

## EDUCACIÓN PARA HACER LAS PACES TRANSRACIONALES

### —UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA\*

## PEACE EDUCATION AND TRANSRATIONAL PEACES —

### A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE

**Wolfgang Dietrich**

Universidad de Innsbruck

Austria

[wolfgang.dietrich@uibk.ac.at](mailto:wolfgang.dietrich@uibk.ac.at)

**Resumen:** El ensayo rememora las raíces fenomenológicas que comparten las obras *Filosofía para hacer las paces* de Vicent Martínez Guzmán, *La paz imperfecta* de Francisco Muñoz y la filosofía de las paces transracionales en la que se enfoca la escuela de Estudios de Paz de la Universidad de Innsbruck. Sobre esta base me refiero después a la aplicación pedagógica y didáctica de dichas raíces en la educación académica para la paz. Este trabajo hace referencia a las experiencias metodológicas del aprendizaje académico en grupos, y sus consecuencias para el desarrollo del currículo de los Estudios de Paz, entendiendo estos como una formación en la construcción estratégica de capacidades y relaciones. Finalmente resalto las etapas del aprendizaje, en el sentido de ‘pelar la cebolla del Ego’ y de proveer el marco para el desarrollo libre de los grupos y los temas.

**Palabras clave:** Estudios de Paz, Filosofía de Paz, Educación para la Paz, Fomento de Capacidades, Formación en Relaciones.

**Abstract:** This essay retraces the shared phenomenological root of Vicent Martínez Guzmán's *Filosofía para Hacer las Paces*, Francisco Muñoz *La Paz Imperfecta* and the Innsbruck School's Transrational Peace Philosophy. From there it forges ahead to the pedagogical and didactical application of these roots in academic peace education. It refers to the methodological experiences of academic learning in T-groups and its consequence for curricula development if Peace Studies is understood as Strategic Capacity and Relationship Training. Finally, it highlights the stages of learning in the sense of ‘Peeling the Ego's Onion’ and providing the frame for the team's and the theme's free development.

**Keywords:** Peace Studies, Peace Philosophy, Peace Education, Capacity Building, Relationship Training.

\* Gracias a María Requena López, Daniela Valdivia Gutiérrez y Catalina Vallejo Piedrahita por su inestimable asistencia para la edición castellana del presente ensayo.

## 1. PREFACIO

Vicent Martínez Guzmán (1949-2018) fue un pionero y mente maestra de los Estudios de Paz en España. Vicent perteneció a la generación de intelectuales que se embarcó en la tarea de cambiar la vida académica española tras la dictadura de Franco. Uno de los resultados más destacados en esta tarea fue la creación de una Escuela de Estudios de Paz española de alto perfil.

Conocí a Vicent en 1995 cuando él estaba a punto de lanzar el *Programa de maestría de Estudios de Paz y Desarrollo* en la Universitat Jaume I (UJI) en Castellón, y yo me encaminaba a forjar mi concepto de las *muchas paces*. En 1997 publiqué el texto *Plädoyer für die vielen Frieden*, que fue posteriormente traducido a varios idiomas; en español fue publicado como *Un llamado a muchas paces* (Dietrich, 2006, p. 433-457). En 2001, Martínez Guzmán publicó su texto fundamental *Filosofía para hacer las paces* y en los años 2012, 2015 y 2018 siguió la publicación de mi trilogía sobre *las muchas paces*.

Los programas de maestría en Estudios de Paz de Castellón e Innsbruck, que se basan en las mencionadas filosofías, vienen floreciendo desde 1996 y 2001 respectivamente. El plan de estudios y los principios didácticos son ligeramente distintos a las corrientes principales de la educación superior, y resultan peculiares aún dentro del campo de los Estudios de Paz.

Inspirados en la idea de las *muchas paces*, desarrollamos programas de maestría que aplicaran la interdisciplinaridad, la internacionalidad, la interculturalidad, la interseccionalidad y la interreligiosidad o la *diferéncia* lingüística; pero deseábamos que no fungieran como un pretexto, sino como una herramienta didáctica y un objetivo, como contenido y propósito. Por ello, al diseñar los programas nos inclinamos por la cooperación en vez de la competencia, y por la convivencia en vez del individualismo. Tratamos de ser la alternativa amigable dentro de la academia convencional. Como la vida académica en Austria y España es bastante distinta, nuestros proyectos tomaron direcciones diferentes, pero hasta hoy siguen estando estrechamente ligados.

Vi a Vicent Martínez por última vez en 2016, con motivo de una conferencia en memoria de nuestro amigo mutuo, el icono de los Estudios de Paz de la Universidad de Granada, Francisco Muñoz (1953-2014). El discurso de Vicent sobre la *Paz imperfecta* de Muñoz fue electrizante. Trágicamente y sin saberlo,

ese día le di mi último adiós a esos dos pioneros españoles que tanto cambiaron nuestra área de estudios.

En el presente ensayo quiero honrar sus obras con una indagación profunda del fundamento filosófico, las herramientas psicológicas y las aplicaciones pedagógicas que compartí con ellos.

## 2. FUNDAMENTOS FENOMENOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA PAZ

El idealismo marxista y kantiano fueron las epistemologías predominantes en Alemania y Austria, cuando los Estudios de Paz fueron fundados a principios de la década de los ochenta como un derivado del movimiento de paz antimisiles. En ese momento, la filosofía postmoderna fue considerada altamente sospechosa, y por ello los investigadores alemanes que se dedicaban al estudio de la paz reaccionaron inicialmente con renuencia a mi propuesta de las *muchas paces*. Los idealistas no pueden hacer del mundo un lugar mejor sin una comprensión vectorial de la historia.

En consecuencia, mi encuentro e intercambio con el enfoque fenomenológico de los colegas españoles fue crucial para el desarrollo de lo que ahora se denomina la *Educación transracional para las paces*. En su obra seminal *Filosofía para hacer las paces*, Martínez Guzmán (2001, p. 112) sostiene:

En general propongo que desde mi perspectiva filosófica los *Estudios para la Paz consisten en la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces*. Lo que llamaríamos académicamente el estatuto epistemológico de los Estudios para la Paz consistiría en el reconocimiento de las múltiples y diversas competencias humanas para transformar los conflictos, desaprender las guerras y todo tipo de violencias, afrontar las relaciones internacionales, ejercer ayuda humanitaria e ir más allá del desarrollo. En ese sentido *estamos subvirtiendo* aquella noción inicial de considerar la Epistemología de los Estudios para la Paz, como la pregunta sobre en qué se acerca y en qué se aleja del modelo de cientificidad occidental, moderno y de las ciencias naturales, porque este mismo modelo está situado en un determinado periodo, en el marco de unas determinadas creencias, potenciando unas competencias específicas y rechazando y marginando otras, de género, raza, clase, etc., y sometiendo otras clases de saberes.

A partir de allí, Martínez Guzmán (2001, p. 218) señala el concepto de *La paz imperfecta* del historiador Francisco Muñoz (2001). Muñoz concibe la paz imperfecta como un paso crucial hacia la epistemología post-popperiana y post-

galtungiana de los Estudios de Paz. Martínez Guzmán se refiere al texto clave en el cual Muñoz (2001) logra traducir el pensamiento post-estructuralista a la jerga de los Estudios de Paz. Muñoz escribió uno de los primeros textos dentro de la disciplina para discutir de manera rigurosa en clave posmoderna, sin necesidad de referirse persistentemente a la filosofía posmoderna y a sus autores:

El adjetivo 'imperfecta' me sirve para abrir en algún sentido los significados de la Paz. Aunque es un adjetivo de negación etimológicamente puede ser entendido como 'inacabada', 'procesual' y este es el significado central. (Muñoz, 2001, p. 392).

Muñoz comienza con la deconstrucción de la comprensión idealista de la paz. Concibe al humano como un ser diseñado para la cooperación y el conflicto. Para él, la dualidad entre cooperación y conflicto no es dialéctica. El conflicto es inherente a la cooperación y viceversa, y la paz sólo puede ser definida y vivida con base en el reconocimiento de ambos. La cooperación y el conflicto son procesos y no estados:

Este enfoque nos permite también pensar la paz como un proceso, un camino inacabado. Así puede ser entendida la frase de Gandhi no hay camino para la paz, la paz es el camino. No podría serlo de otra manera, las realidades sociales y ambientales 'evolucionan' continuamente, las formas conflictivas también. La paz así no es un objetivo teleológico sino un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente. (Muñoz, 2001, p. 406)

Por tanto, con Muñoz y Martínez Guzmán la investigación española sobre la paz concluye el salto de la epistemología estructuralista hacia un posmodernismo rizomático. Este es el punto de partida de la investigación *transracional* sobre la paz. Este enfoque resulta de la indagación de la Escuela de Innsbruck sobre diferentes percepciones e interpretaciones de la paz en la historia y cultura.

La inicialmente estructuralista y en extremo tautológica presunción fue que el término *paz* es comunicativamente significativo sólo si un sujeto perceptor rellena la forma —*significant*— con significado —*signifié*—. No existe una definición globalmente válida o naturalmente objetiva de la palabra *paz*. El uso superficial de la misma en los discursos políticos para referirse a la ausencia de su opuesto, la guerra o la violencia, a la cual Johan Galtung (1969, p. 167-191) una vez llamó paz negativa, crea un *u-topos*, una forma vacía. En torno al nuevo milenio comenzamos a clasificar esta variedad de definiciones de paz recolectadas. El esfuerzo dio lugar a la estructura quintuple que finalmente

emergió como las interpretaciones energéticas, morales, modernas, postmodernas y transracionales de la paz (Dietrich, 2012).

La transracionalidad está basada en una visión holística del mundo, que puede expresarse mejor con la famosa cita de la carta de condolencias de Albert Einstein a Robert S. Marcus de 12 de febrero de 1950:

Un ser humano es parte del todo llamado por nosotros universo, una parte limitada en el tiempo y el espacio. Él experimenta por sí mismo sus pensamientos y sentimientos como algo separado del resto, una especie de ilusión óptica de su conciencia. Esta ilusión es como una prisión para nosotros, restringiéndonos a nuestros deseos personales y al afecto hacia unas pocas personas cercanas a nosotros. Nuestra tarea debe ser liberarnos a nosotros mismos de esta prisión al ampliar nuestro círculo de compasión, abarcando a todas las criaturas vivientes y a toda la naturaleza en su belleza. (Einstein, 1950)

¿Holístico significa entonces que toda existencia es una, los humanos son relación y la noción de un individuo es una ilusión? ¡Sí y no! Los hallazgos de la neurociencia muestran claramente que el homúnculo cartesiano en el cerebro humano no existe, aunque sirvió por siglos como un episteme enigmático y eficiente de las ciencias modernas. El cerebro no es nada más que un complejo receptor, procesador y transmisor de impulsos. En los sistemas, la identidad es creada por los impulsos externos de los elementos circundantes. Nadie es una isla en sí mismo; nadie dirige tal sistema y nadie puede escapar de él (Damásio, 2006, p. 245-252).

Los humanos nos identificamos con el lenguaje con el que se dirigen a nosotros, con las estructuras gramaticales que determinan la forma en que vemos el mundo, con los valores que nos hacen sobrevivir en nuestro contexto, con las costumbres, normas, ritos, técnicas y herramientas que nos ofrecen, con los estilos comunicativos y colaborativos que hacen de nuestro mundo lo que es. Estamos destinados a identificarnos constantemente con algo o con alguien, sobre todo con la imaginación de quienes hemos sido en el pasado. En cada momento creamos una identidad basada en las anteriores. No hay una identidad detrás de la identificación; la identificación da lugar a la identidad.

La paradoja de la mecánica cuántica sobre la dualidad onda-partícula está metafóricamente reflejada en el mundo macroscópico. Así, en igual medida, la *filosofía de la paz transracional* usa la dualidad individuo-relación para atribuirle a la humanidad características tanto de relación como de individuos. Las

relaciones, como las ondas, se expanden en el espacio y pueden tener efectos simultáneamente en diferentes lugares; entre tanto, un individuo, como una partícula, sólo puede estar en un lugar a la vez. Así como no se le puede preguntar a una onda *dónde* está, tampoco es posible preguntárselo a una relación. Es tan poco lo que se puede decir sobre *cómo* es una partícula, como lo que se puede saber sobre *cómo* es un individuo. En conclusión, no es posible diferenciar individuo de relación. Una persona es individuo y es relación al mismo tiempo.

La mecánica cuántica estableció el límite de la determinación precisa con la cual ciertos pares de propiedades físicas de las partículas, tales como la posición y el *momentum* (impulso), pueden ser conocidos. Según el tipo de medida en la observación realizada, aparecen distintas características del objeto cuántico. Esto no puede ser transferido al mundo macroscópico, pero, como metáfora, puede ayudar a la comprensión de que también de la posición y orientación del observador depende si una persona es percibida como individuo o como relación.

Aunque una misma persona siempre es necesariamente ambas cosas —individuo y relación—, el enfoque en las capas corporal, sexual-familiar y emocional-comunitaria de la persona llevará la atención del observador principalmente a los aspectos individuales, mientras que la observación de lo transpersonal y transhumano revelará particularmente aspectos relacionales. En la capa mental-social, tanto lo relacional como lo individual pueden observarse fácilmente, siendo esta precisamente la capa que más involucra al observador. La comprensión de que la observación determina lo observado es de gran relevancia para la práctica de la transformación de conflictos.

### 3. APLICACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA

El currículo, los métodos y didáctica para la educación superior en un nivel de Maestría y la pedagogía en las escuelas deben tener en cuenta la dualidad individuo-relación. Esto es más que un asunto filosófico para los profesionales; se trata de una habilidad para la vida cotidiana en todas las edades. Para la enseñanza de los contenidos y técnicas de la *Construcción Estratégica de Capacidades y Relaciones* (Lederach, 1995, p. 64), uno debe enfocarse en el proceso de aprendizaje como tal. Mi experiencia personal en este aspecto no difiere mucho de los conceptos pedagógicos convencionales de pensamiento

reflexivo y acción de aprendizaje experimental de los pioneros clásicos. En relación con la Educación para la Paz y los Estudios de Paz, veo tres etapas principales:

- a) Aprehensión intelectual y cognitiva,
- b) Práctica de la noción aprehendida,
- c) Discernimiento de la relevancia de la noción para su uso posterior.

a) La aprehensión intelectual y cognitiva comienza desde el nacimiento, que es el momento en el que somos integrados como individuo-relación en el sistema humano. Nuestra existencia en sí misma altera el sistema, que inmediatamente empieza a formarnos mientras nosotros, a la vez, lo modificamos a él. Es un círculo intrínseco de transformación mutua que nos hace tener que comprender cómo nos comunicamos y lidiamos unos con otros.

Sin embargo, en un sentido más técnico, este punto se refiere a los sistemas de aprendizaje institucionalizados en las escuelas y universidades. Estos sistemas son creados por el Estado-Nación, por empresas o iglesias, con el fin de dotar a la joven generación de habilidades básicas consideradas relevantes para su posterior vida personal y profesional, para darles valores que los domestiquen como ciudadanos, para llenarlos de conocimiento general que los ayude a orientarse en el mundo. A través de una selección, el sistema educativo decide qué es lo que los recién llegados tienen que saber y qué no.

En las escuelas existe poco espacio para una elección individual de los temas, contenidos y métodos. Pero, incluso en los estudios académicos sobre la paz, las leyes de la educación superior, los estatutos de las universidades, las relaciones de poder en los departamentos, unidades, centros e institutos, así como los presupuestos y el personal docente disponible, restringen el principio de libertad académica. Es decir, existe una lista preestablecida y normalizada de contenidos y objetivos esperando la experiencia educativa de los estudiantes incluso antes de que ellos se hayan integrado al sistema.

b) La práctica inquieta y alegre —que usa el juego— de la noción aprehendida, es crucial, al menos en la educación para la paz. Los seres humanos estamos hechos para aprender; nuestro sistema neuronal está impaciente por hacerlo desde el primer momento. Pero el aprendizaje va más allá de recibir y registrar información. Llenar las mentes de los estudiantes como vasos vacíos,

tal como lo sabemos desde Paulo Freire (1971), no produce resultados satisfactorios.

Para aprender, los centros emocionales de nuestro sistema neuronal necesitan ser estimulados. El aprendizaje tiene que grabarse bajo la piel, tiene que ser inspirador y emocionante para ser sostenible. Explorar y moldear las cosas no es solamente un potencial humano, sino, literalmente, una necesidad básica. Los humanos buscan deberes y responsabilidades. Ellos quieren desempeñarse y tener éxito como miembros de una comunidad protectora y apreciativa a la cual necesitan pertenecer emocionalmente. Cuando están totalmente enfocados en explorar nuevas cosas en un entorno seguro, es decir, cuando están aprendiendo con la práctica con todo su sistema psicosomático, están en armonía con la existencia. En este sentido, el aprendizaje es más que una actividad emocionante y gratificante; el aprendizaje otorga momentos cumbre y de paz. Aprender es vivir, y la vida es libertad (Curle, 1990, p. 166-177).

Ya que los estudios de paz son una disciplina joven, esta se encuentra todavía en el proceso de comprender sus propios contenidos y *currícula*, sus métodos y didácticas. Si bien la disciplina no recayó en el ámbito de la Ciencia Política o las Relaciones Internacionales, su metodología, tradicionalmente estrecha, ha tenido que abrirse a la Psicología, Etnología y Pedagogía contemporáneas (Curle, 1990, p. 27). Esto generó un currículo que les permite a los estudiantes explorar, experimentar e incorporar los temas de la disciplina, por su propia iniciativa.

Los métodos libres de aprendizaje dentro de la educación institucional y sus normas requieren tipos específicos de docentes (Curle, 1990, p. 166-177). Asimismo, desde el enfoque transracional, resulta claro que solamente personalidades relativamente equilibradas son capaces de facilitar los respectivos temas y métodos (Dietrich, 2013, p. 200-224).

Aunque no es posible proveer una lista completa y comprensiva de lo que significa 'relativamente equilibrado' en todos los aspectos, encontré que el término pre-Buddhista *Brahmavihāra* describe bastante bien las cualidades requeridas. Este término se traduce como las *cuatro inconmensurables* y comprende cuatro virtudes centrales del *Citta*, el corazón consciente. Estas son, en Pāli: *Mettā*, benevolencia; *Karuṇā*, compasión; *Muditā*, comprensión y *Upekkhā*, ecuanimidad (Bharati, 1986, p. 340-344).

*Mettā* normalmente es traducido como *eucardia*, literalmente buen corazón, y, probablemente mejor, benevolencia hacia toda la existencia. *Bondad amorosa* también puede ser una traducción adecuada, pero cabe aclarar que amor aquí no se refiere a enamorarse de alguien, porque el afecto individual y el apego a un sujeto encadenan la mente en vez de liberarla. Estar enamorado o enamorarse indica una ausencia de *Mettā*; es una especie de espejismo.

*Karuṇā* es el deseo de eliminar el dolor de los demás como si se tratara del propio. Este es uno de los valores centrales del multiculturalismo y, por ende, de la cultura profunda europea. El odio, en cambio, es el deseo de herir a los demás o el sentirse cómodo cuando otros están sufriendo. Ello indica la ausencia de *Karuṇā*, y es otra especie de espejismo.

*Muditā* es la alegría cultivada al percibir las virtudes de los demás. El regocijarse en el placer de los otros nos conduce a la purificación y mejora la propia inclinación hacia la virtud, lo cual difícilmente se considera una virtud en contextos occidentales. Tal vez nos resulte fácil sentir alegría empática al ver un infante que explora el mundo con euforia, sin embargo, mientras más edad tenga un ser humano involucrado en el competitivo reino del patriarcado y el capitalismo, más difícil será para los demás —incluidos maestros y profesores— el compartir su alegría conscientemente. Incluso en los idiomas modernos seguimos luchando por encontrar una palabra adecuada para definir esta especie de alegría empática. No obstante, su antónimo nos es bastante familiar: envidia, que indica la ausencia de *Muditā*, lo cual suma un espejismo más.

*Upekkhā* es la indiferencia cultivada, un sentido de neutralidad hacia lo no-virtuoso, es un punto medio que evita tanto la aprobación como el repudio o la intolerancia. No se trata de piedad o tolerancia, porque estas se eliminan a través del respeto y el amor hacia los no-virtuosos. ¡Qué desafío para aquellos que han sido socializados en sistemas educacionales competitivos! La arrogancia del supuestamente superior, el cuarto espejismo.

*Brahmavihāra* no se encuentra en cada esquina en el ámbito de la pedagogía moderna. Los currículos que consideran las cuatro inconmensurables como requisito indispensable son bastante escasas, especialmente en el nivel universitario.

c) Pero incluso cuando lo cognitivo se enseña con todas las virtudes mencionadas, y cuando los estudiantes logran contar con el tiempo y el espacio para experimentar de manera lúdica las nociones aprehendidas, el resultado será

pobre si los contenidos, prácticas, habilidades y cualidades aprendidas no se toman como relevantes para la vida futura de los estudiantes. La identificación del estudiante con la habilidad o conocimiento aprehendido forma parte del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en este aspecto también se requiere el *corazón consciente* del profesor, pues la mera transmisión de información es insuficiente.

En una realidad social que puede definirse en cierta medida como moderna o posmoderna, el arte de la educación para la paz se encuentra en el *convivium*. Etimológicamente, *convivium* significa la celebración del estar juntos que sigue una determinada secuencia. Ivan Illich (1975), influenciado por Paulo Freire, escribió hace tiempo sobre las herramientas educativas de la convivencia. Inspirados por los escritos de Illich sobre este tema, en la Escuela de Innsbruck impartimos una cierta secuencia de ejercicios en nuestros semestres que sigue la secuencia *competitio - compassio - consors - conscientia - consequitio*. El proceso de aprendizaje se da partiendo de la competencia y pasando por la compasión, la asociación y la conciencia. Las raíces etimológicas de esas palabras latinas son útiles para la comprensión de esta secuencia. Las contextualizo a continuación:

*Competitio* significa obtener aquello a lo que otro está aspirando al mismo tiempo. Se trata de un concurso o una prueba de habilidad, de superioridad. La competencia se presume como el valor fundamental y combustible de la economía moderna y la sociedad. Se resume bien en una sola palabra: rivalidad.

La competencia no encaja muy bien con *compassio*, el sentimiento de tristeza motivado por el sufrimiento o desgracia de los demás. La compasión difiere significativamente de la lástima; mientras que la última contiene una noción de superioridad, la compasión supone la estricta igualdad entre los individuos involucrados. Dado que el individuo es relacional, la compasión relacional requiere, o mejor dicho, es, conciencia individual. La responsabilidad empática de todos los miembros del grupo para con los demás y para con su espacio compartido es igualmente importante. En el currículo de los estudios de paz, los contenidos, las didácticas y los métodos derivan de este supuesto.

Esto se aplica también al lado gozoso de la *compassio*, la noción clásica de los *consors* latinos: compartir con alguien, ser socio, consorte, compañero. Esta noción evidentemente se ha ido distorsionando y perdiendo en la historia de las lenguas modernas. Lo mismo ha ocurrido con el término *compater*, estrecha-

mente ligado al anterior, que representa la idea de alegría empática; significa, literalmente, padrino, pero aquí más bien se traduce como acompañante. En la misma línea, el término *complex* originalmente significaba estar estrechamente relacionado o tomar parte de algo, ser un asociado. Ahora, *cómplice* —la desviación contemporánea del término— adquirió su connotación negativa a través de su paso por la historia criminal moderna. Aun así, el consorcio representa la alegría empática y comprensiva o vicaria, el placer que se obtiene al deleitarse con el bienestar de otras personas. Coloquialmente ‘ser cómplices’, como principio didáctico de enseñanza y aprendizaje en grupo, significa ‘me deleito cuando veo tu progreso’.

El significado literal de *conscientia* tampoco se refiere a la conciencia individual, sino a un conocimiento compartido donde los aspectos corporales, creativos, emocionales, cognitivos y espirituales no se pueden separar entre sí. La conciencia no existe en el espacio privado de cerebros individuales en el vacío; más bien, esta se forma en un proceso de interacción continua. La conciencia es un campo abierto. *Conscientia*, por lo tanto, sugiere que los seres humanos experimentan y entienden juntos el mundo a través de interrelaciones, y no a través de la creatividad estrictamente individual. Esto es cierto para todo tipo de procesos de aprendizaje y, didácticamente, es crucial cuando se trata de educación institucionalizada, más aún, tratándose de educación para la paz.

*Conscientia consecutionem alci rei afferre* – la conciencia tiene consecuencias. Al final del proceso de aprendizaje compartido, cuando lo común se desvanece, el individuo ya no es lo que era antes, y esto tiene consecuencias cuando los miembros del grupo se relacionan con otras personas en nuevos contextos; incluso los entornos conocidos cambiarán como *consecutio* de su *conscientia*. Este es el resultado anhelado y eternamente dinámico de los procesos de aprendizaje grupales bien diseñados.

#### 4. CONVIVIVUM Y CURRICULUM

La filosofía de la paz transaccional y las ideas mencionadas anteriormente sobre los procesos de aprendizaje, constituyen el fundamento del plan de estudios del programa de maestría en Estudios de la Paz de la Universidad de Innsbruck.

Cada semestre de este programa comienza con un seminario en línea de tres meses como primer módulo. Ya en estos primeros meses de la fase preparatoria, los estudiantes, que provienen de todos los continentes y durante esta etapa están en sus respectivos hogares, se reúnen virtualmente en la plataforma en línea y desarrollan un ensayo correspondiente al ciclo académico de la maestría, con el asesoramiento y retroalimentación de sus profesores. El ensayo académico que escriben durante estos meses se compone de entre seis y siete capítulos. En base a los resultados de este trabajo, los estudiantes son admitidos para la fase presencial intensiva del semestre.

A partir del segundo módulo el *convivium* es la principal palanca didáctica. Los estudiantes viven juntos durante dos meses en el Centro de seminarios Grillhof, cerca de Innsbruck. Comparten habitaciones, comen juntos, aprenden, ríen y lloran, fracasan e intentan como un solo cuerpo colaborativo. Las clases formales duran entre 6 y 8 horas por día, y después de clase se dedican a preparar las lecturas y escritos para el día siguiente, incluyendo, casi siempre, los fines de semana. De hecho, la convivencia intensa de aproximadamente cuarenta estudiantes de docenas de países, culturas, religiones, idiomas y creencias diferentes es en sí misma una tremenda experiencia de aprendizaje para todos.

La fase siguiente tiene su fundamento en la filosofía del diálogo de Martin Buber (2004), publicada por primera vez en 1923. Su propuesta pionera fue que la existencia se puede abordar de dos maneras: bien sea la actitud del *yo* hacia un *eso* que se experimenta o se usa como 'objeto'; o la actitud del *yo* hacia un *tú*, el inseparable *otro* en una relación. En pocas palabras, la filosofía de diálogo de Buber se resume en la siguiente frase: *solo en el tú una persona encuentra su yo*. ¡Sin el otro no existo yo! La manera en que uno experimenta al otro es inseparable de cómo uno se experimenta a sí mismo. Así, la continuidad de la identificación se logra en la relación. El triángulo fenomenológico de Buber puede representarse de la siguiente manera:



En su primer libro sobre Terapia Gestalt, publicado de 1951, Frederick Perls, Paul Goodman y Ralph Hefferline (1997, p. 111-124) describen, influenciados

por Buber, la secuencia del encuentro humano, así: *antes del contacto, contacto inicial, contacto, contacto final, y postcontacto*. En la escuela de Innsbruck buscamos que la convivencia intensifique el efecto del aprendizaje individual; hemos basado en esta secuencia nuestro diseño curricular.

En 1969, Perls publicó un modelo en el cual el comportamiento humano en grupos fue concebido en cinco capas, similares a las de una cebolla. Mientras el modelo original de contacto describía un proceso de encuentro del todo natural, el 'pelar la cebolla' sirve más bien como una herramienta de facilitación. Le ayuda al facilitador del grupo a pelar los herméticos y obstructores aspectos del Ego, contruidos por este de manera defensiva, hasta que las capas más pro-fundas se desplieguen en una explosión consciente del proceso de aprendizaje. Esta estructura le permite al facilitador guiar al grupo, proponer los ejercicios en el momento adecuado, enmarcarlos de manera segura y refinar sus propias habilidades, para estar preparado cuando la marea suba y los vientos tormentosos comiencen a soplar.

Perls denomina estos escenarios de comportamiento de la siguiente manera:

- Cliché
- Roles y juegos
- Impase (Bloqueo)
- Implosión (muerte del Ego)
- Explosión

Según Perls, la relevancia de estas capas aumenta de afuera hacia adentro, desde el 'como si' del cliché indiferente y el rol encubierto, hasta el estresado, bloqueado y resistente callejón sin salida en el que se encuentra el sujeto libre de roles, seguido de la muerte del Ego en una implosión. Finalmente, adentro, en lo profundo, espera la espontánea explosión de una existencia libre de Ego. La explosión es el pasaje hacia la cumbre de la experiencia de aprendizaje consciente, hacia la experiencia de la paz. Perls favoreció los estilos de vida comunitaria y desarrolló programas de inmersión de tres meses.

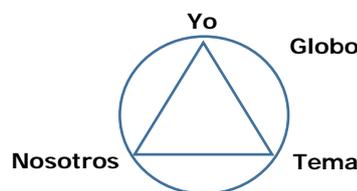
Ya desde 1965, Bruce Tuckman presentó un estudio importantísimo sobre la secuencia del desarrollo de grupos en ámbitos educativos:

En el ámbito de la educación grupal en relaciones humanas, la tarea es ayudar a los individuos a interactuar unos con otros de una manera más productiva y menos defensiva, y a ser conscientes de las dinámicas sub-yacentes de tal interacción. El objetivo es mejorar la sensibilidad interper-sonal. Tales grupos tienen normalmente de

15 a 30 miembros, usualmente estudiantes o ejecutivos de alguna compañía, y un facilitador o líder, que permanecen juntos entre tres semanas y seis meses (Tuckman, 1965, p. 385)<sup>2</sup>.

Tuckman hizo referencia a la matriz de relaciones interpersonales como la estructura de los grupos, y la interpretó como la configuración y el comportamiento interpersonales del grupo, es decir, como la manera en que los miembros del grupo actúan y se relacionan unos con otros. Distinguió cuatro fases por las que atraviesan los grupos en su desarrollo: formación (*forming*), enfrentamiento/conflicto (*storming*), normalización (*norming*), desempeño (*performing*) y finalización/disolución (*adjourning*) (Tuckman, 1965, p. 385; Jensen/Tuckman, 1977).

Basándose en las consideraciones de Buber sobre la idea de *relación*, Perls 'pela' al individuo, mientras Tuckman se enfoca en el comportamiento de los grupos. Estos tres aspectos fueron combinados de manera consistente por Ruth Cohn en 1975, en lo que denominó el triángulo comunicativo de la *Interacción Centrada en los Temas* (ICT) (Cohn, 2004). La ICT es una herramienta perfecta para el manejo de grupos de aprendizaje. Su interés central es lograr una comunicación holística que estimule el potencial de las personas. La distancia con el modelo de Buber es remarcable y resulta bastante clara:



Además de cambiar el nombre de los ángulos, Cohn agregó un cuarto elemento al triángulo, al que llamó *globo*. Este representa el entorno general del proceso interactivo grupal, todo lo que al parecer no está directamente relacionado con el proceso de aprendizaje, pero que lo rodea y tiene un impacto en el grupo. Esto abarca desde la configuración general del aula de seminarios y el aire acondicionado durante las comidas que se sirven antes y después de las clases, hasta las instalaciones para dormir y el ambiente alrededor del centro de seminarios. Todos estos aspectos son cruciales para el aprendizaje académico comunitario en programas de inmersión de dos meses. Por esta razón, la Escuela

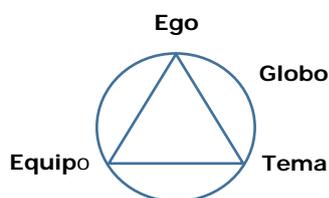
<sup>2</sup> Traducción por Catalina Vallejo Piedrahita.

de Innsbruck eligió el Centro de seminarios Grillhof como su hogar o base de operaciones, y reunió los enfoques de Buber, Perls y Tuckman, con la ayuda de Cohn, para enriquecer el modelo didáctico.

Los procesos de aprendizaje grupal siguen etapas que son, en cierta medida, predecibles, y definen los momentos adecuados para presentar determinados contenidos de aprendizaje y enmarcar ciertas vivencias. La secuencia de clases y cursos en Innsbruck sigue esta lógica y se basa en esta experiencia. Para nombrar las etapas del desarrollo grupal, la jerga de la escuela de Innsbruck utiliza principalmente la conocida denominación tomada de Gabriele Roth (1997) y su práctica orientada al cuerpo y al movimiento. Esta denominación expresa bastante bien la radiación relacional, el 'macroclima' del grupo durante las diversas etapas de contacto en la forma de cuatro ritmos: *fluido*, *staccato*, *caos*, *lírico* y *quietud*:

En el ritmo *fluido* te descubres a ti mismo, en *staccato* te defines, el *caos* te ayuda a disolverte, de manera que no acabes rígido y aferrado al yo que habías descubierto y definido. El ritmo *lírico* te inspira a dedicarte con devoción a la búsqueda de la expresión única de tu energía, y la *quietud* te permite desaparecer en la gran energía que nos contiene a todos, de manera que puedas comenzar todo el proceso de nuevo (Roth, 1997, p. 194–195)<sup>3</sup>.

Innsbruck utiliza todos estos modelos de manera didáctica para acompañar a los estudiantes en los módulos de la fase presencial, a través de la secuencia *competitio* - *compassio* - *consors* - *conscientia* - *consecutio*. Aquí hago referencia a lo relacional a través de las etapas individuales *Ego*, *Equipo* y *Tema* en el encuentro grupal:



En la fase presencial revelamos estas etapas y elementos para que los estudiantes sean conscientes del diseño del proceso de aprendizaje. Tanto ellos como el grupo de profesores están invitados a utilizar el ímpetu de cada fase y el aspecto relacional inherente a todos sus aspectos. Esta es al mismo tiempo

<sup>3</sup> Traducción por Catalina Vallejo Piedrahita.

una herramienta didáctica y un contenido cognitivo, que luego se puede utilizar como herramienta para la facilitación del trabajo en equipo entre los miembros del grupo y para la transformación de los conflictos que surjan.

Las clases están diseñadas de forma interactiva como jornadas de retroalimentación de los ensayos escritos durante el seminario en línea, que llamamos 'lecturas cruzadas' y que, más allá del propósito académico, ayudarán a los estudiantes a abandonar la noción de *competitio* y convertirla al menos en *compassio*, ante la frustración, o golpe a la vanidad, que puede sentir el autor ante los comentarios sobre el trabajo que ha realizado, que probablemente no es totalmente perfecto. Dado que los autores tienen la oportunidad de mejorar el documento después de esta sesión antes de que se califique al final del semestre, *compassio* evoluciona hacia *conscientia* ya desde esta etapa.

A esta fase inicial a menudo lo llamamos la 'luna de miel', porque casi todo el mundo está contento y tiene una actitud positiva frente a los encuentros y dinámicas transculturales. La actitud es sobre todo amigable y el cliché se convierte en un rol, es decir, las personas comienzan a encontrar sus lugares preferidos en el grupo y a actuar en consecuencia. Leer y discutir los textos académicos que han escrito los demás también les da a los estudiantes una mejor idea sobre los antecedentes, el contexto y la experiencia del autor. Así que, usualmente, la gente le cede al otro el lugar que reclama en el grupo.

Después de dos semanas comenzamos a jugar con estas nociones. Hacemos excursiones que aumentan gradualmente la intensidad de los ejercicios. Con expertos de la Cruz Roja, comenzamos con un entrenamiento en primeros auxilios orientados a misiones, después, continuamos con formación para el trabajo en equipo, liderazgo y un entrenamiento impartido por bomberos, equipos de rescate en agua y expertos en rescate en cuevas; donde se combina el aprendizaje cognitivo con la autoobservación sin juicios en situaciones difíciles y desafiantes. Desafío es cada vez más la palabra clave en esta fase, cuando la etapa de formación se convierte en enfrentamiento/conflicto, el ritmo *fluido* se deja atrás y el *staccato* comienza a buscar el *caos*, y los *roles* cuidadosamente contruidos se van convirtiendo en dificultades.

Más de esto sucede durante la simulación de una operación de paz de la Organización de Naciones Unidas (ONU), durante una semana, con la ayuda de las Fuerzas Armadas de Austria. En esta semana, el *contacto inicial* se convierte en *contacto pleno*. Las pocas horas de sueño, las tareas inesperadas que cumplir,

la vida en escuadrones de cinco a siete personas durante las 24 horas del día, las experiencias al aire libre, la ubicación en montañas a gran altura, la inusual estructura de mando militar y su correspondiente estilo de comunicación, la incomodidad real o imaginaria por un clima frío o caliente, por lluvia, nieve, suciedad o ruido, así como la exigencia física, la presión emocional, y otros elementos similares, mueven al *staccato* más cerca del *caos*. El Ego construido es cada vez más insostenible. Cuando la imagen buscada ya no se puede mantener en presencia de testigos, el *impase* (bloqueo) está cerca y se exige la asistencia didáctica. *Compassio* se convierte en un pegamento para el grupo en este ajetreado ejercicio práctico. Uno tiene que ser capaz de sentir el miedo, la rabia, la frustración y el agotamiento del otro para poder relacionarse profundamente. ¡Se requiere plena conciencia individual!

Esta fase de *consors* es didácticamente la más difícil del semestre, porque el grupo de estudiantes se convierte en un grupo de 'cómplices' en el que no hay cabida para la vergüenza. Se descubren los aspectos personales ocultos y los puntos ciegos de muchas personalidades. Hacemos algunos ejercicios catárticos y de equilibrio cuando volvemos a la base de operaciones en Grillhof, pero toma un buen tiempo hasta que los *compañeros* finalicen y, literalmente, normalicen el contacto intenso antes de que realmente dejen atrás un punto muerto caótico y progresen hacia la *consciencia lírica*. Enmarcamos este módulo con clases convencionales en las aulas para darles tiempo y espacio a los estudiantes para procesar todo ello.

Los 'cómplices' son ahora mucho más que un grupo aleatorio de estudiantes. La energía del grupo es extremadamente alta, todo lo experimentado necesita ser digerido y alineado con la idea previa del Yo. Las relaciones entre los 'cómplices' cambian dramáticamente. Antes de que los roles construidos y reclamados no puedan sostenerse más, surgen temas no reflexionados anteriormente, y se da a gritos un proceso de retroalimentación con el mundo interno y el externo. ¡La *consciencia* se acerca!

La administración tiene que asegurarse de que este proceso finalice en un tiempo adecuado y de que los estudiantes tengan ambos pies en la tierra antes de partir. Por esto, el quinto y último módulo está compuesto por dos talleres básicamente introspectivos que se enmarcan en el amplio campo de la psicología humanista. Ello ayuda a equilibrar el grupo como un todo y apoya a los alumnos individualmente considerados en la integración de lo vivido. Sin em-

bargo, el camino de la *conscientia* a la *consecutio*, del *contacto final* al *postcontacto*, del ritmo *lírico* a la *quietud*, del desempeño a la finalización/disolución, no es necesariamente una tarea fácil.

En este momento, el 'pelado de cebolla' didáctico logra una *explosión* que puede ser extremadamente bella y gratificante. La *implosión* de lo antiguo durante la fase final de contacto abre espacio para la *explosión* de lo nuevo. En los mejores casos, esto es percibido como un momento cumbre, como una revelación, enriquecimiento o alivio; o, al menos, como una realización parcial del potencial personal. Pero uno no debería dar esto por sentado; no hay ninguna promesa de que así suceda efectivamente. Algunos estudiantes tienen más problemas aquí que durante los módulos anteriores, que son física e intelectualmente más exigentes. Por lo tanto, durante esta fase trabajamos casi exclusivamente con facilitadores bien formados como terapeutas, quienes están profesionalmente preparados para acompañar y atender crisis personales mientras enseñan nociones conceptuales.

Por supuesto, lo que se pretende es que todos los estudiantes se vayan a casa bien centrados y enriquecidos después de la experiencia de ocho semanas al interior de esta máquina lavadora académica y de lo relacional/individual. Esto es necesario porque, de acuerdo con nuestra experiencia, la fase de desencanto *postcontacto*, cuando los estudiantes regresan a sus hogares, puede ser difícil. Por eso, al regreso a casa lo llamamos 'el sexto período modular'.

Formalmente, tal módulo no existe en el currículo. Pero los estudiantes comprenden que este módulo inexistente de *disolución* del desempeño en grupo todavía es un período de intenso aprendizaje, un eco del semestre. De hecho, esta es la fase crítica, porque la consecuencia de la conciencia es la integración de experiencias aparentemente extrañas a una familiaridad que puede haberse convertido, de alguna manera, en una extraña normalidad.

*Conscientia consecutionem alcis rei afferre* (la conciencia tiene consecuencias) — es lo que apreciamos y a lo que le apuntamos como el significado profundo y la meta principal de la formación estratégica en capacidades, liderazgo y relaciones, en el marco de los estudios de paz y conflictos. Esto promueve el proceso de aprendizaje académico y prepara a los futuros *Maestros en Paces* para la aplicación real de la *transformación elicitiva de conflictos* en su vida profesional.

Etapas de contacto y convivencia para los estudios de paz, según se aplica en la Escuela de Innsbruck:

MÓDULO	ETAPA DE CONTACTO	CONVIVIO DE GRUPO	PELAR EL EGO	DINÁMICA DE TEMAS	CONDICIÓN DEL PROCESO
1	Precontacto	<i>Competitio</i>	Cliché	Formación	Fluido
2	Contacto inicial	<i>Compassio</i>	Rol	Tormenta de ideas	Staccato
3	Contacto	<i>Consors</i>	Impase (bloqueo)	Estandarización	Caos
4	Contacto final	<i>Conscientia</i>	Implusión	Desempeño	Lírico
5	Post contacto	<i>Consecutio</i>	Explosión	Disolución	Quietud

### 5. CONCLUSIÓN

Vicent Martínez Guzmán (2001, p. 16) estableció como meta de los Estudios de Paz que los seres humanos podamos pedirnos cuentas por lo que nos hacemos unos a otros y a la naturaleza:

Epistemológicamente, filosofía significa ‘amor a la sabiduría’, ‘tener ganas de saber’. Saber está relacionado con ‘sabor’. Quien filosofa quiere saborear los conocimientos. Recordemos el mito de la creación en el Génesis [...]: saborear el árbol del conocimiento; experimentar; ser ‘peritos’, tener competencias para hacernos las cosas entre nosotros mismos y la naturaleza, darnos cuenta de cuánto bien y cuánto mal nos podemos hacer y pedirnos cuentas por ello...

Para tal fin, Adam Curle (1973) defendió la integración de la Psicología Humanística en la educación en general y, consecuentemente, en la educación para la paz. Los Estudios de Paz en Castellón e Innsbruck retomaron estos elementos y trataron de comprender lo que propusieron los primeros pensadores de la educación para la paz y de la educación *pacífica*, como Ivan Illich, Paulo Freire, Bruce Tuckman, Fritz Perls y muchos más. Estos pensadores bosquejaron los currículos para los programas de maestría que se basan en el principio de convivencia, que se organizan alrededor del comportamiento grupal en la realización de tareas, y en el potencial que yace en el contacto entre individuos en el encuentro grupal.

Los mencionados pensadores experimentaron por décadas con estos valores, perfeccionaron las técnicas y las adaptaron constantemente al estado del

arte de la disciplina, según el conocimiento de vanguardia. Ellos armonizaron permanentemente la epistemología con la práctica didáctica y el marco curricular, siempre teniendo en cuenta que el contenido transmitido cognitivamente encajara con el marco didáctico y que, por lo tanto, la experiencia de aprendizaje se convirtiera en una herramienta útil en el trabajo con la paz y los conflictos. En el sentido de *Conscientia consecutionem alcis rei afferre*, ellos continúan intentando predicar con el ejemplo

#### BIBLIOGRAFÍA

- BHARATI, S.V. (1986): *Yoga Sūtras of Patañjali with the Exposition of Vyāsa – a Translation and Commentary/1*. Honesdale Pa.: The Himalaya Institute of Yoga Science and Philosophy in the USA.
- BUBER, M. (2004): *I and Thou*. London, New York: Continuum.
- COHN, R. (2004): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CURLE, A. (1973): *Education for Liberation*. New York: John Wiley&Sons.
- CURLE, A. (1990): *Tools of Transformation. A Personal Study*. Stroud: Hawthorn Press.
- DAMÁSIO, A. (2006): *Descartes' Error*. New York: Vintage.
- DIETRICH, W. (1997): *Plädoyer für die vielen Frieden*. En: W. DIETRICH (Ed.): *Is Small Beautiful? Die Leopold Kohr Vorlesungen [= Schlaininger Schriften/1]*. Vienna: Promedia, pp. 39-60.
- (2006): *Un Llamado a Muchas Paces*, en: DIETRICH, W. / ECHEVARRIA ÁLVAREZ, J. / KOPPENSTEINER, N. (eds.): *Schüsseltexzte der Friedensforschung/Key Texts of Peace Studies/Textos claves de la Investigación para la Paz*, Vienna/Münster: LIT, pp. 433-457.
- (2008): *Variationen über die vielen Frieden: Deutungen; (= Schriften des UNESCO Chair for Peace Studies der Universität Innsbruck/ 1)*, Wiesbaden: Springer.
- (2012): *Interpretations of Peace in History and Culture (= Many Peaces Vol. 1)*. London: Palgrave MacMillan.

- (2015): *Elicitive Conflict Transformation and the Transrational Shift in Peace Politics* (=Many Peaces Vol.2). London: Palgrave MacMillan.
- (2018): *Elicitive Conflict Mapping* (=Many Peace Vol. 3). London: Palgrave MacMillan.
- EINSTEIN, A.: *Condolence letter to Dr. Robert S. Marcus* from February 12<sup>th</sup>, 1950. Retrieved from <http://www.lettersofnote.com/2011/11/delusion.html>.
- FREIRE, P. (1971): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- GALTUNG, J. (1969): Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 69/1969, 167–191.
- ILLICH, I. (1975): *Tools of Conviviality*. London: Fontana.
- JENSEN, M.A.C. / TUCKMAN, B. (1977): Stages of Small Group Development Revisited. *Group and Organizational Studies*, 2/1977, pp. 419–427. Retrieved from [http://faculty.wiu.edu/PSchlag/articles/Stages\\_of\\_Small-Group\\_Development.pdf](http://faculty.wiu.edu/PSchlag/articles/Stages_of_Small-Group_Development.pdf)
- LEDERACH, J.P. (1995): *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse: Syracuse University Press.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001): *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- MUÑOZ, F. (2001) ed.: *La Paz Imperfecta*: Granada.
- MUÑOZ, F. (2006): "La Paz Imperfecta". En: W. DIETRICH / J. ECHAVARRÍA ÁLVAREZ/ N. KOPPENSTEINER (Eds.): *Schüsseltexzte der Friedensforschung/Key Texts of Peace Studies/Textos claves de la Investigación para la Paz*. Vienna/Münster: LIT.
- PERLS, F. / GOODMAN P. / HEFFERLINE, R. (1977): *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality*. Goldsboro: The Gestalt Journal Press.
- PERLS, F. (1992): *Gestalt Therapy Verbatim*. Goldsboro: The Gestalt Journal Press.
- ROTH, G. (1997): *Sweat Your Prayers. Movement as Spiritual Practice*. New York: Penguin.
- TUCKMAN, B.W. (1965): Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 1965, 63(6), pp. 384-399. Retrieved from [http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Group\\_Dynamics/Tuckman\\_1965\\_Developmental\\_sequence\\_in\\_small\\_groups.pdf](http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Dynamics/Tuckman_1965_Developmental_sequence_in_small_groups.pdf)

DE VAAN, M.A. (2008): *Etymological Dictionary of Latin and the other Italic Languages* (= *Leiden Indo-European Etymological Dictionary/7*), Leiden, Boston: Brill.