

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL A TRAVÉS DE LOS CÍRCULOS DE APRENDIZAJE INTERPERSONAL (CAI): ALTERNATIVA VIABLE Y DE ALTO IMPACTO

Rosario Chávez R. Ph. D./Sergio Michel B. Ph. D.

–¿Saben? –comienza a relatar su experiencia Ramiro– la primera ocasión que en mi vida me sentí verdaderamente escuchado cuando me mostré cual soy, lo viví en doble AA, *Alcohólicos Anónimos*. Ahí uno subía a tribuna y contaba su historia. El poder hablar de las miserias personales, experiencias de vulnerabilidad con compañeros en disposición de escuchar, era ya una vivencia liberadora y eso representa un gran logro... Toda esa gente que está ahí escuchando, cuando te subes a tribuna, de pronto no te critica, sólo te escucha con atención; es como si todos ellos se asomaran y entraran a tu vida.

–Sí –le respondí, elaborando sobre todo lo que ya me había compartido–, con su presencia silenciosa, sólo te acompañan de manera solidaria para dejarte una generosa ofrenda de aceptación; como una brisa suave que se cuele y acaricia tu corazón de una manera extraña; una experiencia discretamente poderosa que ha quedado guardada ahí con el resto de esas memorias ya transformadas, como pintadas de otro color.

–Exactamente –continúo él–: es como un soplo de aceptación que no se ve, pero se siente e impregna toda la escena compartida en mi memoria que a partir de entonces es recordada de otra manera. Ahora puedo pensar en lo que viví y lo siento diferente: con menos juicio, reprobación, culpa... no sé cómo explicarlo, parece que se abren las entrañas de un recuerdo y éste se impregna de aceptación cuando es compartido en un grupo silenciosamente aceptante.

–Pareciera que mientras estás en tribuna compartiendo tu historia de fragilidad, dolor, vergüenza, soledad...la escucha silenciosa de tu auditorio transmuta tu experiencia recordada. Al ser narrado un recuerdo, y te encuentras realmente tocando las emociones tal como las viviste, parece abrirse un portal en el tiempo y de pronto ahí están tus compañeros escuchadores acompañado con aceptación incondicional a ese ser humano que quizás abandonó o fue abandonado por su gente querida, que perdió todo, que engañó, abusó, lastimó y también en su tiempo fue lastimado, herido, abandonado...

La conversación continuó así otro poco en el mismo tono. Por un lado, nos confirmaba algo que habíamos leído: el método de alcohólicos anónimos sigue siendo la opción más eficaz y accesible en el tratamiento de las adicciones... Por otro lado, escuchar el testimonio de Ramiro nos invitaba a asomarnos a otra perspectiva que complementaba y expandía la noción del efecto sanador de la escucha. Recientemente habíamos comenzado a explorar el tema de la transformación y restauración de viejos agravios, así como de la existencia de diferentes niveles de escucha y conexión. La escucha silenciosa en sí representa un gran avance, pero no era lo único; había algo aún más poderoso, algo que no existía cuando se iniciaron hace ya casi un siglo los rituales de AA de compartir en tribuna la vulnerabilidad humana. El nuevo elemento que acompaña y enriquece ese matiz solidario de la experiencia compartida es justamente la *compasión activa* que imbuje toda la experiencia: una versión mejorada a la *compasión* del silencio acogedor. El tono activo de la *compasión* ciertamente ya forma parte del nuevo léxico académico, pero aún no se conforma como hábito de interacción social; como acto encarnado de empatía cotidiana.

El acto de escucha, como un recurso terapéutico, fue esbozado inicialmente por Carl Rogers¹ quien lo llamó *reflejo*. Algunos años después Thomas Gordon (1978) lo extrapoló del mundo de la terapia y lo hizo popular en el campo de las relaciones familiares, escolares y de la comunicación interpersonal. Lo llamó *escucha activa* para diferenciarlo de la escucha pasiva practicada en grupos como AA donde, aunque se logre escuchar verdaderamente, no se emite un acto de verificación explícita: un acto de escucha verbalizado que permita a la persona aclarar y a profundizar aún más.

—Durante el último año de la carrera, nos encontrábamos en proceso de aprender a responder con un flamante acto de escucha *rogeriano* en los grupos de crecimiento que José Gómez del Campo, director, promovía en la Universidad ITESO como parte de la formación de nosotros estudiantes de psicología. Resultaba fascinante observar cómo los alumnos de semestres anteriores que participaban en el experimento se iban abriendo y compartían experiencias cada vez más personales y profundas... El grupo aprendía en los grupos de encuentro “el nuevo juego de escuchar antes de reaccionar”. Las reglas eran relativamente accesibles, aunque contrastantes con las formas habituales de las charlas sociales. En la nueva propuesta alguien platicaba y el facilitador respondía con un acto de escucha. Los demás miembros del grupo inicialmente respondían como de costumbre: con consejos, comentarios inteligentes, alguna que otra crítica, confrontaciones, actos

abiertos de apoyo y afecto... El facilitador se mantenía disciplinadamente en su rol oficial de escuchador consistente. Poco a poco el responder con actos de escucha iba permeando a los demás miembros del grupo que gradualmente dejaban de aportar sus dosis de sermón, consejo, interpretación... El escuchar eventualmente desplazaba a las demás respuestas típicas –que después llamaríamos respuestas automáticas bloqueadoras (RAB's)–. Parecía increíble cómo los miembros del grupo iban abriendo su corazón mientras el resto acompañaba con su presencia. El pequeño gran reto en esa primera etapa de practicantes de la empatía residía en intuir el momento justo para contribuir con un acto de escucha: había que esperar en ocasiones un silencio para intervenir. Por momentos parecía más apropiado no romper el silencio y dejar al estilo AA que la persona volviera a retomar la palabra. Otras veces el participante podía secuestrar el micrófono y no dar pausa mientras describía minuciosa o difusamente lo que en su vida otros hacían, decían o pensaban –pero sin contactar y compartir sus propios sentimientos–. Esos momentos eran pesados, pero necesarios. *No querías romper el ritmo de la persona, pero al mismo tiempo deseabas conectarte con su experiencia y no sabías cómo*: la intención era conectarnos, crecer, construir experiencias de aprendizaje significativas, pero la inercia del lenguaje de personas bienintencionadas y ávidas de conexión parecía llevar paradójicamente a la desconexión. A veces ahí estaba, en la punta de la lengua, el acto de escucha que reflejaba justo la experiencia de la persona, pero surgía un temor: *si la persona no da pausas, tal vez cuando yo me anime a reflejar ese sentimiento que vi clarito hace medio minuto, a lo mejor ya no es el momento; la persona ya pasó a otro sentimiento y lo que yo haga sólo la va a distraer del flujo de su experiencia más actual, de su proceso espontáneo de explorar...* En otras palabras había que ser no sólo preciso sino oportuno en el momento de dar el reflejo. Ello hacía la labor de facilitador incipiente algo tensa pues, la exigencia de ser preciso y oportuno, con frecuencia interfería con nuestra propia capacidad de simplemente fluir, atenta y relajadamente, con la experiencia de la persona –lo cual aprendimos, al final del día, era lo más importante–. El nuevo reto se redujo entonces a algo básico: estar lo más presente con el otro, independientemente de articular o no un acto de escucha, y dejar en pausa por momentos la propia exigencia, los pensamientos, opiniones esbozos de solución...

Después de graduarnos, conocimos de manera personal el trabajo de Carl Rogers y recibimos entrenamiento en las técnicas de Psicodrama y en *Círculos Mágicos* y pudimos apreciar la importancia, de saber estar presentes y al mismo tiempo sentirnos cómodos con el nuevo hábito: *responder por default con un acto de escucha* de manera espaciada. A partir de estos aprendizajes

recién adquiridos, las reglas del juego del acompañamiento empático se hicieron más explícitas y sorprendentemente accesibles. Por ejemplo, en la práctica del Círculo Mágico, un joven era invitado, en un tiempo acotado, a compartir su experiencia en relación a algún tema sugerido y entonces el facilitador convocaba directamente a otro compañero: ¿le puedes repetir a tu compañero lo que le escuchaste...? El *acto de escucha* también podía ser enunciado en primera persona al estilo psicodrama. Esta sencilla práctica de responder a la experiencia compartida del otro con una recapitulación que sintetizara lo escuchado e invitara a la verificación llevaba de manera fluida a las conversaciones a un nivel de mayor apertura y autoconocimiento, aun con personas con nula experiencia en la autoexploración. En los casos de los participantes “inclinados a secuestrar el micrófono” como facilitadores podíamos solicitar de manera directa “cortes de caja” cada uno o dos minutos para ofrecer pequeñas síntesis de lo entendido donde tanto los sentimientos implícitos como el contenido eran validados: *Te sentiste triste, rechazada cuando tu mamá te gritó...* Esta práctica de hacer pausas para permitir actos de escucha escalonados no sólo ayuda a quien habla a facilitar el proceso de conectar y profundizar, sino también le permite a quien escucha el dar cuenta de los detalles que cuando el periodo es más largo se pueden perder en la memoria. Aunque al principio el acto de escucha sonaba acartonado, gradualmente se hacía más fluido y la persona escuchada iba conectándose y aprendía a ponerle nombre a sus sentimientos y a vivir menos secuestrada por sus reacciones emocionales¹. Se trataba de una estructura sencilla que facilitaba de manera asombrosa y viable un espacio de seguridad psicológica donde, ahora lo podemos apreciar, de pronto eran exploradas y asimiladas en un solo paquete todas las habilidades y valores asociados con el *aprendizaje socioemocional* –respeto, autoconocimiento y contacto consigo mismo, colaboración, manejo de conflictos, asertividad, derecho a expresar pensamientos sentimientos y necesidades y un largo etcétera–. El intervenir con un pequeño corte de caja y entregar un acto de escucha, podría ser percibido por un lado como una interrupción al fluir de la narración, pero por otro lado, y esto compensaba la incomodidad inicial, al final del breve reflejo-síntesis la persona percibía un mensaje implícito: *me importas, no te juzgo, te estoy queriendo entender, no cambiar...* El mensaje era procesado de manera no verbal, sino emocional e invitaba a la persona a retomar el hilo, después de la “interrupción” de manera más relajada, profunda, conectada y abierta. Personas que suelen tomar el micrófono y hablar demasiado, de

¹ Años después aprendimos con las investigaciones de Lieberman (2008) que justamente la regulación emocional se lograba a través de una acción sencilla: reconocer y ponerle nombre a los sentimientos.

puro nervio, de pronto al ser atendidos y escuchados con calidad en cada corte de caja, se descubren moviéndose imperceptiblemente de la superficialidad a la auto-revelación: logran conectarse a mayor profundidad en un tiempo menor. Por otro lado, con esta práctica, se asegura también un espacio para quienes no suelen hablar. El derecho a ser visto, atendido, reconocido... esbozado por algunos autores (Weil, 1959; Scharmer, 2020) de pronto es encarnado en un acto de escucha que transforma.

El reflejo rogeriano, al paso de los años, dio pie a otro poderoso recurso: la *escucha experiencial* de Alvin Mahrer. Earl Brown en uno de los *endorsements* al libro de Mahrer (1986) se refirió a la aportación de éste en la ampliación de la empatía como un paso delante de Gendlin y dos de Rogers. En su obra *Psicoterapias Actuales*, Corsini (2005) dedica un capítulo al modelo terapéutico experiencial de Alvin Mahrer en el que se describe cómo en una sola sesión, el terapeuta escucha experiencialmente una *escena de sentimiento fuerte* del cliente. Sin distraerse en solucionar el problema, diagnosticar, realizar interpretaciones inteligentes y agudas, dar muestras de apoyo... sólo interesado en profundizar la experiencia del otro, el terapeuta sólidamente armado con la escucha experiencial, toma un atajo sorprendente y poco transitado: se centra en el sentimiento fuerte de la persona y no se distrae con nada más. Eventualmente este proceso, que pudimos observar en vivo de Alvin Mahrer, lleva al “escuchado” a entrar en contacto con un potencial profundo, con una presencia desconocida hasta ese momento, que, al ser reconocida e integrada al mundo operativo de la persona, destapa en ella una manera insospechada de ser que la transforma. En el caso descrito: una mujer de más de cincuenta años, “con alucinaciones auditivas y desertora de la escuela secundaria”, se convierte eventualmente en una escritora laureada y prolífica... Al aquilatar algunos de los sorprendentes efectos transformadores de la terapia experiencial, nos daba la impresión que la nueva tecnología de la empatía y algunas de las hipótesis de la física cuántica² aplicada a las ciencias sociales (Wendt 2015) –como el entrelazamiento cuántico o *entanglement*– habrían dejado bien atrás al “rústico” reflejo rogeriano. No fue así. El acto de escucha activa, un recurso aún lejos de ser dominado y mucho menos aún explotado en todo su

² Existe el supuesto en ciencias sociales que la consciencia y en general la vida social son fenómenos mecánicos explicables por la Física Newtoniana. Alexander Wendt (2015), científico de las ciencias sociales, defiende la tesis alternativa: la consciencia y la interacción social pueden ser abordados como fenómenos cuánticos lo cual, entre otras implicaciones, incluye el fenómeno de la interconexión –entanglement– y rescata el papel de la *agencia* sobre el determinismo a ultranza de la física clásica.

potencial, sigue siendo básico: el primer escalón para avanzar en el proceso de compasión, conexión y vitalidad humana; el tránsito de una conciencia rústica a una más evolucionada, de la identidad del yo encapsulado y aislado al de un nosotros colectivo e interconectado (Lomas 2016).

Aún lejos de echar raíces

A pesar del impacto, en el clima de un grupo, de la práctica de los Círculos Mágicos, que luego evolucionarían en Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI) y a Espacios Protegidos del Diálogo–EPD– (Michel 2008; Chávez y Michel 2009, 2014, 2018), pareciera que las reglas de este juego de la empatía explícita no eran aplicables a otras conversaciones, a otros contextos de la vida real –de trabajo, de familia y en general de relaciones sociales–. Ni siquiera ocasionalmente aparecía este modo de responder en reuniones de trabajo en pláticas de sobremesa. Si acaso la empatía se asomaba a estos espacios de interacción social, se limitaba al estilo AA –a no interrumpir al otro y a proveer de manera civilizada gestos de atención y asentimiento, con movimientos de cabeza y silencios acogedores–. En un sondeo reciente realizado con un grupo de personas interesados en la formación como facilitadores, se les solicitó de manera voluntaria –hijos, padres, esposos– que monitorearan las interacciones en su hogar en un tiempo acumulado de una hora cuando alguien de la familia expresaba algo. El reporte global arrojó una muy pobre presencia de empatía manifiesta en la interacción cotidiana: menos del uno por ciento de éstas correspondían a verdaderos actos de escucha.

En uno de los registros quedó consignada la interacción de un hermano pequeño que hizo un dibujo y lo enseñó a su mamá, que ocupada preparando los alimentos sólo alcanzó a musitar un *mhh* efímero y distante, luego ignoró totalmente al “artista”. La ausencia de escucha fue la regla, según se pudo observar en las interacciones monitoreadas. La respuesta por inercia no incluía la escucha, incluso cuando mamá optaba por el comentario corrector o la frase de aprobación –¡muy bien!: te felicito te quedó muy bonito–. La envoltura podía cambiar, pero el denominador permanecía invariable: *falta de escucha* –ese algo especial y ausente en la interacción familiar cotidiana–. Podía haber actos amables, generosos, tiernos, tolerantes, solidarios, de simpatía, de humor, de buena intención, comentarios interesantes, inteligentes, informativos –la mayoría de ellos valiosos e importantes–, pero la empatía manifiesta brillaba por su ausencia aún en interacciones civilizadas. Cuando el hijo mayor metía un gol, cuando la hija obtenía un buen resultado acadé-

mico, o ayudaba a un amigo... el acto de escucha no era *la respuesta por default* de las familias sondeadas. El caso tal vez más notable es cuando se hicieron preguntas: ¿porqué no trabajas menos?; ¿porque mi hermanita es tu consentida?; ¿porqué no te quedas con nosotros a pasar la navidad abuelo...? Las preguntas ciertamente son invitaciones literales a dar una respuesta, una opinión... pero muy raramente son aprovechadas para responder con un acto de escucha al sentimiento implícito –lo cual seguramente habría llevado a lugares de mayor conexión, conocimiento, contacto y aprendizaje en la relación–. Dominar el arte de escuchar antes de contestar –*por default*– puede no tener mayores implicaciones en circunstancias cotidianas, pero su efecto puede resultar de grandes alcances especialmente en momentos críticos y delicados de apariencia irrelevante **que sólo develan su importancia si son escuchados**³: *¿A veces quisieras sentirte más considerado por mí... Me imagino que a veces no te sientes importante para m; te da sentimiento que no te tome más en cuenta... Te gustaría que pasara más tiempo contigo, me extrañas; ¿soy importante para ti y por eso quieres que pase esta navidad contigo?; ¿te dolió que no te llevara conmigo?; ¿me extrañas cuando me voy?*

¿Un segundo aire para la empatía?

Durante algunas décadas, a partir de las investigaciones de Rogers, el término escucha activa se convirtió en moneda corriente en el contexto de cursos de comunicación interpersonal. La escucha activa se enseñaba hasta en los cursos de terapia conductual cognitiva (Rimm D. 1984) y la empatía fue reconocida también como necesaria por algunos psicoanalistas (Kohut 1977). Parecía tratarse de una asignatura ya cubierta y dominada por la raza humana, sin embargo, no era así, ¡nada más alejado de la realidad...! La práctica de la empatía está aún muy lejos de ser parte de la cultura de las relaciones interpersonales. Todo mundo afirma saber escuchar, dominar la escucha activa, pero en la práctica casi nadie responde con actos de escucha especialmente cuando se trata de reclamos⁴. La dosis de empatía explícita en una interacción es mínima, aunque al menos en el

³ En 2015 en una intervención de contención que se les dio a los padres a partir de una experiencia de abuso por parte de un director, una de las mamás reportó que un par de años atrás su hijo le había expresado: *el profe es un mañosón... Mamá contestó con su opinión: a mí no me parece que sea mañosón, es muy responsable: me parece muy bien como organizó el último festival... Ahí se terminó la conversación. Mamá, respondió sólo al contenido de manera habitual; con su única manera conocida: demasiado rápido y con argumentos lógicos; no pudo regalarle a su hijo un acto de escucha al sentimiento implícito, lo cual hubiese hecho una gran diferencia: No te gusta el maestro, te parece mañosón mmh... ¿quieres platicarme un ejemplo para acabarte de entender...?*

⁴ En charlas consecutivas dadas a padres de familia entre marzo y diciembre del 2016 en escuelas de la Delegación VI de la SEG de 48 papás (8 por grupo) en su mayoría mujeres que realizaron un ejercicio de role-playing con una pregunta ficticia de uno de sus hijos ¿quieres más a mi hermanito que a mí? excepto una madre que logró articular un

discurso de algunas propuestas en Psicología y Pedagogía ya está presente... En el encuadre oficial de los cursos de educación socioemocional y de atención de la violencia (SEP, 2017; SEG, 2020) es mencionada la empatía, como uno más de sus objetivos, aunque en el apartado de contenidos y prácticas apenas logramos reconocer un puñado de actividades medianamente dirigidas a desarrollar con eficacia la vivencia de la empatía y su inclusión a la cultura de la relación humana. Su reconocimiento es desde luego un avance. México se ha situado a la vanguardia en relación a la inclusión curricular formal de la educación socioemocional con su Nuevo Modelo Educativo (SEP 2017). Finalmente la educación socioemocional ha dejado de ser “ese conjunto interesante pero periférico” de actividades extracurriculares. Sin embargo su implementación y penetración a la cultura de la relación al interior de la comunidad educativa está aún lejos de echar raíces. Creemos que nuestros estudiantes merecen un mejor discernimiento entre la paja y lo esencial si aspiramos a consolidar una nueva cultura del diálogo. Es necesaria en la búsqueda de una educación socioemocional una propuesta que no sea percibida por los estudiantes como actividad de relleno; una propuesta viable, atractiva, útil y mejorable –en el esquema de la **investigación-acción**– y que responda a los retos y oportunidades de este tiempo de alta disrupción.

Recientemente Otto Scharmer (2018), creador de la *Teoría U*, ha emergido en el área de la transformación social y el liderazgo con la promoción de “un tercer aire para la empatía⁵” con su propuesta desde el Instituto Tecnológico de Massachusetts, centro emblemático en el estudio y aplicación del cambio sistémico y la transformación social. El planteamiento inicial de Scharmer surgió ante la pregunta: ¿cómo es posible que globalmente en los aspectos social, económico y ecológico los humanos de manera colectiva cosechamos resultados lamentables que en lo individual nadie quisiera: guerras, inequidad, violencia, distribución de la riqueza, deterioro grave del medio ambiente... El autor nos ofrece su propia pista. Pone en el centro de su propuesta a la es-

acto de escucha ante la pregunta, las demás respuestas fueron explicaciones, justificaciones, pequeños sermones... pero no actos de escucha –*por default*– que invitan tanto al niño como al padre a explorar, aprender y conectarse”.

⁵ El segundo aire lo constituye la aplicación clínica de los descubrimientos sobre la reconsolidación de la memoria donde se ha encontrado que la activación de memorias traumáticas produce molecularmente un estado de maleabilidad que permite (vía interferencia en la síntesis de proteína involucrada en la memoria emocional condicionada) la reconstrucción de la experiencia o la integración de nuevos elementos al trazo de la memoria original (Fernandez y col. 2017). Por eso, de manera *casera*, se construye una restauración o evento de reconstrucción de la memoria de gran importancia para la salud mental individual y grupal en los casos cuando el hijo hace la pregunta-reclamo *quieres más a mi hermanito que a mí* y mamá (y en su contexto eventualmente también el maestro) puede responder con un acto de escucha primero y luego con una invitación a describir una escena al estilo CAI: Imagino que eso te enoja o tal vez te pone triste ¿me puedes platicar un ejemplo para entenderte mejor? Una pequeña acción de alto impacto ¡tan fácil y tan difícil!

cucha como condición sustantiva en el desarrollo de cualquier proyecto de transformación profunda de instituciones gubernamentales, organizaciones varias, empresas, de la sociedad civil... La Teoría U se define como un enfoque de *transformación sistémico* basado en la consciencia, en el darse cuenta. Para nosotros, la práctica de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal en sus varias versiones y niveles representa un camino viable para este propósito de transformación social en lo que Scharmer llama alfabetización vertical (vertical literacy). De acuerdo con la Teoría U la transformación no puede conducirse con un acto de autoridad unilateralmente aplicado; el camino de la transformación justamente requiere de un proceso de escucha –hay que escuchar, escuchar y escuchar sostiene Scharmer para bajar al fondo de la U donde se encuentra la inteligencia generativa–. Desde la Teoría U el proceso de escucha involucra la razón (apertura a nueva información fáctica), los sentimientos –el corazón– (entender el mundo desde la perspectiva y experiencia del otro) y la disposición a soltar y a abrirse (will). El desarrollar un proyecto de educación socioemocional en el nivel local, estatal o federal, desde nuestra perspectiva, requiere necesariamente de un proceso intensivo y consistente de escucha a los actores principales. Estos procesos tipo U están lejos aún de ser la norma en los procesos educativos y de planeación. Lo usual es delegar el proyecto a un grupo de expertos que, con buen sustento bibliográfico, articulan un programa para ser ejecutado por otros. En contraste, la investigación participativa, sustento del conocimiento en la Teoría U sugiere una construcción del conocimiento de tipo “agile” escuchando primero y reflexionando, guardando silencio. Después: visualizando prototipos, probándolos, recibiendo retroalimentación con apertura, adecuándolos, afinándolos... y luego volviendo a escuchar. En el estado de Guanajuato desde inicios del siglo la práctica del CAI ha sido un prototipo de prueba relativamente silencioso de prácticas que maestros de la red de facilitadores han ido afinando y adaptando a su salón de clase de manera proactiva.

A partir de nuestra incursión en los cursos de la teoría U. y de nuestra experiencia profesional en ámbitos variados, en tanto que facilitadores de *espacios protegidos de diálogo*, nos ha tocado valorar profundamente el impacto de un sencillo acto explícito de escucha en el clima interno, no de una sesión de terapia, sino de una reunión de trabajo o de una clase. De pronto hemos presenciado momentos de conexión conmovedores donde en una junta algo se desatorra y fluye a partir de un acto de escucha preciso, oportuno y compasivo.... un resentimiento es transformado por el atajo de la escucha y el grupo transita de manera natural a la inteligencia colectiva.

También hemos observado, grupos, formados con participantes evolucionados y bien calificados técnicamente para ofrecer a sus clientes y alumnos actos de escucha, impecables. Sin embargo, cuando se encuentran en calidad de seres humanos comunes y corrientes, jinetes de sus propios egos, involucrados en una reunión, en una conversación cotidiana... parecieran no considerar como algo viable y constructivo la inclusión sistemática de actos de escucha: no es lo habitual –sostienen–. Entonces ese conjunto de individuos brillantes no encuentran en la manera de funcionar desde la inteligencia colectiva sostenida en *la escucha por default*. Se suele suponer que basta con ser internamente empáticos para justificar la omisión de un acto de escucha: no es necesaria una señal audible o visible indicando que realmente estamos entendiendo al otro o por lo menos intentando hacerlo. Independientemente del nivel académico, socioeconómico y de conciencia... la transmisión de la empatía a veces se queda de vacaciones y no aparece: solemos responder sin acabar de entender al otro. Aunque demos por hecho que ya entendimos el punto de vista y la experiencia del otro... no lo verificamos. Una parte de nuestra mente está presente con el relato del prójimo y la otra parece estar ocupada articulando una respuesta, una defensa al argumento propio, un recuerdo parecido, un deseo de ayudar –y una amplia variedad de formas civilizadas e inteligentes, pero sin mayores rastros de empatía–. *Pareciera que no es necesario confirmar que el significado –el matiz, las presuposiciones, el contexto, la intención, el sentimiento– con que el otro transmite su experiencia, es entendido por lo menos con aproximada precisión*. No hay tiempo; hacerlo resultaría muy lento, redundante y artificial ¿para qué verificar lo que ya sé que entendí? Tenemos que revisar avances, tomar acuerdos, armar estrategias, resolver problemas, definir con urgencia el programa, organizar el evento... Por ir rápido y hacer nuestro trabajo bien, muchas veces acabamos yendo a ningún lado. Somos “inteligentes” y vamos al grano: sacamos adelante la tarea, pero en el largo plazo, si no escuchamos también los sentimientos de las personas, deterioramos la relación. Como grupo orientado a la tarea difícilmente creamos condiciones para hablar de esos pequeños y grandes detalles que nos pudieron lastimar y que no logran ser ventilados sin un clima adecuado donde “primero se escucha y luego ya veremos”. Así, lo que no se habla se convierte en distanciamiento de la relación y contribuye de una manera silenciosa a que en el largo plazo todo el proyecto se hunda o funcione de manera pobre. Las intenciones son buenas, pero cuando no hay conexión el resultado suele ser a la larga de estupidéz colectiva. ¡Es lo normal!, tan normal que verdaderamente no lo vemos, hemos normalizado la *no escucha* como modo de relación.

Sin embargo, también, hay ocasiones luminosas en el contexto organizacional, escolar, familiar...donde al calor de una reunión desvitalizada o empantanada en conflictos soterrados, de pronto algo se desatora al aparecer una serie de actos de escucha finamente tejidos que se expanden a todo el grupo y abren ese espacio de cercanía y apertura tan necesario para hilar un mejor futuro comunitario. Entreverar actos de escucha en el transcurso de una discusión, una clase, una reunión de trabajo, una conversación de café, una cena de navidad, una visita con mamá... pareciera demasiado básico, tanto que raya en lo artificial y acartonado. Un cambio provisional de reglas de interacción marca el inicio de una nueva dirección: se pone en pausa el querer convencer, divertir, interesar o informar al otro y se introduce un primer pequeño e inofensivo movimiento: la persona que habla o que tiene algo que decir sólo lo hace si paga su derecho a hablar con un acto de escucha⁶. El grupo toca esbozos de algo extraño, intangible: *la inteligencia emergente*. ¡Sí!: la presencia de una serie de sencillos y básicos actos de escucha –de empatía explícita– hace una gran diferencia e impacta significativamente el rumbo y entonces *la dirección del cambio aparece durante el proceso de la escucha experiencial* (Mahrer 1997). Con la práctica consistente de la escucha: surge la compasión y avanza un proyecto, mejora la colaboración y el espíritu de equipo, crece una relación, se descubre una vocación, se aclara una idea, se desatora un conflicto, emerge un mejor futuro... La ganancia es enorme y la inversión pequeña: un sencillo acto de escucha es el inicio de la diferencia. Se abre el espacio intersubjetivo donde surge un estado de consciencia y la identidad comunitaria se expande (Lomas 2016): todos caemos en cuenta que somos parte del mismo barco.

La escucha y la observación de sí mismo –elementos esenciales de la Teoría U– son palancas importantes de transformación social hacia estadios más responsables y libres. Estos dos elementos están en el centro del espíritu del conocimiento sistémico⁷ y catalizan de manera poderosa el tránsito de una conciencia restringida –desde al pequeño ego de cada persona– a una visión sis-

⁶ En una versión de esta regla de primero escucha y luego habla hay un ejercicio construido con el espíritu y estructura básica del CAI donde la persona que va a hablar –en una clase o reunión de trabajo o social– escoge o solicita a un voluntario para que durante cinco minutos le de tres o cuatro pequeños actos de escucha en pausas que se intercalan cada minuto o minuto y medio para permitir una recapitulación lo más precisa posible. Al principio estas pausas “abruptas” o cortes de caja parecen interrumpir el proceso pero en el transcurso de la participación del hablante se llega a apreciar el gran impacto de ese sencillo giro en la operación del grupo: cada acto de escucha les permite bajar un escalón más de profundidad. Al final de la participación se alcanza una profundidad de tres escalones en lugar de uno solo que si acaso se logra con una conversación tipo debate o con una escucha más pasiva o esporádica (Chávez y Michel 2009).

⁷ En palabras de Peter Sanger (2019) la visión sistémica de la realidad implica en lo básico *la consciencia del efecto de la propia conducta*: lo que yo hago o dejo de hacer tiene consecuencias en mi mundo.

témica, comunitario-ecológica, promotora de procesos de inteligencia generativa. Desde la Teoría U (Scharmer 2018) el campo social –social field– se reconoce como la fuente desde la cual opera la interacción humana: usualmente un área ciega que no es inicialmente accesible a la consciencia personal (por ello el enfoque recibe el nombre de *cambio sistémico basado en el darse cuenta*). Es justamente en el proceso grupal de poner la atención a la experiencia de cada uno de sus miembros que ocurre el fenómeno de “doblar el faro de la atención” hacia sí mismos. Observar sin juicio lo que acabo de expresar y de sentir me permite ir más profundo a esos niveles del campo social que no se reconocen en una primera instancia y se van develando en el proceso de escuchar, de ser escuchado, de hacer pausa y de voltear hacia adentro...

Una intervención de CAI en el salón de clase no tiene que comenzar necesariamente con una escena personal que involucre vulnerabilidad o sentimientos fuertes –lo cual para algunos puede resultar en una experiencia incómoda o amenazadora–. El compartir con libertad simplemente lo que cada quien está dispuesto a comunicar, a veces eventos sencillos, chuscos, pequeños logros... es suficiente para iniciar el camino de una educación socio-emocional sólida y amigable. Los alumnos que practican la escucha y la expresión, eventualmente son capaces de extrapolar de manera espontánea a sus ambientes familiares y sociales: espacios protegidos del diálogo; espacios interpersonales de inteligencia emergente, colectiva, colaborativa... espacios generadores de relaciones saludables; de ideas innovadoras y transformadoras; de visiones de prosperidad humana más sustentables y justas. Ya Prats (1998) distinguía entre diferentes objetivos o perspectivas educativas del maestro que, en su nivel más elemental, se centran en la transmisión unilateral de información. En su perspectiva más evolucionada, según dicho autor, la función del maestro es promover en los alumnos su capacidad de transformación social. Aunque se ha ido retirando del discurso oficial el concepto de transmisión de información en la labor educativa, en su praxis todavía muchos maestros mantienen esta perspectiva y siguen apegados a su función exclusiva como transmisores de información desde cuya postura, su función y único incentivo no suele ir más allá de una buena evaluación en la prueba *enlace* y otras similares...

Es difícil, fuera de una perspectiva sistémica, avizorar la importancia de la conexión consigo mismo y la capacidad de escuchar al otro como condición para acceder a la inteligencia emergente que da acceso a “la consciencia colectiva de ser parte de un todo” y a su vez fomenta el sentido de corresponsabilidad y colaboración. La percepción de pertenecer a un sistema y la experiencia

de la compasión llevan de manera natural a un aprecio profundo por la sustentabilidad ecológica (Davis y cols. 2009) La construcción de espacios de seguridad psicológica, confianza, apertura, inteligencia colectiva, corresponsabilidad... es absolutamente vital para la sobrevivencia del sistema *persona-medio-ambiente*. Dichos espacios de conexión son aquilatados especialmente por quienes los han vivido en carne propia y han sido tocados experiencialmente, aun de manera efímera, por ese lugar interpersonal, de otro nivel, en la calidad, vitalidad, riqueza de aprendizaje, confianza, consciencia comunitaria... El cultivar, en los estudiantes la capacidad de promover con eficacia y eficiencia la riqueza de la inteligencia colectiva que brota de la conexión grupal, aunque es vital para la sobrevivencia humana ciertamente no es una prioridad en la práctica de buena parte de los actores educativos bienintencionados, que sin embargo son movidos por otras urgencias de acuerdo a sus condiciones y nivel operativo de existencia –según sugiere el modelo espiral de la conciencia de Clare Graves⁸–. En las circunstancias actuales de cambios impredecibles, lo que en un tiempo fue funcional para avanzar, ahora ya no lo es. *La mayoría de fracasos estrepitosos de líderes de diferentes contextos se debe a su incapacidad de escuchar y entender el mundo alrededor de ellos definido en estos tiempos de disrupción, por cuatro elementos –VICA– volatilidad, incertidumbre complejidad y ambigüedad, sostiene el modelo U (Scharmer, 2018).*

Los cambios vertiginosos ya son parte de la vida cotidiana: en un año llegan a ocurrir transformaciones equivalentes a las que hace mil años ocurrían en todo un siglo (P. Russell 1992, 2020). En este contexto, aun en la era de la Inteligencia Artificial, un recurso de vital importancia y sin caducidad es justamente la capacidad de conectarnos, de escuchar al diferente, de *enfrentar las crisis con conexión, no con coerción* (Palm 2006) o en términos del modelo de la Teoría U: con *presenciación, no con ausenciación* para construir la emergencia de un mejor futuro (Scharmer, 2018, 2020). Con un sentido de urgencia y a la vez de confianza nos sentimos convocados a: a) enfocar la energía en el punto de mayor impacto para la transformación social a través de la educación? b) empujar con mayor determinación la generación de la inteligencia colectiva y la consciencia sistémica?

⁸ En su libro niveles de existencia Clare Graves (2005) sugiere un modelo en forma de espiral que representa una búsqueda en cada nivel con una cosmovisión que establece prioridades y objetivos que dan sentido a la vida en cada etapa. El autor reconoce ocho niveles que van desde el nivel inicial cuya prioridad central reside en la sobrevivencia... el 5° intermedio valora la lealtad y obediencia y el 8° implica el acceso a una consciencia más sistémica y de unidad...

El rubro de lo socioemocional, finalmente reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación, de pronto se nos presenta como una oportunidad, como la punta de lanza, para construir un futuro emergente que comienza con un proceso de escucha y cristaliza con cambios que impactan en diferentes niveles de profundidad, amplitud y complejidad. La educación socioemocional es el campo fértil desde donde se pueden cultivar nuevos aprendizajes; cambios de conducta y actitudes individuales; procesos de mejora continua sostenidos en el flujo de retroalimentación grupal; proyectos colaborativos de diversos alcances... todo ello al calor de la interacción entre: compartir, ser escuchado, dejar reposar, procesar, observar, poner en práctica...

Alvin Mahrer (2009) en el contexto de transformación personal y Otto Scharmer (2018) en el de la transformación social han descrito justamente ese espacio privilegiado de inteligencia, creatividad, productividad, vitalidad... al que se llega a través de la escucha atenta; un lugar interior y a la vez colectivo con acceso a visiones de futuro positivas; a posibilidades innovadoras y viables de ser y de actuar; a nuevas formas de relación; a claridades insospechadas... Dicho lugar interior –lo profundo de la U, sostiene O. Scharmer–, al que se llega por el camino de la escucha, no es un espacio circunscrito al conocimiento basado en la experiencia del pasado, tampoco es un espacio reducido a la inteligencia individual de una o varias personas. Es más bien un lugar donde se construye un conocimiento intersubjetivo nuevo; un espacio que reconoce y a la vez trasciende algunos de esos aprendizajes, creencias, reglas personales rígidas, consignas, temores irracionales, atavismos aprendidos en algún tiempo y lugar del pasado que no sólo son obsoletas: son obstáculos exhibidos como piedras en el camino, como reglas absurdas y tiránicas, lealtades invisibles, miedos y adicciones que impiden a la persona funcionar al nivel óptimo de su potencial (Scharmer 2020). Cuando la práctica de la escucha se convierte en algo más habitual y fluido, lleva eventualmente a los grupos a una etapa que Scott Peck, (1987) llamó de *Comunidad* donde la energía ya no está puesta en defenderse, sino en abrirse ante la crisis y la disrupción y en atreverse a mostrarse con transparencia –en contraste con la respuesta humanamente entendible pero arcaica de cerrarse–. Un elemento indispensable para asomarse a una visión compartida de un mejor futuro convoca a soltar –aprendizajes y creencias auto-limitantes– y a incluir y darle la bienvenida a lo posible. Steve Kotler (2018) se refiere justamente a un estado especial alcanzado colectivamente como *group flow* en el cual las personas funcionan de una manera revitalizada, concentrada y óptima; con una calidad de funcionamiento sorprendente, ausente de luchas de egos. En ese estado “abierto” las personas encuentran, en el grupo u organización a la que perte-

necen, su mejor lugar, la mejor versión de sí mismos donde generan más potencial y pasión... Por otro lado, la escuela y las organizaciones suelen funcionar con una dosis elevada de estrés, exigencia, competencia... que produce un tipo de aprendizaje pobre, motivado más por el miedo que por el crecimiento... El argumento, según lo apunta Kotler (2018), es que el funcionamiento creativo e innovador requiere de otras condiciones conocidas como *flow* –que convocan a alejarse del modo biológico de amenaza de *pelear o huir*–. En el modo creativo no hay presencia de cortisol, la hormona del estrés, circulando en el organismo sino de otras hormonas como: norepinefrina, dopamina, serotonina, anandamida, endorfinas... que facilitan que la persona, al poner en pausa su modo de defensa, se concentre en funcionar de manera óptima y abierta. Con diferentes nombres han aparecido versiones del efecto que produce en un grupo el construir espacios de seguridad psicológica y de funcionamiento óptimo: Estado de Comunidad, Scott Peck (1987), Michel (2008); Inteligencia Emergente, Steven Johnson (2002); Inteligencia Colectiva, Pierre Levi (2004); Sabiduría de Equipo, Christopher Avery (2016); Inteligencia Generativa y presencia, O. Scharmer (2018); Fluidez Grupal, S. Kotler, (2018), Csikszentmihalyi, (1993)... Aprendizajes útiles y hasta necesarios pueden darse a través de premios, castigos, coerción, consejos, instrucciones, advertencias, regla, disciplina... pero la inteligencia colectiva pertenece a otra dimensión –de crecimiento– y se construye con otros elementos.

¿Qué tanto son reproducibles las condiciones para llegar a estados de inteligencia colectiva? Scott Peck (1987), sostenía que el “someterse” a estructuras preestablecidas (reglas, comités, dinámicas, ejercicios...) distraía al grupo de enfrentar con honestidad su propia experiencia y transitar al estado más avanzado de comunidad. Más allá de detectar el momento donde la gente decidía arriesgarse espontáneamente a mostrarse vulnerable y acompañar dicha acción, no había nada que como facilitador pudiera él hacer para empujar ese salto cuántico... El que un grupo diera o no el brinco y convertirse en comunidad, era una elección de sus miembros que podía o no darse. Nosotros, en contraparte, creemos que una estructura mínima acompañada de un acompañar al otro en estado de presencia, hace la gran diferencia y aunque no es garantía, si incrementa notablemente las probabilidades del tránsito a la conexión y a lo comunitario. Para la activista de la paz Valarie Kaur (2020) el poder acceder a la narración de la historia del *otro* –el más antagonista, diferente, amenazante o nocivo posible– tiene un enorme poder de restauración de heridas en el tránsito de una sociedad polarizada: de la violencia a la paz; de la fragmentación a lo comunitario... Una historia logra ser contada con transparencia cuando el auditorio transmite disposición a

escucharla con profundo respeto. Cualquier pequeña señal de juicio o control –de esas que se deslizan de manera involuntaria, habitual– puede cortar el proceso. Nuestro gran desafío como sociedad es trascender la inercia de un lenguaje profundamente arraigado donde tanto al expresar como al emitir una respuesta promovemos, *no desde la mala intención sino desde la fuerza del hábito*, desconexión, desconfianza, estupidez colectiva... El reto es doble: escuchar, es decir aprender a asomarnos al relato del otro, a su perspectiva de la realidad, con interés y respeto y a la vez el atrevernos a contar nuestra historia con transparencia en el lenguaje fenomenológico de *la foto* (Michel y Chávez 2018).

En un proyecto de educación socioemocional con aspiraciones transformadoras, como lo requieren los tiempos actuales de gran disrupción, la comunidad educativa es convocada a interactuar y especialmente a escucharse con presencia. Tener la intención de hacerlo, es una condición absolutamente necesaria, pero insuficiente. Conducir y concluir un ciclo de diálogo –escuchar suele requerir de un cambio de dirección, de “una secuencia mínima facilitadora” –que, de manera espontánea difícilmente ocurre porque lo habitual es no escuchar⁹–. Lo hemos visto en diversas reuniones. En ocasiones se da un giro y aparece la conexión: la tertulia deja un buen sabor de boca cuando la gente se arriesga a abrirse con transparencia y es escuchada. No hay juicio, sólo hay conexión, cercanía y se consolidan o se crean vínculos. La mayoría de las veces, sin embargo, por pura inercia, el grupo se desliza a la plática social, a lo anecdótico, al debate, al consejo, a la broma y aunque se puede salir de la reunión con una buena evaluación: fue divertido, entretenido, didáctico... también en algún lugar queda la sensación de haberse acercado a la orilla de una experiencia más significativa y enriquecedora... Pero no se logró cruzar esa línea invisible del encuentro y la conexión profunda. Atreverte a contar la experiencia de tu historia y a recibir la del otro con actos de escucha es una tarea engañosamente fácil. Para Mahrer el llegar a lugares profundos –potenciales profundos de experiencia– fue parte central de la búsqueda a la que dedicó toda su vida profesional como autor laureado de la Terapia Experiencial (Corsini et al 2015). Él llegaba con el recurso de la escucha experiencial a lugares que no se alcanzan de manera espontánea en una conversación.

⁹ En el estudio de RITL (aprendizaje rápido de tareas por instrucción) se encuentran involucrados los lóbulos dorso-lateral de la corteza cerebral y permiten en el ser humano (y de manera mucho más limitada en algunos chimpancés) realizar vía instrucciones, tareas que nunca antes habían llevado a cabo. Esto significa un tipo de aprendizaje que permite al ser humano como especie, no tener que partir de cero en la práctica y dominio de nuevas habilidades que de otra manera no alcanzarían a consolidarse ni en toda una vida por el método del ensayo y error (Cole y col. 2013).

...lo que siempre sucede es que haces algunas cosas, extremadamente inteligentes, que son maravillosamente efectivas para evitar que el otro descubra su potencial más profundo de la experiencia... esta estratagema suele ser aprovechada todo el tiempo por prácticamente todo el mundo: se encuentran en casi todas las sesiones de terapeutas profesionales tanto como fuera de dichas sesiones donde gente común y corriente hace cosas extraordinarias para asegurarse de nunca descubrir el potencial profundo de su experiencia... parlotear de problemas... inventar historias son maneras de evitar que encuentres la experiencia profunda (Mahrer 2002, Pág. 170).

A la dificultad cultural para escuchar, se suma la práctica educativa centrada en el déficit. Algunos maestros, en su afán de “educar con calidad”, están más atentos a las deficiencias del estudiante que a sus recursos y ello llega reducir severamente la conexión y el crecimiento socioemocional en el salón de clase. La educación centrada en el déficit puede ciertamente promover algunos aprendizajes “útiles” pero no estados de *flow* (fluir) ni de inteligencia colectiva: puede promover la competencia pero no la colaboración. Los salones de clase funcionan muchas veces como campos de concentración –perdón: educativos– donde al igual maestros y alumnos están dedicadas a defenderse. Los momentos de disrupción suelen ser percibidos por razones biológicas y culturales como amenazantes y entonces activan patrones de respuesta que llevan a lo que Scharmer (2016) llama ausenciación: momentos donde surge la defensa y no la apertura; se perciben en el otro defectos y no historias de vida. Las crisis sin embargo también, pueden ser tratadas con conexión, es decir, con el faro de la atención puesto en la experiencia del otro, no en sus errores. Una crisis acompañada de conexión representa una oportunidad inmejorable para la transformación; para la construcción y multiplicación de espacios óptimos de convivencia, desarrollo personal, aprendizaje, restauración, crecimiento. ¿Puedes imaginar un futuro donde, cada vez más como regla que como excepción, los grupos logren desempeñarse en modo de *fluir* y construir diálogos?

De acuerdo a los principios de la Indagación Apreciativa (Cooperrider 2001) el clima de un grupo puede hacer que sus miembros –maestros y alumnos por igual– se liberen del “estar atrapados en sus déficits” y funcionen con reconocimiento y validación de sus propios recursos. En la práctica de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI) el alumno es llamado a compartir la descripción de experiencias de logro: p. ej: una ocasión donde *me sentí capaz, útil, creativo, orgulloso, valiente, solidario...* La maestro, por su lado, no queda excluido de este intercambio y es invitada

a dar testimonio en un proceso simétrico donde también él-ella resulta transformado por su propia participación en este tipo peculiar de conversación donde *personas escuchan auténticamente a personas que comparten auténticamente*.

La práctica de los CAI promueva la *autoeficacia* al reconocer la importancia de reconocer los recursos, pero no invalida la importancia de compartir experiencias difíciles que técnicamente pueden ser consideradas con algún grado de “*traumaticidad*”. Uno de los grandes desafíos en la vida de cualquier relación es: ¿cómo se manejan los malos entendidos, las crisis, las heridas recibidas y provocadas en estados de fragilidad? Desde la perspectiva de la Terapia Narrativa (Combs y col. 2015) el verdadero elemento restaurador surge cuando la persona experimenta el sentido de comunidad de frente a su vivencia dolorosa (ver notas ³ y ⁴). El no lograrse conectar compasivamente a partir de una crisis, o de un conflicto suele marcar el inicio de una ruptura de una relación, de un grupo, de un proyecto... con grandes costos emocionales, económicos y sociales. No se trata de una aspiración utópica y romántica ni de una intervención de asignación reservada a un “especialista”, sino de una necesidad vital, para la sobrevivencia global: *¡relacionarnos con conexión en tiempo de crisis!*

El sociólogo biólogo George Sand (1997) refiere en su libro multi-editado *Creecer o Morir* ocho tipos de intercambios de “retroalimentación” posible entre los seres humanos. Siete de ellos pueden conducir a diferentes formas de cambios que nos permiten “lidiar” con un problema pero solo uno califica como promotor de crecimiento: Sólo cuando la expresión del emisor “es afirmada” y nueva información es entonces ser integrada: se da el crecimiento. A la afirmación de una emisión de otra persona en la jerga humanista la llamamos *validación* sin la cual difícilmente se da la apertura para asomarse a la nueva información con la que la otra parte a su vez contribuye en una interacción de verdadero crecimiento. Ya sea que se trate de contextos políticos, organizacionales, familiares, educativo... **Una retroalimentación sin validación del otro no genera apertura y sin apertura a nueva información ¡no hay crecimiento!** Watzlawick, en su obra clásica, (1967) justamente se refiere como *cambio de primer orden* al proceso contraproducente de una persona, que no escucha, que quiere cambiar al otro por su bien y sólo promueve más y más resistencia al cambio. ¿El resultado?: estupidez colectiva; la relación se deteriora y el cambio no se produce.

De manera esbozada: la educación socioemocional impulsada desde los Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI) se construye justamente alrededor de las dos condiciones de crecimiento esbozadas por Land y traducidas a las habilidades comúnmente conocidas como de asertividad –de expresión saludable y simétrica– y de *empatía* o recepción saludable. Estos dos paquetes de recursos son referidos metafóricamente como *el espejo y la foto*. En formato narrativo dichas herramientas han sido descritos en el libro de acceso libre: *Los pequeños conspiradores del Kiosquito* (Michel y Chávez; 2018). En nuestra propuesta de desarrollo socioemocional, la empatía y la asertividad son promovidas y fortalecidas a través del CAI como los dos recursos sustantivos: *desplegables, transversales y autosustentables*. Déficit en expresión y empatía son moneda corriente en las relaciones entre adultos: fomentan la estupidez colectiva y afectan prácticamente **todos** los ámbitos del funcionamiento humano. Si un estudiante egresa de la escuela con la capacidad fortalecida de acceder a estados de empatía, que le permitan responder de forma habitual en momentos de crisis, de disrupción, de conflicto... con un acto de escucha realizado antes, no después, de expresar su propia percepción y postura, de manera transparente, directa y personal – como lo sugiere R. Mary Johnson (2015)–: nuestra sociedad sin duda será un mucho mejor lugar.

La práctica del CAI es **desplegable** pues su aprendizaje inicia con la versión más básica del parafraseo de la experiencia del otro; modalidad accesible tanto para el maestro que inicia como para sus estudiantes. Repetir lo que el otro dijo casi de manera literal al principio puede sonar acartonada, pero la práctica va dando lugar aun en pequeños de preescolar o en estudiantes de primaria, a transitar del parafraseo, al reflejo centrado en el sentimiento y a la escucha profunda. En el proceso se despliegan gradualmente otros elementos más elaborados que se integran a la estructura básica del CAI ya consolidada. En términos generales se reconocen en grado de dificultad las siguientes versiones de escucha: parafraseo, reflejo de sentimientos, la escucha de ego auxiliar, la escucha experiencial que se realiza en tiempo presente ya sea en primera o en segunda persona; presente¹⁰ (Michel y Chávez 2005) Finalmente se exploran dentro de la estructura básica del CAI

¹⁰La *escucha analógica* está inspirada en varios autores por un lado Virginia Axline (1982) alumna y después colaboradora de Rogers, quien desarrolló la terapia de juego infantil, invitaba a sus niños a expresar sus sentimientos o experiencias con juegos, dibujos y trazos ver Agerbeck et al, 2016; Birdet al 2017; Axline 1979). En el contexto de los CAI's los miembros son eventualmente invitados a compartir su experiencia y o a escuchar la del compañero a través de dibujos, pinturas, trazos o pequeñas esculturas de barro o plastilina. Por otro lado Virginia Satir, terapeuta humanista de familias, solicitaba a sus grupos hacer esculturas de sus respectivas familias donde en lugar de hablar de su situación, representaba corporalmente con gestos, posturas, ademanes su experiencia –posición, conflicto, vínculo, etc.–. Posteriormente esta metodología de esculturas familiares fue incorporada a su encuadre de terapia familiar transgeneracional por Bert Hellinger (ver Cohen 2006). Finalmente esta idea de representar a través de es-

las modalidades de *escucha analógica* y *escucha metafórica* que se ofrece inicialmente como un acto de empatía (espejo) pero también como un recurso valioso y facilitador de la conexión en el momento de compartir o expresar la propia experiencia, es decir la propia la foto.

Aunque el CAI es especialmente útil cuando un grupo enfrenta situaciones difíciles como conflictos o pérdidas que al ser acompañados se convierten en palancas de resiliencia y de desarrollo de la consciencia; el CAI es también un recurso transversal en tanto puede ser aplicado en lo que en otra obra nos referimos como educación confluyente Michel y Chávez (2014) donde en diferentes tópicos o materias se introduce la práctica del CAI no sólo para repasar el material académico expuesto, sino para profundizar en el conocimiento de dicho tema, equilibrar el nivel de participación y promover transversalmente por ejemplo en “clase de historia” el desarrollo socioemocional. En un salón de clase de manera inercial suelen ser pocos los que participan y muchos los que sólo observan por miedo a verse expuestos. El maestro puede pedir la participación de los alumnos en relación a un suceso histórico, una noticia reciente, un hábito alimenticio, un fenómeno natural, una función del cuerpo humano... No sólo pregunta: ¿quién quiere agregar algo más?, sino pide una síntesis delo anterior para permitir al compartidor original ir puliendo su idea. El acto de escucha contribuye así al clima de apertura y a la generación del conocimiento colaborativo apreciado en los diferentes espacios de aprendizaje.

Finalmente, el CAI es de especial importancia por su auto-sustentabilidad: su sola práctica la convierte en una herramienta atractiva por su impacto inmediato en los estados emocionales de las personas cuando hablan y son escuchadas y cuando al entender la experiencia del otro se sienten conectados, seguros, incluidos, en un estado interior de apertura que los invita al crecimiento. El desarrollo de la solidaridad se nutre de la experiencia estimulante de conexión que llevan al

culturas corporales que representan uno o varios momento de un proceso –donde el instrumento es el cuerpo, las manos, el movimiento... no la palabra– ha sido articulado por el trabajo pionero del Social Presencing Theater (SPT) de Arawana Hayashi (2021) como un recurso de gran impacto y riqueza en procesos de improvisación colaborativa de Arawana. Este recurso, por otro lado es integrado en la propuesta CAI como una forma alternativa de gran profundidad, utilizado tanto en el momento de explorar la propia experiencia como en el de escuchar la del compañero, lo cual resulta de gran utilidad en lo que puede ser considerada la parte final y más profunda de su proceso de conexión y co-creación tipo T-U.

La *escucha metafórica* fue esbozada por A. Fajardo (2020) en uno de los varios ensayos de indagación-acción llevados a cabo en la modalidad virtual por egresados de los Espacios Protegidos del Diálogo: *Te imagino como haciendo una travesía por el desierto y cuando tu papá te recibe con ese abrazo es como llegar a un oasis donde hay agua fresca y un lugar para descansar tan agradable, después de ese viaje tan largo y tan extenuante...* En los Círculos CAI, de igual manera las participantes en su momento son invitadas tanto a compartir o a escuchar con medios analógicos o combinados ya sea su experiencia, o su acto de escucha –o ambos. El lenguaje metafórico ha de ser utilizado al servicio de la conexión no de la divagación.

estudiante a practicarla cada vez más fuera de los contextos escolares. En una de las experiencias de mayor impacto, hemos observado a niñas que se llevan la tarea de hacer preguntas a sus padres y hermanos sobre eventos importantes en su vida para luego ofrecerles un acto de escucha... En el ejercicio complementario, al niño se le sugiere iniciar una conversación con la petición explícita a los padres: ¿me puedes escuchar sin interrumpirme cinco minutos?; te voy a decir algo que me lastimó; algo que agradezco; algo que me hizo sentir orgulloso... (Michel y Chávez 2018). Hay evidencia que apunta al impacto sanador de una experiencia traumática que al ser hablada y escuchada en condiciones de acompañamiento compasivo –seguridad psicológica– sufre una transformación en la memoria emocional que permite a la persona, sin necesidad de terapias, transitar del trauma a la resiliencia (Gilbert 2009; Kirsch 2005). Por otro lado, con frecuencia eventos de abuso emocional físico y hasta sexual, se reproducen con efectos devastadores para quien los sufre especialmente en una cultura donde el niño no aprendió a expresarse ante adultos que no aprendieron a escuchar. *No le dije a mi papá porque sabía que se iba a enojar* –es un argumento común escuchado en sesiones de terapia–. Hay educadores que piensan que el asunto de escuchar experiencias dolorosas o difíciles, es algo delicado para lo cual no están capacitados. Si así lo creen probablemente están en lo correcto, pero también hay educadores que sostienen una creencia diferente: saben cómo se transforma y es reconsolidada la memoria emocional (Fernández S. et al 2017) y al acompañar una experiencia dolorosa se construye un tipo de relato interno diferente y contrastante. Muchos profes han aprendido a sentirse tan cómodos con su nueva capacidad de escucha que no temen hacer lo que ya saben hacer: escuchar, aun cuando el tema es doloroso y surgen las lágrimas. Dichos maestros pioneros, en ese acto de acompañamiento humilde y compasivo de la experiencia de sus alumnos, están participando en la reconstrucción y restauración de su memoria emocional y por lo tanto de su salud mental (Gilbert 2009; Kirsch 2005)–. Alvin Mahrer (2010) en una de sus obras póstumas anticipaba que algún día la psicoterapia tal vez llegaría a ser obsoleta... Tal vez llegue el día cuando maestros, padres de familia y alumnos convertidos en adultos trasciendan la inercia de la estupidez colectiva –generada por no expresar y no escuchar– y sean transmisores de la nueva cultura del diálogo por default.

En el espíritu CAI: los estudiantes y toda la comunidad educativa, aprenden a construir conexión –*a conectar y describir la experiencia propia y escuchar al otro antes de contestar*–. Sí: la conexión se construye *con actos de escucha y con fotos descriptivas de la experiencia, honestas y*

transparentes. De una manera consistente y calibrada la educación socioemocional, sostenemos, puede apuntalar de manera poderosa a partir del CAI el desarrollo de múltiples recursos, variables y condiciones que se encuentran en la base del iceberg de la transformación social sistémica de la que dependemos para sobrevivir y crecer responsablemente la raza humana.

La validez de la frase trillada: *las crisis son riesgo y oportunidad*, depende de un elemento clave: ¿las crisis son abordadas con conexión o con coerción? (Palm 2006); con ausencia o con presencia (Scharmer 2018). Las preguntas están en el aire: ¿qué tanto los educadores serán capaces de resistir la tentación de inundar al alumno de faenas, lecturas, actividades de relleno que los ocupan, pero no los desarrollan; que los entretienen o los abruman pero no los convocan a crecer...?; ¿qué tanto la escuela podrá enfrentar su gran reto de educar para la vida y contribuir a la promoción decisiva de “las habilidades básicas de conexión”. Qué tanto? –nos preguntamos por último–, hemos podido convocar a los actores educativos desde sus diferentes niveles de influencia a aceptar el reto de Pratts (1998) para transitar a una nueva identidad de educadores-transformadores capaces de distinguir la paja de algunas –quizás demasiadas– actividades educativas, de lo verdaderamente esencial y de alto impacto en la vida de sus educandos.

El problema en busca de soluciones o una solución en “busca de problemas”.

En el mundo de las psicoterapias algunos enfoques de corte cognitivo-conductual dirigen sus intervenciones a resolver problemas planteados por el cliente o la familia (fobias, depresión, conducta violenta, aislamiento social...). Diferentes problemas requieren distintas intervenciones informadas por los principios de los diversos tipos de aprendizaje y de la hipótesis de que pensamientos erróneos producen comportamientos disfuncionales. Por otra parte desde el extremo opuesto del continuo surge una postura contrastante: una “solución” para diferentes tipos de problemas. En el abordaje experiencial de Alvin Mahrer el proceso terapéutico está orientado al descubrimiento del llamado “potencial profundo de la experiencia” como el recurso que, independientemente de la queja principal que lleva a una persona a buscar ayuda, mantiene un objetivo ambicioso, que en una primera mirada suena arrogante: deshacerse de los sentimientos desagradables y dolorosos que acompañan recurrentemente al consultante y convertirse además en la persona que es capaz de convertirse. Descubrir un potencial profundo de la experiencia e integrarlo –actualizarlo– al mundo operativo de la persona es algo sorprendente y profundo que

transforma todo el funcionamiento de la persona. No hay diseño previo de estrategias específicas para enfrentar los diferentes problemas planteados como motivo de la consulta. Hay solamente la práctica de la escucha profunda experiencial que lleva al descubrimiento e integración del potencial profundo que al transformarse en modo operativo de funcionar: se convierte sin proponérselo en una especie de solución para múltiples problemas planteados. ¡Sí!, el proceso lleva no ha resolver “un problema” sino a descubrir una solución que impacta en diferentes niveles y contextos del funcionamiento de la persona.

En el contexto de la educación socioemocional planteamos una propuesta equivalente: centrarnos en el recurso o práctica que mayor impacto ejerza a lo largo del mayor número de variables u objetivos clave. Con diferente nivel de especificidad y superposición, algunas de las áreas de impacto involucradas por diferentes autores y programas de aprendizaje socioemocional son las siguientes: regular el control emocional, promover cooperación y relaciones positivas, la disminución de la violencia verbal, psicológica y física (bullying), prevención del suicidio, promoción de la inclusión, la tolerancia, la dignidad, la toma de conciencia; la autoestima; la capacidad de prestar atención y de observar; el cultivo del aprecio y la gratitud, el bienestar físico y emocional, el desarrollo del cuidado y sensibilidad hacia los demás, la construcción de confianza y respeto en las relaciones humanas; la capacidad de manejar situaciones disruptivas de manera constructiva; la identificación de necesidades y la búsqueda de soluciones, el desarrollo de liderazgo, la apertura, la toma de decisiones y compromisos, la autoeficacia, disposición mental al crecimiento (growth mindset), la comunicación asertiva, la responsabilidad, la inclusión, el manejo de conflictos, resiliencia, la interdependencia, la capacidad de mediar y resolver diferencias, el respeto a los diferentes, la toma de conciencia sobre los propios prejuicios ante la diversidad, sensibilización hacia personas excluidas o discriminadas, la conciencia sistémica, la capacidad de dialogar, la promoción de un funcionamiento ético y basado en los valores de respeto dignidad... el funcionar colaborativamente, crear sinergia, la construcción de relaciones emocionalmente vitales, nutritivas, constructivas, el convivir con libertad, con responsabilidad con cercanía, con confianza, el auto-conocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía, la colaboración, la convivencia pacífica, la inteligencia colectiva, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de las capacidades propias, la construcción de una cultura de paz, las condiciones estructurales para una sociedad más justa...

En el programa Nacional de Convivencia escolar que ha sobrevivido en México ya dos administraciones lo cual es de festejar, pues ha hecho de México un país pionero en la migración de lo extracurricular a lo curricular de la educación socioemocional. En cuanto a la implementación de programa en educación básica, se observa con frecuencia actividades con indicaciones como *cierra los ojos y piensa; escribe (logros, metas, habilidades, opiniones) identifica, comenta, describe, anota, contesta de manera individual, las siguientes preguntas; pregunta a tus compañeros; comparte con tus compañeros con la ayuda del profesor; comenta en grupo con apoyo del profesor; formen equipo y anoten, elaboren periódico mural, pregúntense que hacen en condiciones determinadas que sentimientos experimentan identifica coincidencias y diferencias*. Desde nuestra perspectiva, aunque la educación socioemocional ciertamente convoca a ser abordada con metodología experiencial y participativa, nos parece que el aprendizaje significativo –vivo– para los alumnos es aún lejano.

Qué haces si eres agredido ¿de qué manera podrías actuar sin lastimar?, –es un tema que por ejemplo se aborda en algún punto del programa de educación primaria– formen equipos de cinco y comenten; que opciones tienes para mejorar las emociones; como expresarías de manera asertiva las siguientes emociones, Compara tus respuestas con tus compañeros de grupo y tu maestro. Cómo te sentirías si fueras María la que se cayó al charco en frente de su mamá que la regañó o Jorge el niño que perdió algunas piezas de su rompecabezas, reflexiona porqué, escriban una historia y contesten porqué es útil la empatía, como te sirve –la empatía– cuando alguien está enojado, reflexiona sobre la importancia de la empatía; escribe y comparte una historia, reflexiona escribe. Prueba, a diferentes distancias, platicar con un compañero.

Algo que nos preocupa y nos importa –no podemos evitarlo– es que ni siquiera cuando son referidos los temas de empatía y escucha se llevan a cabo actos de escucha. Se hacen en todo caso al final autoevaluaciones con las siguientes preguntas *¿Mantuviste el contacto visual; durante el tiempo en el que hablaron tus compañeros?; ¿Entendiste lo que tus compañeros decían? ¿Escuchaste sin interrumpir? ¿Te interesaste por lo que decían? ¿Cómo iniciar una conversación...?* Sin embargo, la experiencia básica y vital de escuchar y ser escuchada –activamente, experiencialmente, compasivamente– brilla por su ausencia en casi todos los programas revisados.

En la sesión 4 de los al cuaderno de actividades de 5° año de primaria se abre un tema que aunque delicado, es de extraordinaria riqueza y de potencial emocionalmente sanador: el tema de

alguna vez me sentí rechazado cuando... Se le solicita al alumno: comparte tu experiencia con tus compañeros y con el grupo (pág. 49). Este es un claro ejemplo de por un lado la intención del programa de convocar aprendizajes significativos en los alumnos, sin embargo esta dinámica promueve preferencialmente la participación por un lado de los alumnos que se hacen notar por su habilidad verbal y por el otro lado poco facilita que los estudiantes compartan de manera más conectada emocionalmente sus experiencias personales que son la fuente del aprendizaje socio-emocional. En otras palabras no es posible construir por consigna la seguridad psicológica y emocional para que los alumnos se arriesguen y compartan experiencias personales que dan pie al aprendizaje verdaderamente significativo y de crecimiento. Convocar al aprendizaje socioemocional hablando conceptualmente y en abstracto de participación, de rechazo no es suficiente. Por otro lado cuando esta actividad y esta misma pregunta la hemos contrastado con la experiencia desarrollada en un grupo donde se hace llevar a cabo la exploración de las experiencias compartidas con metodología CAI, es decir con actos de escucha “por default”, a quien se animó a compartir por primera vez en su grupo. El resultado es tangible: el clima de seguridad al interior del grupo se fortalece de manera notable y la calidad de las relaciones al interior del grupo se hacen más solidarias, libres y constructivas. En otras palabras, aun cuando la intención es buena en relación a aprender de la experiencia del otro; al confiar el proceso de conexión a instrucciones vagas como: comenten, platicuen, compartan... simplemente se reproduce patrones profundamente arraigados de convivencia asimétrica y pobre –poco estimulante del crecimiento–. El que habla lo hace tomando demasiado tiempo del grupo y lo hace “echando rollo”, de manera desconectada de sus experiencias, lo que a su vez invita poco a los demás a verdaderamente conectarse e involucrarse en un proceso de inteligencia colectiva... Por otro lado dicha dinámica inercial –de invitar verbalmente a escucharse en abstracto pero no implementar consistentemente en cada ejercicio el responder con actos de escucha y repartir el tiempo de participación– promueve poco el espíritu de comunidad y limita las posibilidades de descubrir la riqueza detrás de los que hablan poco y no son escuchados. En otras palabras el abordar temas de relevancia emocional puede ser un desperdicio de tiempo si no se ha construido un espacio protegido para el dialogo, o puede ser también una valiosa oportunidad que se abre para un maestro facilitador que ha integrado en sus conversaciones pedagógicas la práctica de la escucha experiencial (actos de escucha). El maestro que no sólo ha hablado de la empatía, sino que ha invitado a sus alumnos a vivirla y a apreciarla enfrenta una ocasión de gran riqueza e impacto pedagógico y emocional

ante los temas del programa que invitan a compartir experiencias personales. El maestro Juan, por ejemplo, del grupo “A” de 5° año de la escuela Gabriela Mistral, les pide a sus alumnos, como todos los martes a las 11 de la mañana, que se acomoden en círculo tipo acuario y que alguien del grupo interior, quien así lo desee libremente comparta una experiencia de haberse sentido rechazado... Arturo, un niño de nuevo ingreso, ha estado observando y apreciando el auténtico clima de respeto que se genera en el desarrollo de la práctica CAI. Decide arriesgarse por primera vez a compartir su experiencia... al terminar su relato el profe le pide a Arturo que elija a un compañero para que le dé una acto de escucha. Saúl el elegido se dispone a hacer una síntesis experiencial de la narración. No se trata de un comentario inteligente, ni de una expresión de aprobación o un intento de animarlo: es solo un humilde y poderoso acto de validación de la experiencia de su compañero Arturo.

–Te imagino cuando llegas a esta escuela –comienza su acto de escucha Saúl– el año pasado que a tu papá le dieron un trabajo de velador en una fabrica grande y se vinieron a vivir a la ciudad, tu vivías en una comunidad de la cañada y dos niños te comenzaron a hacer burla por tu acento diferente al de los demás, y por tu manera de vestirte. Tú te sentías muy aislado porque no tenías a tus amigos de la comunidad y el cambio fue muy fuerte para ti . Esto que has estado sufriendo eso es algo que nunca le habías dicho a nadie pues crees que podía ser peor si los demás se daban cuenta que eso te dolía: se iban burlar aún más...

–Muy bien Saúl –agrego el profe cuando el niño voluntario terminó su acto de escucha– ¿Alguien más quiere decirle en una frase un sentimiento que se imaginan que tuvo Arturo?

–Yo me imagino que se sintió solo –agrego Matilde.

–yo me imagino que se sintió rechazado –continuó Martin.

–Triste –dijo Yeyo

–Agüitado –completó Julia.

–Y tú Marta qué más te imaginas que sentía

–Pos que extrañabas a tus amigos de la comunidad de La Cañada...

–¿Quieres agregar algo que nos haya faltado?

El profe decidió retirar la atención del joven que dejó asomar con cada pequeño acto de escucha una discreta humedad en sus ojos.

–Gracias por compartir –se acercó a Arturo y le dio un ligero apretón en su hombro izquierdo–. Arturo se sintió confortado y agradecido. Sin necesidad de discursos aprendió sobre el valor de hablar, de la solidaridad, el respeto, la comprensión... El profe prosiguió: ¿alguien más quiere compartir su experiencia?

El maestro Juan no era psicólogo ni terapeuta, pero había aprendido a sentirse cómodo acompañando experiencias difíciles pues sabía algo importante. Como facilitador de CAI sabía que cuando alguien recuerda de manera vivida una experiencia difícil y traumática y es capaz de narrarla en un lenguaje preciso, descriptivo, y se dan las condiciones para ser escuchado sin juicios ni lástimas: su memoria emocional entra en un estado de labilidad que permite que nuevos elementos entren a su experiencia por dicha ventana¹¹. En un tiempo sorprendentemente corto e intenso, la memoria emocional, utilizando el lenguaje científico, es *reconsolidada* y un nuevo elemento es integrado a la experiencia interna del pequeño Arturo –la experiencia de compasión y de aceptación incondicional de sus nuevos compañeros de grupo al que por primera vez siente pertenecer.

(Este trabajo es un primer esbozo de libro en proceso a partir del capítulo aceptado para publicación del libro colegiado del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano –INIDH– (2021)

Referencias

¹¹ Se le conoce en el lenguaje de las neurociencias como la ventana de la reconsolidación de la memoria que ha sido descrita a través de la metáfora de la gelatina (Chavez y Michel 2019) que cuando se ablanda permite la integración de trozos de fruta. De regreso a refrigeración, la condición de apertura queda suspendida y se cierra la ventana. En síntesis la memoria emocional se abre momentáneamente cada vez que una experiencia es recordada experiencialmente (*retrieved*). Ver Combs 2012, v J. Leavissand L. Uttley (2015) Gilbert P, (2009). Fernández R., S., Pedreira M., Boccia M. (2017)

Agerbeck, B., Bird K., Shepherd B., and Shepherd J. Drawn: authors y editors (2017). Together through Visual Practice: An Anthology. Kindle Publ.

Avery Ch. (2016) The Responsibility Process: Unlocking Your Natural Ability to Live and Lead with Power. Ed. Partnerworks, Inc.

Axline Virginia (1979). Terapia de juego. Editorial Diana.

Bird Kelvin (2016). Generative Scribing: A Social Art of the 21st Century. Ed Presensing Institute Press.

CASEL: Center for Academic social Emotional Learning (2017) Rec. 2021 de <https://www.rethinked.com/Images/sel.pdf>

Cohen, D. B. (2006). "Family Constellations": An innovative systemic phenomenological group process from Germany. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 14(3), 226-233.

Cole M. W, Laurent P., Stocco A. (2013) Rapid instructed task learning: A new window into the human brain's unique capacity for flexible cognitive control. *Cogn Affect Behav Neurosci*. 2013 March ; 13(1): 1–22. doi:10.3758/s13415-012-0125-7.

Combs, Gene; Freedman, Jill (2012). "Narrative, poststructuralism, and social justice: current practices in narrative therapy". *The Counseling Psychologist*. **40** (7): 1033–1060. doi: 10.1177/ 0011000012460662

Cooperrider, D.L. & Whitney, D (2001). "A positive revolution in change". In Cooperrider, D. L.; Sorenson, P.; Whitney, D. & Yeager, T. (eds.). *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*. Champaign, IL: Stipes. pp. 9–29

Corsini, R. and D. Wedding. (2005) *Current Psychotherapies*: F. E. Peacock.

Csikszentmihalyi, M. (1993) *The Evolving Self*. New York: Harper Collins, 1993.

Chávez R, Michel S. (2009) *El Espacio Protegido del Diálogo*. Ed. Papiro Omega.

Davis, J. L., Green, J. D., & Reed, A. (2009). Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 29(2), 173-180.

Faure Edgar. (1972). *Apprendre a Être*. Unesco Fayard.

Fernández R., S., Pedreira M., Boccia M. (2017) Does reconsolidation occur in natural settings? Memory reconsolidation and anxiety disorders. *Clinical Psychology Review* Volume 57, November, Pages 45-58. doi.org/10.1016/j.cpr. 2017.08.004

Fukuyama, F. (1996) *Confianza*. Buenos Aires: Ed. Atlántida

Gilbert P, (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment* 15, 199–208.

Gordon, T. (1978) *MET; Maestros eficaz y técnicamente Preparados*. México: Ed. Diana.

Graves, C. W. 2005 *The Never Ending Quest* (Eds. Cowan, C. , Todorovic, N.). Sta Barbara Ca. ECLET

Hayashi Arawana. (2021) *Social Presencing Theater: The Art of Making a True Move*", Presencing Institute Press.

Johnson R. M., (2015) *Compleatley Connected: A social-emotional skill that works wonders for individuals, schools, organizations, universities*. Ed. Razur Media

Johnson, Steven. (2002) *Emergence: The Connected Lives of Ants. Brains, Cities, and Software*. New York: Touchstone.

Kohut, H. (1977). *The Restoration of the self*. New York: Ed. International University Press.

Kotler S. (2017) *Stealing Fire*. Ed. Stealing Fire Books.

Kirsch P, Esslinger C, Chen Q, et al (2005) Oxytocin modulates neural circuitry for social cognition and fear in humans. *Journal of Neuroscience*; 25: 11489–93

Lomas Tim (2016) *Wellbeings: Suffering, compassion, and interconnectedness*. Univ. of E. London <https://www.researchgate.net/publication/291102805>.

J. Leavissand L. Uttley (2015) *Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: an early systematic review* *Psychological Medicine* (2015), 45, 927–945. © Cambridge University Press
doi:10.1017/S0033291714002141

Levi, Pierre. (2004) *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Ed. La Découverte (Essais),

Lieberman, M.D., Eisenberger, N.I. Crockett, M.J., Tom, S.M., Pfeifer, J.H. and Way, B.M. (2007), “Putting Feelings Into Words: Affect Labeling Disrupts Amygdala Activity in Response to Affective Stimuli.” *Psychological Science*, Volume 18, No 5.

Mahrer A. R. (2010) *What is Psychotherapy for*. Ed. Gotnovick

Mahrer A. R. (2009) *Optimal Behaviors*. Ed. Gotnovick

Mahrer A. R. (2002) *Becoming the Person you can Become*. Bull Publishing Company.

Mahrer, A. R. (1996). *The complete guide to Experiential Psychotherapy*. Wiley & Sons.

Mahrer, A. R. (1986) *Therapeutic Experiencing The Process of Change*. Norton & Company.

Michel B. S. & Chávez R. (2005) *Terapia de Reconstrucción Experiencial*. S. de Chile: Ed. Norte-Sur.

Michel, B. S. (2009). En busca de la Comunidad: La facilitación de Procesos de Integración y Crecimiento personal en la Organización. 2da edición: México Editorial Trillas.

Michel y Chávez. (2008) “Los Momentos de Sentimiento Fuerte: La aportación de Alvin Mahrer”. Revista Mexicana de Desarrollo Humano “Prometeo”, 2008.

Michel B. S. y Chávez (2018). Los Pequeños Conspiradores del Kiosquito (El lenguaje de la foto y el espejo). Editorial Norte-Sur

Michel Ch, J. (2020) Manual de CAI para pre-escolar. Manuscrito inédito.

Michel B. S., Chávez (2014) El Maestro Facilitador. Ed. Norte Sur 2° Edición

Palm L. (2006) Connecting Parenting: Parenting through connection not to coercion. Ed Kindle

Palomares U., Ball G. (1980) Grounds For Growth. Ed. Palomares and Associates.

Peck, S. (1987). The Different Drum; Community Making and Peace. Touchstown

Pratt, D. y col. (1998). Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education. Krieger Pub.

Rogers C., (1951). Client Centered Therapy: Its current Practice, Implications and Theory. Houghton Mifflin.

Russel P. (1992). The White Hole in Time. Ed. Harper.

Sanger P (2020) Entrevistado en la plataforma del www.presencinginstitute.com

Satir V. (1991) Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar. Ed. Diana.

Scharmer O. (2020) Dots 9 serie videograbada on *Healing*, Feb. 19, 2020 www.presencinginstitute.com

Scharmer O. (2018) Are you listening as a leader? Presencing Institute. Orig publ. www.smartbrief.com

Scharmer O (2016) Theory U: Leading from the Future as it Emerges 2° Ed. PI Publ.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Proyecto a favor de la Convivencia Escolar. Cuaderno de actividades para el alumno. Tercer grado*, México, sep, 2014. ...

Secretaría de Educación de Guanajuato SEG (2020) Guía de apoyo habilidades socioemocionales para la vida (4°, 5°, 6° de primaria) 2020 Acc V 021 seg.guanajuato.gob.mx

Secretaría de Educación Pública SEP (2017) . Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Segunda Edición SEP https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Educación Pública SEP (2017) Programa Nacional de Convivencia Escolar: Cuaderno de actividades para el alumno de Educación primaria (1°-6°) Ed. Secretaria de Educación Pública (México)

Secretaría de Educación de Guanajuato SEG (2020). Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la violencia Escolar. (Ed. SEG).

Tedeschi Richard G. and Calhoun Lawrence (2004). Posttraumatic Growth: A New Perspective on Psychotraumatology. *Psychiatric Times*. Vol. 21 No. 4

Trueba, J. D. Mínimos y Máximos de la Educación. Manuscrito de circulación interna. Guanajuato, SECyR (1989).

Weil Simone (1949). *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Ed. Gallimard.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: Ed. Norton.

Wendt A. (2015) *Quantum Mind and Social Science: Unifying Physical and Social Ontology* Cambridge University Press.