...en un conflicto aparecen nuestros quiebres y nuestras posibilidades..qué les parece esto?

Antonio: "...entrar en CLEHERIA es interesante...nos lleva a los núcleos más profundos y de repente a los núcleos más profundos del desacuerdo...Tengo la sensación de que tengo en mis manos un instrumento que voy a internalizar con facilidad...que voy a ser súper consciente cuando me hago el weón, voy a disfrutar esa consciencia..."

Marcia: " Uf!!! Me aparecen escenas de infancia, mi familia de origen.....todo lo que silenciamos y que está ahí...operando en las rabias pero también me aparecen los cariños..... lo que nos une. Los silencios son muy potentes y puedo ver cómo los uso a partir de lo que aprendí en mi casa y que ahora también trasmito a mis hijos y en mi relación de pareja.

Antonio: "...yo sentí cómo el cuerpo también habla con más intensidad que las palabras: los ojos, las manos, todo está hablando y el cuerpo también escucha. Yo sentí que mi escucha invita pero también puede impedir. Sentirse escuchado sin juicios atenúa los dolores y los miedos...Que distante estoy en mi vida diaria de hablar y de escuchar de esta manera!!!, espero que cleheando se me pase..."

La reflexión como espacio personal y la interacción como espacio colectivo, permite indagar en nuevas prácticas a partir de la confusión y de las rupturas que se promueven en el laboratorio. Aquí se van *inyectando* distinciones que permiten abrir nuevas construcciones personales y sociales y acercarse a modos inexplorados de resolución de conflictos. Los participantes se reconocen a sí mismos y reconocen a otros como productores de estos conocimientos y acciones, ejercitando su poder de producirlos y de aprender como una dimensión transformadora. Estas prácticas dan lugar a un procedimiento constructivo que configura seres humanos enactores con capacidad para autoobservar y observar las conversaciones que emergen en la interacción.

Como observamos, en el contexto conversacional se reconfigura el lugar de cada participante incluyendo a la metaobservadora, quien pasa a formar parte de un sistema colaborativo que aprende de sus propios procesos con capacidad de indagar tanto en las convergencias como en las diferencias, de utilizar enactivamente la diversidad y el conflicto como oportunidad de crear posibilidades. El sistema se autoorganiza.....

Las prácticas resolutivas de conflicto se vuelven un trabajo de campo conducido por *equipos colaboradores*, integrados por los metaobservadores y los observadores, quienes se comprometen a investigar *sobre y en la acción* a fin de *mover* las estabildades para construir una posibilidad y tomar decisiones.

Los testimonios de los profesionales que han pasado por el laboratorio reportan que el proceso de aprendizaje no sólo ha tenido un impacto en lo profesional sino también y por sobre todo, en lo personal, cuestión que nos habla de un aprendizaje vivencial y significativo, que importa un cambio en la manera cotidiana de vivir, lugar donde efectivamente se observan las prácticas culturales. Las percepciones de efectividad y de competencia conversacional aumentan en la medida que los participantes se mueven, actúan y observan transformaciones en las interacciones que provocan y que nacen de un diseño de su CLEHES.

- a) *Definitivamente y desde mi CLEHES lo que me surge es querer intencionar un cambio en el cómo me relaciono con los otros. Concienciar mi CLEHES, es decir, estar consciente en la mayoría de las interacciones de lo que estoy diciendo, cómo lo estoy diciendo, qué estoy expresando, lo que quiero y lo que no quiero, etc. Me motiva el querer mejorar sustancialmente mi relación con el resto, tanto con los miembros de mi familia, como aquellas personas que forman parte de mi ambiente laboral. Asumo que cuando esto pueda mejorarse, me sentiré mejor conmigo mismo y con el resto. Seré más receptivo y empático a la vez que asertivo. Tendré mayor claridad respecto de lo que me sucede y lo que le sucede al resto. Luego de mejorar este aspecto, me sentiré con la fuerza, voluntad y herramientas suficientes para abordar nuevos desafíos en pos de mejorar mi actuar en el mundo y responsabilizarme de lo que hago, dejo de hacer, digo y no digo.(Hombre).*
- b) *Creo que autoobservarse es un ejercicio maravilloso y realmente efectivo al querer cambiar nuestra actitud. En el momento de mi autoobservación me di cuenta que estaba llevando mi relación por un desvío y me sirvió para ponerle freno y mirar el conflicto de una forma más amplia, dándome cuenta que mi percepción tenía puntos ciegos y sólo me dejaba llevar por mi propia historia personal, ignorando la de mi pareja. Aprendí que nuestro CLEHES está allí siempre y que la autoobservación nos abre a entendernos y a buscar a los demás por la vía del diálogo y de la conversación efectiva.(Mujer).*

Entendemos que la experiencia de laboratorio, es una experiencia de co-construcción donde los observadores relatan aprendizajes que surgen al incorporar la

tecnología CLEHES, al re-editarse en la comunicación como contexto de la existencia humana. Al aceptar la invitación a interactuar como seres humanos y no como especialistas, los participantes legitiman el espacio de aprendizaje y se atreven a no saber, convirtiendo esta declaración en el espacio más emocionante de indagación individual y colectiva de autoaprendizaje.

IV.- CIERRE, APRENDIZAJES Y APERTURAS.

A lo largo de este trabajo hemos presentado una propuesta de investigación de la cual estamos aprendiendo. Por ello, más que concluir presentamos un cierre momentáneo, lugar de llegada y de partida.

El caso que hemos presentado ha permitido observar qué ocurre con los actores/observadores, constituyentes de un sistema de actividad humana cuando incorporan una tecnología de autoobservación para observar sus prácticas socio-culturales.

Lo que hemos observado es que la tecnología CLEHES es un dispositivo de fácil captura, que se incorpora en los actores como una distinción que hace sentido, lo cual gatilla rápida y efectivamente la práctica de la autoobservación. Creemos que este *enganche* ocurre porque la tecnología CLEHES abre el espacio corporal como acción situada, espacio que ha quedado oculto en las prácticas racionales.

Este caso lo hemos observado desde allí para indagar en el qué observaron de sus prácticas resolutivas de conflicto y qué movimientos ocurrieron al perturbar los esquemas de distinciones como estructuras latentes que sostienen dichas prácticas. El Sistema Mediadores en Formación desplegó un conjunto de movimientos (ejercicios, tareas) que develó su capacidad de cuestionar los modos en que actúa, imaginar nuevas maneras y experienciarlas en la acción.

Podemos diferenciar que el Sistema Mediadores en Formación está constituido por distintos observadores de acuerdo a los esquemas asociativos con los que operan: a) Conflicto-Ruptura; b) Conflicto- Competencia y c) Conflicto- Solución, siendo esta última la asociación menos frecuente en el Sistema. Estas asociaciones se distancian

de las demandas teórico-metodológicas que demanda la mediación como procedimiento y de las orientaciones de la institución demandante.

Cada una de estas asociaciones significa un campo de acción que adquiere sentido en la interacción donde se legitima y se cultiva, en un contexto de escucha común que incluye emociones mutuas. Estas acciones se sostienen en tramas de distinciones que hemos develado y que remiten a la cultura del conflicto en la sociedad chilena, cuyo nudo central lo constituye el temor a la ruptura de las relaciones y por ende como emoción que inhibe la discrepancia y estigmatiza el conflicto. Constatamos en la literatura consultada que estas coreografías nos han acompañado históricamente desde los orígenes de la República; sin embargo la inclusión de la mediación, como procedimiento alternativo de resolución de conflictos en la estructura del Estado, obliga a re- visar y a mover tales prácticas en aquellos que desean ser parte de este nicho profesional que hoy se abre.

Aquí se ubica el foco de nuestro trabajo: son los estados psíquicos emocionales los que deben ser irritados para mover el observador y abrir posibilidades de diseño en las prácticas resolutorias de conflicto; es decir, mover la emoción del miedo y sus distinciones asociadas para atreverse a aprender y a moverse en la situación de conflicto.

Las interacciones ocurridas en el laboratorio etnográfico han permitido generar movimientos recursivos en los actores/observadores y en el Sistema Mediadores en Formación al inyectar la tecnología de autoobservación CLEHES. Estos movimientos, se expresan en dos dominios: en habilidades de observación y de autoobservación y en las construcciones conversacionales que emergen del proceso de autoaprendizaje.

En el primer dominio, destacamos que los actores pasan a ser enactores cuando actualizan el recurso de la observación y de autoobservación desde CLEHES y despliegan la capacidad de ampliar su campo de distinciones en cada dimensión orientados a la comprensión empática de la situación existencial o de conflicto, sea en sí mismos o en otros, suspendiendo los juicios y con ello, atenuando la coerción como espacio emocional que inhibe la acción. La autoobservación cambia la posición del observador y lo enriquece en las distinciones que captura de su propia práctica. Como

consecuencia de lo anterior, lo sitúa en espacios *vacíos* o en *fronteras* que le abren posibilidades de acción que son declaradas en su narrativa como intenciones o deseos de futuro.

En el segundo dominio, observamos que los enactores/observadores son capaces de diseñar conversaciones generativas de posibilidades o de acciones, donde surge por una parte, la responsabilidad al aceptar compromisos y al declarar sus límites o resistencias, y por otra, la escucha calificada (*eros*) con lo cual aumenta su poder y su autonomía. Al introducir estas conversaciones en el Sistema Mediadores en Formación, éstas pasan a configurar la red conversacional que establece los bordes del Sistema y que los distingue de otros, estableciendo acuerdos de segundo orden.

Ambas, autoobservación y construcción de conversaciones surgen como habilidades nucleares en el contexto del aprendizaje para la mediación y para iniciar recurrentemente ciclos generativos de aprendizaje de segundo orden. Estos aprendizajes focalizados en el ser humano adquieren carácter organizacional cuando los situamos en el contexto de un sistema de actividad humana, Mediadores, al permitirnos entrar a las redes de conversaciones que coexisten en una organización. Este aspecto, en exploración, abre una vertiente de indagación interesante al preguntarnos por la estabilidad y viabilidad del sistema de mediación en Chile.

Observamos que el laboratorio es un espacio educacional que se realiza a través del momento perpetuo de la reflexividad y de la autorreflexividad: la posibilidad de lo posible se abre al declarar y al encarnar en la experiencia, que la acción personal mueve la realidad construida y que desde allí es posible rediseñar las prácticas aprendidas.

La experiencia de trabajo con mediadores en formación ha permitido recabar un material de registro cuantioso que nos abre a posibilidades de profundizar en otros temas asociados. De esta experiencia ha surgido el curso Cultura escolar y Gestión de conflictos que impartimos en la Universidad de Santiago de Chile dirigido a estudiantes de pedagogía, y los programas educacionales dirigidos a orientadores familiares y a educadores sociales, profesionales que se sitúan en la utopía de transformar la convivencia.

En esta tesis, hemos planteado que las observaciones que hace un sistema de actividad humana, sus descripciones y su sentido, se estabilizan y se expresan no sólo en el lenguaje, sino en las dimensiones entrelazadas de CLEHES. Desde aquí nos situamos para declarar que la *realidad* adquiere la condición de tal cuando se *encarna* en el escenario social en las coreografías o movimientos que despliegan los CLEHES en un dominio particular. Así la tecnología que hemos presentado, constituye una diferencia, una manera de observar y actuar al interior de un sistema.

Incorporar la tecnología CLEHES como tecnología de autoobservación permite *adentrarse* en los sistemas interaccionales y comunicacionales para transparentarlos en su complejidad donde las prácticas humanas y sociales, y su sentido, se descubren. Creemos que son estos momentos de inflexión y de quiebre, donde la identidad se manifiesta en la configuración de sentidos históricamente cultivados como disposiciones duraderas encarnadas. Es precisamente este espacio el que abre la posibilidad educativa, reflexiva y autorreferencial, del aprendizaje de segundo orden, como lo hemos observado en el caso desarrollado.

La tecnología CLEHES configura una distinción desde donde observamos y metaobservamos; es una resonancia o contraseña que inyectamos en un sistema de actividad humana para moverse hacia las utopías que se declaran: su desarrollo deviene en una estética de la interacción en que el ser humano se observa con capacidad de interrogar lo que hace, de re-elaborar sus discursos y sus prácticas, haciéndose responsable de sus decisiones considerando el contexto social donde está situado. Este planteamiento nos ubica en las reflexiones coyunturales de las ciencias sociales que nos transforma como investigadores en actores que también producen sentido y que aspiran a conocer. Consideramos que podemos acceder a las maneras de observar de un sistema de observadores al incorporar y encarnar esta tecnología.

Hemos caracterizado la tecnología CLEHES como una herramienta enactiva que permite nuevos acoplamientos estructurales y salir de las rutinas naturalizadas de acuerdo a los mundos que se desean. Los relatos y conversaciones que hemos presentado nos han mostrado el movimiento del observador que expande sus límites cuando es capaz de diseñar nuevas conversaciones, abrirlas y clausurarlas. El

sistema adquiere competencias de autoobservación y de autoaprendizaje que se expresan en el devenir de conversaciones que abren posibilidades y que disponen a la acción haciendo un giro a las prácticas socio-culturales. En estos términos consideramos que nuestra propuesta abre un espacio educacional interesante cuando entendemos que la identidad en el contexto de la sociedad compleja, es una construcción que *está siendo* más que *ser*. No *“quiénes somos”* o *“de dónde somos”*, sino *qué podemos llegar a ser* (Hall, 1996: 4).

Hemos observado que la tecnología CLEHES genera un alto impacto reflexivo al develar la subjetividad e intersubjetividad de los actores que configuran los sistemas de actividad humana. Abrir la posibilidad de interrogar la posición desde donde cada actor observa *en y su* conformar la realidad, permite el autoaprendizaje y el aprendizaje organizacional inyectando nuevas distinciones al sistema. De ahí que esta tecnología sea hoy requerida en intervenciones organizacionales de alta complejidad nacionales e internacionales, y en currículos educacionales de pre y posgrado. Las experiencias desarrolladas, donde la contribución a la formación de mediadores es una de ellas, ha ido generando una extensión metodológica que abre mayores distinciones al traer otros dispositivos que amplifican la riqueza de los mapas con los que trabajamos (CLEHES MOOD (García y Laulié, 2009)) y que permiten crear condiciones de ajuste en la estructura organizacional al variar los límites de las prácticas.

La creación y expansión de la tecnología CLEHES ha sido consecuencia de múltiples conversaciones con diferentes actores que desde sus particulares perspectivas de la ciencia y de la investigación, han interrogado nuestro quehacer. Estas conversaciones nos han permitido por sobre todo enriquecer nuestra creación y al mismo tiempo, abrirnos a campos dialógicos donde la antropología se cruza y entrelaza con otras disciplinas para crear visiones de mundo más ricas y entusiasmadoras.

Al llegar, una última reflexión: la ruptura de los discursos totalizantes en la ciencia y en la cultura, nos invitan a pensarnos y a movernos en la emergencia de la complejidad. Este tiempo lo comprendemos como un tiempo de creatividad donde nos

hemos sentido invitados desde lo personal y lo profesional a expandir nuestros límites y aprendizajes. La práctica antropológica en la que nos hemos movido, con énfasis en la observación con implicación directa y personal con el Otro, nos ha enriquecido como el ser humano que constituimos en CLEHES; nos ha permitido comprender que, en este contexto, el ejercicio de recogida de datos compromete a ambas partes en una relación *comunicada* y los datos adquieren valor por el resultado de esa *comunicación*. Las consecuencias de este aprendizaje, o al menos una de sus consecuencias, es reinstaurar al sujeto humano como centro de interés antropológico: ser humano que siente y piensa y que es (re)creador de su sociedad y de su cultura.

BIBLIOGRAFIA

- Andalafat, P; Arteaga, J; Valencia, P. *CLEHES: una propuesta metodológica para actualizar habilidades sociales para la empleabilidad en jóvenes universitarios*. Seminario para optar al título de Orientadora en Relaciones Humanas y Familia. Instituto Profesional Carlos Casanueva. Santiago.
- Arenas, M; Crocco, S; Muñoz, P. 2007. *Aplicación de la metodología CLEHES en la gestión de conflictos en el ámbito escolar*. Seminario para optar al título de Orientadora en Relaciones Humanas y Familia. Instituto Profesional Carlos Casanueva. Santiago.
- Argyris, C. y Schön, D. 1996. *Organizational learning II. Theory, Method and Practice*. Editorial Addison Eesley. Nueva York.
- Arnold, M y Rodríguez, D.1992. *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Editorial Universitaria. Santiago.
- Arnold, M. 1998. Recursos para la investigación sistémico/constructivista. *Revista Cinta de Moebio* 3. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Arnold, M y Robles, F. 2000. Explorando caminos transilustrados más allá del neopositivismo. Epistemología para el siglo XXI. *Revista Cinta de Moebio* 7. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Arnold, M; Thumala,D; Urquiza,A. 2008. La solidaridad en una sociedad individualista. En *Revista Theoria* 1: 9-23. Universidad del Bío-Bío.
- Ashby, R. 1977. *Introducción a la cibernética*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Augé, M. 1992. *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Augé Marc. 1994. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Balbi, F. 1998. Las etnografías como...¡etnografías! Un ensayo dialógico sobre la posmodernidad en antropología social. En *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*; editado por M. Boivin; A. Rosato; Arribas, V., pp:157-161. Eudeba. Buenos Aires.
- Bateson, G. 1972. *Steps for the Ecology Mind*. Ballantine Books. USA.
- Bateson, G. 1979. *Mind and Nature*. Bankam Books. USA.
- Bateson, G. 1991. *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Editorial Gedisa. España.

- Beer, S. 1974. *Designing Freedom*. Editorial John Wiley & Sons. Gran Bretaña.
- Beer, S. 1979. *The Heart of Enterprise*. Editorial Wiley. Londres.
- Beer, S. 1983. *Brain of the Firm*; Second Edition. Editorial Wiley. Londres.
- Beer, S. 1984. *Diagnosing the System for Organisations*. Editorial Wiley. Londres y Nueva York.
- Beer, S. 1994. *Beyond Dispute: The Invention of Team Syntegrity*. Editorial Wiley. Londres.
- Bengoa, J. 1996. *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*. Ediciones Sur. Santiago.
- Bengoa, J. 2006. *La comunidad reclamada. Identidades, utopías y memorias en la sociedad chilena actual*. Editorial Catalonia. Santiago.
- Berger, P. y Luckmann, T. 1986. *La construcción social de la realidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Berman, M. 1987. *El reencantamiento del mundo*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago.
- Berman, M. 1992. *Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de occidente*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago.
- Berman, M. 2004. *Historia de la conciencia. De la paradoja al complejo de autoridad sagrada*. Editorial Cuatro Vientos. Santiago.
- Bloch, S. y Maturana, H. 1996. *Biología del emocionar y alba emoting. Respiración y emoción. Bailando juntos*. Editorial Dolmen. Santiago.
- Bronstein, V; Gaillard, J; Piscitelli, A. 1995. La organización egoísta. Clausura operacional y redes conversacionales. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp: 379-396. Editorial Síntesis. Madrid.
- Caicedo, A. 2003. Aproximaciones a una Antropología Reflexiva. *Tabula Rasa Revista de Humanidades Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. Bogotá, 1: 165-181.
- Castro, E; Nahuelpi, M; Rubio, L; Troncoso, I. 2006. *Prácticas de Autocuidado en una unidad regional de atención a víctimas y testigos desde la metodología CLEHES*. Seminario para optar al título de Orientadora en Relaciones Humanas y Familia. Instituto Profesional Carlos Casanueva. Santiago.
- Ciurana, E. 2001. *Introducción al pensamiento complejo de Edgar Morin*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Crary, J. 1998. *Techniques of the observer. On vision and modernity in the nineteenth century*. Editorial MIT Press. Massachusetts.

- Damasio, A. 1996. *El error de Descartes*. Editorial Andrés Bello. Santiago.
- Delgado, M. 2002. *El Animal Público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Dupuy, J. y Varela, F. 1995. Circularidades creativas: para la comprensión de los orígenes. En *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*; editado por P. Wazlawick y Krieg, P., pp: 232-258. Gedisa. Barcelona.
- Echeverría, R. 1993. *La ontología del lenguaje*. Editorial Dolmen. Santiago
- Encyclopedia of social and cultural anthropology*. 1996. Editada por A. Barnard y J. Spencer. Routledge. Londres.
- Espina, M. 2005. Complejidad y Pensamiento Social. *COMPLEXUS Revista de Complejidad, Ciencia y Estética*. 1(2): 77-114.
- Espinoza, W; Mellado, R; Schultz, P. 2007. *Desarrollo de la autoobservación en CLEHES para la gestión colaborativa de las diferencias en la relación de pareja*. Seminario para optar al título de Orientador/a en relaciones Humanas y Familia. Instituto Profesional Carlos Casanueva. Santiago.
- Espejo, R., Bowling, D. and Hoverstadt, P. 1999, The Viable System Model and the Viplan Software, *Kybernetes*, Vol. 28, p. 661-668.
- Espejo, R y García, O. 1984. A tool for distributed planning. *Orwellian Symposium and International Conference on System Research Information and Cybernetics*. Baden-Baden. Alemania.
- Fried, D. 2005. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Fried, D. y Schnitman, J. 2000. La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*; editado por D. Fried, pp: 133-157. Granica. Buenos Aires.
- García, F. 1995. Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp: 493-526. Editorial Síntesis. Madrid.
- García, O. y Saavedra, S. 2006. Self management an innovative tool for enactive human design. En *Creativity and innovation in decision making and decision support. Vol 1, London School of Economics and Political Science.*; editado por P, Humphreys; F, Adam; Brézillon, P; Carlsson, S.. pp: 195-214. Ludic Group. Londres.

García, O. y Saavedra, S. 2008. *CLEHES en la resolución de situaciones de conflicto y negociación*. Working paper. Cigar Ltda. Santiago.

García, O y Orellana, R. 1997. Decision support systems: structural, conversational and emotional adjustment. Breaking and taking of organizational care. En *Decision support in organizational transformation*; editado por P, Humphreys y S. Ayestaran, pp: 8-21. Chapman & Hall, Londres.

García, O. y Orellana, R. 2008. Metasystemic re-engineering: an organizational intervention. En *Encyclopedia of decision making and decision support*. (En prensa)

García, O. 2009. Human re-engineering for action: an enactive educational management program. *Revista Kybernetes. The International Journal of Systems & Cybernetics*. 38: 29-40.

García, O. y Lauhié, L. 2009. The CLEHES Mood: an enactive technology towards the effective action. En *System Research and Behavioral Science*. (En prensa).

Geertz, C. 1973. *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Giddens, A. 1992. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. RanawayWorld. Londres.

Giddens, A. 1995. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Editorial Cátedra. Madrid.

Ghasarian, C. 2008. *De la etnografía a la antropología reflexiva*. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas. Ediciones del Sol. Buenos Aires.

Gobo, G. 2008. *Doing ethnography*. Editorial Sage. Londres.

Gutiérrez, J. y Delgado, J. 1995. Teoría de la observación. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp: 143-173. Editorial Síntesis. Madrid.

Hall, S. 1996. Who needs Identity?. En *Questions of cultural Identity*, editado por S. Hall y P. du Gay, pp: 1-17. Sage Publications. Londres.

Hymes, D. 1974. *Reinventing Anthropology*. Editorial Vintage Books. Nueva York.

Ibáñez, J. 1994. *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Siglo XXI. Madrid

Ibáñez, J. 1998. *A contracorriente*. Editorial Fundamentos. Madrid.

Jocelyn- Holt, A. 1997. *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*. Editorial Ariel. Santiago.

Jones, T y Bodtker, A. 2000. Hacia una mediación exitosa entre pares: líneas directrices. En *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*; editado por D. Fried y J Schnitman, pp: 29- 54. Granica. Buenos Aires.

Keeney, B. 1983. *Estética del cambio*. Paidós. Barcelona.

Krotz, E. 1998. ¿Ciencia normal o revolución científica? Notas sobre las perspectivas actuales en antropología sociocultural. En *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*; editado por M. Boivin; A. Rosato; Arribas, V., pp:34- 47. Eudeba. Buenos Aires.

Laulié, L. 2008. *Una Mirada enactiva para la praxis de la gestión efectiva*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Ingeniería. Universidad de Santiago de Chile.

Lagarde, M. 2005. Reflexiones sobre la observación antropológica y una crítica a los modelos observacionistas posmodernos. La necesidad de nuevos modelos. *Revista Ludus Vitalis*24: 93-106. Universidad Nacional Autónoma de México.

Layton, R. 1997. *An introduction to theory in anthropology*. Editado por Cambridge University Press. Cambridge.

Larraín, J. 2001. *Identidad Chilena*. Editorial Lom. Santiago.

Le Breton, D. 1995. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

Le Breton, D. 1999. *Las pasiones ordinarias*. Editorial Nueva visión. Buenos Aires.

Lorac, C. 2002. Education in audiovisual composition for empowerment. En *Decision making and decision support in the internet age*; editado por Humpreys, P; Adam, F; Brézillon,P; Pomerol, J., pp: 684-694. University College of Cork. Irlanda.

Longhurst, B. 2007. *Cultural Change and ordinary life*. Editorial Mc Graw Hill.Manchester.

Luhmann, N. 1997.*Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Editorial Anthropos. Barcelona.

Naranjo, C. 2000. *Jornadas de amor en la terapia*. Conferencia. Barcelona.

Maturana,H. y Varela, F. 1980. *Autopoiésis y Cognición*. Editorial Reidel. Holanda.

Maturana, H. y Varela, F.1984. *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria. Santiago.

Maturana, H. 1986. *Everything is said by an Observer*. In: Gaia, a way of Knowing. Political implications of the New Biology. I. Thompson (ed). Lindsfarne Press. New York.

Maturana, H. 1988. Ontología del Conversar. *Revista de Terapia Psicológica*, año VII N. 10, pp.15-23.

Maturana, H. 1990. *Biología de la Cognición y Epistemología*. Ed. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.

Maturana, H. 1991. La ciencia y la vida cotidiana: ontología de las explicaciones científicas. En *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*; editado por P. Wazlawick y Krieg, P., pp: 144-157. Gedisa. Barcelona.

Maturana, H. 1993. Biology of the Aesthetic Experience. In: Zuchen (theorie) und praxis. Wissenschaftsverlag Rothe, Passau.

Maturana, H. y Verden Zöller, G. 1994. *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago.

Maturana, H. 1995. *Desde la Biología a la Psicología*. Editorial Synthesis. Santiago.

Maturana, H. 1996. Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En *Construcciones de la experiencia humana. Vol I*; editado por M. Pakman, pp:51-130. Gedisa, Barcelona.

Maturana, H. 2004. *Transformación en la convivencia*. Editorial. Sáez. Santiago.

Maturana, H. 2004. *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Editorial J.C. Sáez. Santiago.

Morin, E. 1976. *El Método*. Editorial Cátedra. Madrid.

Morin, E. 1991. *La ciencia con consciencia*. Editorial Anthropos. Madrid.

Morin, E. 1995. El derecho a la reflexión. En *Sociología*. Editorial Tecnos. Madrid.

Morin, E. 1996. *Sociología*. Tecnos. Madrid.

Morin, E. 1999. *La Inteligencia de la Complejidad*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Morin, E. 2000. Antropología de la Libertad. *Gazeta de Antropología* 16:1-14.

Morin, E. 2003. *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Navarro, P. 2003. Sistemas reflexivos. En *Suplementos Anthropos* 22: 51-59. Barcelona.

Ortí, A. 1995. La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, pp: 87-91. Editorial Síntesis. Madrid.

Riviere, P. 1987. Nuevas tendencias en la antropología social británica. *Revista Dialnet* 4: 35-50.

- Raglianti, F. 2006. Comunicación de una Observación de Segundo Orden: ¿Cómo puede seleccionar el investigador sus herramientas?. *Cinta de Moebio* 27: 77-85. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Santibáñez, D. 1997. Investigación social y autorreferencia. *Cinta de Moebio* 2. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Saavedra, S; Aguilera, M; Belloni, C. 2007. *El arte de educar en tiempos complejos*. Editorial Copygraph. Santiago.
- Saavedra, S. 2008. *Hacia el movimiento de prácticas resolutivas de conflictos en estudiantes de pedagogía en Física y Matemáticas de la Universidad de Santiago de Chile*. Working Paper. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Universidad de Santiago de Chile.
- Segal, L. 1986. *Soñar la realidad (El constructivismo de Heinz von Foerster)*. Paidós. Barcelona.
- Serrano, J. 1995. Estudio de Caso. En *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*; editado por Aguirre Baztán, pp: 203-217. Boixareu Universitaria, Barcelona.
- Serrano, G. 2000. *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Editorial Narcea. Madrid.
- Schön, D. 1996. La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En *Construcciones de la experiencia humana. Vol I*; editado por M. Pakman, pp:183-197. Gedisa, Barcelona.
- Schutz, 1972. *El problema de la realidad social*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Shilling, C., 2003. *The Body and Social Theory*. Sage Publications. London.
- Shilling, C., 2007. *Embodying Sociology: retrospect, progress and prospects*. Editorial Blackwell. Oxford.
- Smith, P. y Riley, A. 2009. *Cultural Theory*. Editorial Blackwell. Oxford.
- Turner, B.S. 1989. *The Body: Social Process and Cultural Theory*. Editorial Sage. Londres.
- Turner, B.S. 1996. *The Body and Society*. Editorial Sage. Londres.
- Urquiza, A. 2005. *Colaboración en la sociedad compleja. Una aproximación teórico metodológica a las distinciones que operan en el dominio comunicativo de la colaboración*. Memoria de título para optar al título de antropóloga social. Departamento de antropología. Universidad de Chile, Santiago.

Varela, F. 1981. El círculo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad. En *La realidad inventada*; editado por P. Watzlawick y otros; pp:251- 263. Gedisa. Barcelona.

Varela, F. 1990. *Conocer*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Varela, F.; Thompson, E.; Rosch, E. 1992. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Editorial Gedisa, Santiago.

Varela, F. 2000. *El Fenómeno de la Vida*. Editorial Dolmen, Santiago.

Von Foerster, H. 1972. *Whole Earth Catalog: Acces to tool*. Lindsfarne Press. New York.

Von Foerster, H. 1976. *Las Semillas de la Cibernética*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Von Foerster, H. 1981. Construyendo una realidad. En *La realidad inventada*; editado por P. Watzlawick y otros; pp:38- 55. Gedisa. Barcelona.

Von Foerster, H. 1984. *Observing Systems*. Intersystem Publications, Seaside, CA.

Von Foerster, H. 1987. *El curioso comportamiento de los sistemas complejos. Lecciones de la biología*. Separata.

Von Foerster, H. 1990. Bases Epistemológicas. *Revista Anthropos 22*. Compilación de Jesús Ibañez. Barcelona.

Von Foerster, H. 1991. *Ethics and Second-Order Cybernetics*. International Conference: Systèmes & thérapie familiale, Paris.

Von Glasersfeld, E. 1996. Aspectos del constructivismo radical. En *Construcciones de la experiencia humana. Vol I*. Editado por M. Pakman, pp:23-43. Gedisa, Barcelona.

Von Glasersfeld, E. 1995. Despedida de la objetividad. En *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*; editado por P. Watzlawick y Krieg, P., pp: 19-31. Gedisa. Barcelona.

Watzlawick, P. 1981. Componentes de realidades ideológicas. En *La realidad inventada*; pp: 167- 199. Gedisa. Barcelona.

Watzlawick, P. y Krieg, P. (Comps.) 1995. *El Ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Watzlawick, P. y otros. 2005. *La realidad inventada*. Editorial Gedisa. Barcelona.

www.gobiernodechile.cl

www.ministeriodejusticia.cl

