

## UNA HERRAMIENTA ONTOLÓGICA Y ENACTIVA PARA LA EDUCACIÓN EN GESTIÓN DE CONVIVENCIA <sup>5</sup>

*Oswaldo García De la Cerda & María Soledad Saavedra Ulloa\**

### RESUMEN

Este artículo tiene como propósito exponer la experiencia de aplicación de la herramienta ontológica CLEHES© (Cuerpo-Lenguaje-Emociones-Historia-Eros-Silencio) en la formación de estudiantes en Educación Superior en Chile. La aplicación se lleva a cabo en la formación de estudiantes de Ingeniería de pre y posgrado, y en la carrera de Licenciatura/Pedagogía en Educación de Física y Matemática para profesores de Estado en la Universidad Santiago de Chile. El uso educacional de esta tecnología busca configurar un sistema de observadores, con capacidad de enactuar su mundo que emerge en su experiencia cotidiana, interrogando y expandiendo sus límites del aprendizaje culturalmente encarnado y asumido como “natural”. Los estudiantes incorporan distinciones que permiten gestionar la convivencia, observando las consecuencias éticas, interpersonales, organizacionales y sociales, que pueden provocar. Tres son las estrategias educacionales utilizadas en esta perspectiva: a) Auto-observación b) Observación de las interacciones ortogonales y c) Observación de las redes de CLEHES en sus contextos y dominios de aprendizaje. El carácter experiencial y lúdico del programa, *mueve* los esquemas de distinciones y percepciones aprendidos por los estudiantes y los reconfigura generando capacidad de en acción en su presente y en su futuro, en el contexto de las demandas educacionales que genera la Política Nacional de Convivencia Escolar en Chile, de ser capaces de generar redes conversacionales dentro de un ambiente de convivencia, que permita la sinergia necesaria para el logro de los objetivos académicos.

**Palabras Clave:** Tecnología CLEHES; Observación; Autoobservación; Enacción; Convivencia.

---

<sup>5</sup> Los autores agradecen al proyecto DICYT-USACH 061617GDLC “Tecnologías y Herramientas Enactivas de Apoyo al Gobierno y a la Gestión Organizacional”, en la sistematización de sus experiencias y también al apoyo del departamento de Ingeniería Industrial.

\* osvaldo.garcia@usach.cl, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Santiago de Chile.  
maria.saavedra.u@usach.cl, Departamento de Física, Universidad de Santiago de Chile.

## 1.- INTRODUCCION

La Educación Superior y la gestión de convivencia es una materia que se empieza a incluir de manera incipiente en la formación de estudiantes y en la docencia a partir de las demandas que hace la sociedad civil y el Estado a los y las profesores en la última década. El Ministerio de Educación de Chile formula una Política Nacional de Convivencia Escolar que se viene aplicando desde el año 2002 en los establecimientos educacionales del país; ella provee de un marco conceptual y ético para comprender y actuar la convivencia escolar desde un enfoque de derechos y de género. Exige a los centros escolares y universitario el tratamiento activo de este tema al situar a los profesores y profesoras como Promotores de la Convivencia; es decir, acentúa su responsabilidad (más allá del ámbito disciplinar) en la creación de condiciones para la formación en ciudadanía, ética personal y social, desarrollo socio emocional, habilidades sociales, entre otros. Esta obligación requiere que los docentes interroguen los modos en que ellos y ellas actúan, en sus propios espacios de convivencia y de rupturas, para incorporar distinciones que les permitan actuar en el futuro desde una perspectiva pedagógica y generativa como lo plantean las nuevas demandas del Estado.

Del mismo modo que en la formación de docentes, es importante nutrir a los estudiantes en distinciones que les permitan poder gestionar la convivencia dentro de los distintos grupos y sistemas de trabajo en los cuales se encuentran inmersos a lo largo de su trayectoria académica. Deben ser enactores en la búsqueda de generar espacios de convivencia. Tal diseño de los espacios de convivencia debe permitir a las redes conversacionales generar los resultados que permitan al sistema poder lograr sus objetivos.

En este artículo presentamos la herramienta CLEHES© (Saavedra y García, 2006) como tecnología que provoca este proceso en un sistema de observadores: Sistema Profesores en Formación, que debe mover sus distinciones para configurar un rol formativo de prácticas de convivencia; Sistemas de estudiantes que deben mover sus distinciones para configurar un rol generador de prácticas de convivencia. Ello significa movilizar la capacidad de observación y ampliar, mediante la autoobservación, las posibilidades que la propia cultura ofrece para incrementar los niveles de complejidad y asumir el cambio de prácticas que los profesores/as y estudiantes deben desplegar. La experiencia que presentamos surge de un diálogo ortodisciplinario entre cibernética de segundo orden, ciencias sociales, ciencias cognitivas y neurofenomenología para proponer un espacio formativo experiencial que *mueva* el mundo de distinciones que *el observador* (profesor/a en formación), trae en su cuerpo.

## 2.- LA CONVIVENCIA COMO PRÁCTICA CULTURAL

Nuestro trabajo focaliza en el/la estudiante como ser humano que encarna la cultura y que expresa en la acción y en los modos subjetivos en que se narra, las

distinciones y percepciones que subyacen en sus prácticas y, como enactor (Varela et al, 1992) con capacidad de autorreflexionarse, de cuestionar su acción y de (re) construir realidades a partir de la autoobservación que realiza de dichas prácticas. Entendemos que se aprende a conocer corporalmente, en la interacción, de ciertos modos y no de otros; tal experiencia clausura nuestros micromundos y nuestras formas futuras de conocer (Varela, 2000). Son estas clausuras las que configuran nuestras prácticas que quedan instaladas en el cuerpo, que se cultivan y se reproducen en las conversaciones.

Postulamos que es en esta experiencia enactuada donde es posible la re-visión de prácticas de convivencia que traen dolor o malestar a los sistemas de actividad humana. En otras palabras, una interacción es una fuente única de la convivencia que permite ser, diseñar, crear y en consecuencia, re-crear esa realidad. Planteamos que el proceso de (re) creación, más que ser un esfuerzo intelectual o racional es una experiencia emocional-erótica (Saavedra y García, 2006).

Las prácticas de convivencia y las prácticas resolutorias de conflicto constituyen prácticas culturales y como tales, su sentido, reproducción y perpetuación se realiza en los mundos simbólicos compartidos que se cultivan desde el nacimiento, en la cultura familiar, luego en la escuela y, posteriormente, en la educación superior y en el mundo laboral y social (Couldry, 2007). Desde allí se mira y se actúa la convivencia y las situaciones de conflicto, y desde allí también, (en el futuro), se educa.

### **2.1- ¿Qué prácticas distinguen los y las estudiantes al iniciar el programa?**

Una breve mirada a las distinciones resolutorias de conflicto detectadas a través de un instrumento aplicado a los y las estudiantes, nos plantea que:

- 44,2% asocia conflicto con ruptura, cuyas acciones valoradas positivamente son las de evitación, negación o inhibición. Temor a los quiebres definitivos de las relaciones y a la incompetencia del manejo emocional, se declaran como elementos claves de esta asociación.
- 38,5% asocia conflicto con competencia o poder, lo que configura interacciones de defensa y ataque y de posibilidad de control sobre otro(s). Esta asociación se vincula con el ser “exitoso” entre pares por lo que constituye un referente positivo en las interacciones.
- 17,3% asocia conflicto con experiencias éticas dialógicas donde se reconocen responsabilidades propias. Esta asociación se relaciona con la autoconfianza como condición generativa de escucha y de conversación.

Nuestro interés se orienta a construir una Pedagogía de la Convivencia y del Conflicto, y poder contribuir en la formación para que el día de mañana puedan ser agentes activos dentro del ambiente Social/Profesional en la generación de espacios de convivencia, no como reacción a la violencia, sino como la apertura a la posibilidad de diálogo con la diferencia (Alteridad, Otro) a través del reconocimiento de la ceguera cognitiva que todo ser humano encarna, (sea docente o docente en formación), y que nos encierra en lo aprendido. Toda cultura configura una forma de ver y constitu-

ye por la misma razón una forma particular de ceguera; salir de ella, supone *moverse* al aprendizaje para *abrir* las prácticas tradicionales, interrogarlas y re-diseñarlas.

Postulamos que las herramientas que se necesitan para producir cambios efectivos de prácticas culturales, deben provenir del mismo ser humano, es decir, provenir de los elementos constitutivos generados recurrentemente por la propia interacción en la red de procesos que los produce. Es lo que denominamos auto-gestión: proceso donde el sistema abre, genera su propia (re) organización y mantiene y se constituye a sí mismo en un contexto particular (Saavedra y García, 2006).

### 3.- UNA TECNOLOGIA ONTOLOGICA Y ENACTIVA CLEHES@

La herramienta que nos permite diseñar este proceso, es la tecnología CLEHES©: Cuerpo-Lenguaje-Emociones-Historia-Eros-Silencio (Saavedra y García, 2006); es ontológica porque distingue al ser humano desde 6 dimensiones constitutivas entrelazadas y configura al observador que se es.

CLEHES tiene el carácter de tecnología por su capacidad de traer al cuerpo distinciones que posibilitan la enacción, es decir hace estallar la complejidad del ser humano para traer un mundo nuevo que emerge en la acción (Saavedra y García, 2006; Varela et al, 1992; García y Laulié, 2010; Saavedra y García, 2013) y con ello, reconfigura el aprendizaje del estudiante

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.

La autoobservación y la observación constituyen la estrategia que ocupamos en el programa formativo donde distinguimos los siguientes espacios:

- Autoobservación en CLEHES: espacio de autorreflexividad que permite observar al observador que somos e identificar qué conservar y qué cambiar de las prácticas resolutivas de conflictos y de convivencia, abriendo posibilidades de autoaprendizaje.
- 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 en la intersección entre nuestras conductas y estados de la situación situada.
- Observación de las redes de CLEHES: permite ver la estructura de las 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.

En su conjunto, esta estrategia permite la apertura a espacios de reflexión y de acción, como también su inhibición y su clausura en las redes que se observan y que se desean actuar con el Otro (Saavedra y García, 2006; Saavedra, 2006; García y Salazar, 2012).

Desde esta perspectiva la convivencia la observamos como la dinámica o movimiento de una red de interacciones y conversaciones entre CLEHES que caracteriza a un sistema de actividad humana, en un contexto particular, que puede o no estar en armonía. Entendemos que las situaciones de conflicto, ruptura o quiebre son inherentes a las interacciones y las concebimos como choques de percepciones y distinciones que se expresan en el CLEHES de los constituyentes del sistema; sea éste un centro escolar, un grupo curso, una organización (Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013; Varela, 2000).

El programa educativo que diseñamos, toma características de laboratorio de observación donde se *inyecta* la tecnología CLEHES como dispositivo que cuestiona, irrita y perturba las prácticas asumidas como naturales para abrir la posibilidad de diseño o de conservación de lo que se desea (Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013). El estudiante está invitado a autoobservarse permanentemente y a descubrirse y aprender en la interacción con los demás no sólo con sus pares estudiantes, sino también en los espacios familiares, vecinales, comunitarios y sociales; los reportes individuales escritos, que asumen el carácter de tareas y autoevaluación, son el testimonio de este proceso. El laboratorio esencialmente es un espacio donde se trabaja con el quiebre y la confusión a través del juego, la dramatización, el sentido del humor, la poesía, el canto para entrar al mundo emocional y al cuerpo, lugar donde están ancladas las prácticas (Saavedra y García, 2006). Se abre el espacio para generar nuevas explicaciones y se *fuereza* a establecer nuevas pautas de conexión para reordenar el mundo, ampliar la mirada y abrir los arcos perceptuales (Varela et al, 1992; Bateson, 1972). La transformación requiere que el estudiante traiga a su historia un mundo nuevo que queda incorporado en su cuerpo (*encarnado*), para tomar acción; es el cuerpo el que se afecta cuando se requieren cambios de prácticas (Saavedra y García, 2006; Varela et al, 1992; García y Saavedra, 2014; García, 2009).

El principal objetivo de esta tecnología es gatillar la capacidad de aprendizaje de segundo orden (Saavedra y García, 2013) de los participantes a través del proceso coreográfico de ser un observador y un enactor. Observador porque puede distinguir y transparentar los mundos que se co-crean en las interacciones y enactor porque adquiere capacidad de crear condiciones emergentes atendiendo al contexto donde ocurre la interacción.

En el laboratorio se gestionan la convivencia y las situaciones de conflictos observando las coreografías interaccionales (García y Saavedra, 2014) y abordándolas desde las dimensiones ontológicas que compromete:

- El Cuerpo es el espacio geográfico donde se recibe y se ubica la interacción.
- En el Lenguaje se construye la aceptación o la negación hacia el Otro. Observar y auto-observar el propio lenguaje implica mirarse en la responsabilidad

de los mundos que se crean (García y Saavedra, 2014; García y Salazar, 2012).

- Las Emociones están a la base de las acciones. Todo acto humano se genera por una emoción que la motiva y proyecta. Las emociones habitan en el cuerpo: allí las sentimos, las gozamos y las sufrimos. ¿Qué emociones podemos identificar en el conflicto que se vive o se observa? ¿Qué acciones surgen de este emocionar? ¿Qué consecuencias tienen estas acciones para ese contexto particular?
- Nuestra Historia personal se gatilla automáticamente en la convivencia. ¿Qué hitos, desconfianzas, miedos, modelos, están en mi historia y se manifiestan en mis interacciones? ¿Cómo estas experiencias movilizan o paralizan ante un conflicto?
- Eros es la fuerza que permite crear, salir de sí para encontrarnos con Otro en la seducción, en el placer, en la ternura, en su cuidado y en el cuidado de las relaciones. Escuchar sensualmente (con todos los sentidos) y abrir conversaciones honestas activa el eros. ¿Qué relaciones queremos cuidar en la convivencia? ¿A quién o a quiénes tenemos que escuchar?
- El Silencio es un recurso humano que nos abre a distintos ámbitos de la existencia. La espiritualidad es una dimensión que se alimenta del silencio; el silencio está presente cuando existe interés por el Otro; sin embargo en un conflicto el silencio puede aparecer como recurso castigador: con el silencio puedo negar al Otro, lo provocho y lo anulo, pero también me oculto. Salir del silencio significa *mover* las conversaciones. ¿Qué conversaciones faltan? ¿Qué diseño puedo hacer de esa(s) conversación (es)?

Los estudiantes observan que cada ser humano o grupo genera desde estas dimensiones una forma de interactuar que gatilla respuestas en el otro y viceversa, y que entrar pedagógicamente en este espacio significa abrir conversaciones desde el propio CLEHES activando cada dimensión en la búsqueda de un diseño creativo, que observa el presente y se interroga por sus consecuencias futuras para decidir y tomar acciones responsables (García y Saavedra, 2014; Saavedra, 2006; Saavedra y García, 2013; Maturana, 1983).

El propósito de la tecnología CLEHES es crear condiciones de diseño en identidades autónomas, es decir observadores con capacidad para la autoregulación 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 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.

#### 4.- CONCLUSIONES

El laboratorio y la herramienta ontológica y enactiva CLEHES conforman un espacio educacional de alto impacto. Los reportes escritos de los estudiantes y su posterior práctica docente y académica, nos permiten plantear que este programa conserva y cambia la perspectiva de la convivencia, permite a los estudiantes observarse como coautores de ella con capacidad de gestionar sus interacciones y sus incompatibilidades de CLEHES (conflictos, violencia) y proponer diferentes conversaciones. Las asociaciones más frecuentes con que los estudiantes inician este programa: conflicto- ruptura o conflicto –competencia, se sostienen en tramas de distinciones que remiten a la cultura del conflicto en la sociedad chilena cuyo nudo crítico lo constituye el temor a la desintegración relacional e identitaria, emoción que inhibe el ejercicio de la discrepancia, estigmatiza el conflicto y niega toda posibilidad de gestión. Estas coreografías que nos han acompañado históricamente desde los orígenes de la República deben ponerse hoy en el centro de la discusión y de la formación inicial docente para avanzar en lo que se ha convertido en uno de los desafíos educacionales más potentes del siglo XXI: aprender a convivir.

La atracción que este curso genera, por su aplicación práctica, la observamos en el interés que manifiestan los estudiantes por profundizar en cursos electivos y en sus trabajos de titulación. Especial énfasis recae sobre alumnos de diversas carreras de pre y posgrado que identifican en esta manera de realizar Gestión como una nueva forma de cómo ser más efectivos en su futuro laboral, supliendo la insatisfacción relacionada a los métodos tradicionales de gestión.

La manera de concebir este programa tiene su referente en dos vertientes: una académica asociada a la investigación y la docencia (García, 2009); y otra, de experiencias de intervención realizadas en Chile y en el extranjero dirigidas a aumentar la efectividad de grupos, comunidades y organizaciones que se mueven en diversos contextos y que son concebidas como sistemas de actividad humana (García y Lau-lié, 2010; Saavedra y García, 2013; García y Salazar, 2012).

CLEHES es un recurso que todos los seres humanos tenemos, está disponible siempre, es gratis y ofrece la oportunidad de diseñar éticamente los mundos que se anhelan.

Enviado: 12-7-2016

Revisión recibida: 10-10-2016

Aceptado: 3-12-2016

#### Referencias

- Bateson, G. (1972). *Steps for the Ecology Mind*. Ballantine Books.
- Couldry, N. (2007). *Inside Culture*. Londres: Sage.
- García, O. (2009). Human Re-engineering for Action: An Enactive Educational Management Program, *Kybernetes*, Vol.38, Nos 7/8 (pp. 1329-1340).

- García, O. & Laulié, L. (2010). The CLEHES-MOOD: An Enactive technology toward effective and collaborative action, *System Research and behavioral Science*, 27 (pp.319-335). 21st International Conference on Production Research.
- García, O. y Saavedra, M. (2014). Enactive Management: Dancing with Uncertainty and Complexity. In *Kybernetes*, Vol. 43, issue 8.
- García, O. y Salazar, A. (2012). A Tool for Strategies in Enactive Management In *Driving the Economy through Innovation and Entrepreneurship: Emerging Agenda for Technology Management*. Department of Management Studies, Indian Institute of Science. Ed. Springer, Bangalore, India. (Pág. 593-603) ISBN-10: 8132207459 | ISBN-13: 978-8132207450
- Maturana, H. (1983). Biología del Conocer. *Revista Tecnología Educativa*. Vol. 8. Número 34. Santiago. Chile
- Saavedra, M.S. (2006). El Educador y la Gestión de Conflictos en el Aula. *Revista de Educación Tu Vocación*. N°6 Año 2; Santiago, Chile.
- Saavedra, M. and García, O. (2006). Self Management: An Innovative Tool for Enactive Human Design. In *Creativity and Innovation in Decision Making and Decision Support*, F, Adam P, Brezillon S, Carlsson P Humphreys (eds.) London; Inglaterra: Decision Support Press. Pp.195–214
- Saavedra, M. and García, O. (2013). Enactive management: a nurturing technology to cope with conflict situations in organizational contexts. International Conference on Management and Social Sciences. Nagoya University. Nagoya, Japón, (En prensa).
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Varela, F. et al (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Barcelona: Gedisa.