

- Peirce*. Editado por C. Harsthone y P. Weiss. Cambridge Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ritzer, Georges (1993). *Teorías sociológicas contemporáneas*. Madrid: Mc Graw–Hill.
 - Rex, John (1961). *Problemas fundamentales de la sociología contemporánea*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Vidales, Carlos E. (2010). *Semiótica y Teoría de la Comunicación*. Tomo I. México: CAEIP.
 - Vidales, Carlos (2011). El relativismo teórico en comunicación. Entre la comunicación como principio explicativo y la comunicación como disciplina práctica. En: *Comunicación y Sociedad*. Nueva Época, Núm. 16. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 11-45.

Andrés Felipe Lopera Becerra

Politólogo de la Universidad de Antioquia. Magister en Ciencias en Desarrollo Local de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente e investigador del área de metodología e investigación del pregrado de Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Investigador tiempo completo del Centro de Estudios Políticos –CAP– de la Universidad EAFIT. Correo electrónico: felipeloperacp@gmail.com



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL

181-201

FORMACIÓN EN CIUDADANÍA Y CULTURA DEMOCRÁTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE PAZ¹

Felipe Piedrahita Ramírez

Resulta cada vez más evidente que para construir la paz o la democracia, no basta con firmar tratados, desmovilizar ejércitos, convocar elecciones multipartidistas o modificar las instituciones. Es preciso, sobre todo, cambiar la imagen que tenemos de los demás y la actitud que hacia ellos mantenemos, transformar el modo de dirimir los conflictos, tanto individuales como colectivos. Por otra parte, estas innovaciones han de ocurrir en un tiempo histórico específico, en contextos concretos y con seres humanos de carne y hueso. Pierre Calame, citado en Mayor Zaragoza (1995).

Resumen

Este trabajo pretende reconstruir las posibles relaciones existentes entre paz y democracia abordando la problemática sobre qué forma de democracia se corresponde idóneamente a la formación de una cultura de paz. Para tal efecto, se reconstruyen las visiones generales de paz y democracia para descartar las visiones minimalistas o negativas de ambas, planteando una correspondencia normativa entre paz positiva y democracia sustancial. Posteriormente, se argumentará a favor del modelo democrático deliberativo, como aquél que mejor se adapta a las exigencias de formación en ciudadanía y cultura de paz en los ordenamientos internos. Finalmente, se esbozarán algunos elementos clave a tener en cuenta en lo relativo a la formación de una ciudadanía democrática anclada en los valores de una cultura de paz global.

Palabras clave: cultura de paz, democracia, deliberación, educación democrática.

¹ Este trabajo es un resultado parcial del proyecto de investigación “Repensar la Democracia: Reflexiones en torno a los criterios de legitimación del poder político en el contexto de un mundo globalizado”, aprobado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, desarrollado por el Grupo de Investigación de Filosofía Política (GIFP) y avalado por la Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz.

Abstract

This paper aims to reconstruct the possible relationships between peace and democracy by addressing the issue of what model of democracy better corresponds to the formation of a culture of peace. To this end, the broadly views of peace and democracy are reconstructed to criticize either minimalist or negative visions, suggesting a normative relationship between positive peace and substantive democracy. Later we will argue in favor of the deliberative democratic model as the one that best fits the requirements of citizen education and culture of peace in the internal systems. Finally, some key elements to consider in relation to the formation of democratic citizenship rooted in the values of a global culture of peace will be outlined.

Key words: peace culture, democracy, deliberation, democratic education.

INTRODUCCIÓN

Se ha convertido en lugar común, el afirmar que nuestras sociedades atraviesan profundas crisis: económicas, sociales, políticas, ambientales, morales o educativas; todas ellas relacionadas con los complejos cambios suscitados con las dinámicas de la globalización contemporánea. Estas crisis se producen tanto en los contextos locales y nacionales, como en el ámbito internacional, especialmente el producido en el contexto de la posguerra fría, coincidente con los impulsos de liberalización y democratización a escala global (Iglesias, 2006). Hemos asistido en las últimas dos décadas a un continuo debate sobre la interpretación de estas crisis, sus causas, sus dinámicas y sus tendencias, así como a las discusiones sobre las posibles salidas o alternativas a dichas crisis.

La cultura de paz se inscribe dentro de las posibles respuestas a esta situación, y abarca una serie de componentes que se relacionan entre sí y que contienen, a su vez, agendas propias que enriquecen la idea básica de cultura de paz formulada y promovida desde las Naciones Unidas y la UNESCO. Este trabajo pretende identificar el contexto y la importancia que la cultura de paz tiene en las dinámicas más amplias y complejas de resolución de conflictos y construcción de paz, concentrándose en un elemento central dentro de su agenda programática: la promoción de la participación democrática. Sin embargo, se problematiza el desacuerdo existente entre las versiones

minimalistas de la paz, la democracia y el desarrollo que predominan en las agendas públicas y, que han generado proyectos políticos y educativos contrapuestos que dan un contenido y significado distinto a los componentes fundamentales del programa de cultura de paz.

DESARROLLO, PAZ Y DEMOCRACIA: EL CONTEXTO DE LA CULTURA DE PAZ

El concepto de cultura de paz se insertó en la agenda internacional a finales de la década del 80, en el marco del *Congreso Internacional sobre la paz en las mentes de los hombres*, convocado por iniciativa de la UNESCO, en Yamasukro (Costa de Marfil). En la declaración allí firmada (julio de 1989) se insta a construir y promover una nueva concepción de la paz, que trata de conjugar dos elementos centrales para la formulación de una cultura de paz. De un lado, se plantea la urgencia de retomar las misiones fundacionales de las Naciones Unidas y de la UNESCO, especialmente la necesidad de evitar los horrores de la guerra (Carta de la ONU), y resaltar el papel de la educación en la construcción de una cultura de paz: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben elevarse los baluartes de la paz" (Fisas, 1998, pp. 348ss; Mayor Zaragoza, 1995; 2011, pp. 18-21).

Por otro lado, se encuentra el diagnóstico sobre las nuevas amenazas a la paz y la seguridad, especialmente aquellas que no son militares: la pobreza, la falta de desarrollo, el desempleo, las drogas, los problemas ambientales y la persistencia de lógicas de discriminación hacia diversas minorías. El giro teórico que permite identificar estas amenazas a la paz, ofrece un nuevo marco de interpretación sobre la paz y las violencias, y un ambicioso programa institucional a nivel internacional, que anticipa la formulación básica del programa de acción sobre una cultura de paz.

Son cuatro los elementos que cabe mencionar. En primer lugar tenemos la conocida *Agenda de Paz*, formulada en 1992 por el entonces Secretario General de las Naciones Unidas, Boutros Boutros-Ghali. En ella se identifican los elementos clave en el contexto de una transición del mundo bipolar a un escenario marcado por las crecientes exigencias y demandas a las instituciones internacionales, para que den respuesta a los problemas globales. Los acuerdos políticos y normativos sobre una serie de valores e instituciones hacían posible revivir la esperanza en las Naciones Unidas, como garante de la paz y

la seguridad internacionales, con capacidad de ofrecer alternativas rápidas y eficaces a las crisis humanitarias de la década de los 90 (Boutros-Ghali, 1992).

Su planteamiento hacía referencia a la mentalidad institucional de Naciones Unidas, respecto a las operaciones de paz que se daban en la posguerra fría, con el programa de desarrollo de una diplomacia preventiva que se configurase como esquema de seguridad colectiva para las nuevas amenazas a la paz. Las concepciones actuales de construcción de paz, entendida como el proceso más amplio (temporalmente y en número de actores involucrados), deben mucho al aporte de esta agenda, además de recoger algunas ideas avanzadas sobre una concepción más amplia de la paz que aquella centrada en la ausencia de violencia física (Bejarano, 1995).

En segunda instancia, tenemos el ascenso de una concepción más amplia del desarrollo, que fue prontamente aunada a una concepción novedosa de la seguridad: el *desarrollo humano* y la *seguridad humana*. El término fue utilizado por primera vez en el *Informe sobre Desarrollo Humano*, realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en 1994; donde se planteó las “Nuevas dimensiones de la seguridad humana” (Beebe & Kaldor, 2010, pp. 6ss).

El informe sostenía, que el concepto de seguridad que se estaba manejando hasta el momento, era demasiado estrecho, limitando su ámbito de aplicación a la “seguridad del territorio contra la agresión externa, como protección de los intereses nacionales en la política exterior, o como seguridad mundial frente a la amenaza de un holocausto nuclear. La seguridad se ha relacionado más con el Estado-nación que con la gente” (PNUD, 1994, p. 25), dejando de lado preocupaciones relacionadas con la seguridad en la vida cotidiana de las personas. En contraste con el concepto tradicional de seguridad, anclado en las fronteras nacionales, la noción de ‘seguridad humana’ se concentra en la cotidianidad de individuos y comunidades, en la protección de su vida y dignidad.

Se planteaba entonces una definición de la seguridad que implicaba la posibilidad que tienen las personas de optar por distintas formas de vida y bienestar, sin temor de que las condiciones que permiten la pluralidad desaparezcan en el futuro (Hampson, 2008). El enfoque del Informe del PNUD, con su pretendido alcance universal, planteaba que existen distintas dimensiones humanas interdependientes que configuran la libertad de los individuos para “ejercer diversas opciones”, obtener acceso a bienes de mercado y a las “oportunidades sociales” sin interferencias ni amenazas

provenientes de dentro o fuera de las fronteras territoriales de la comunidad política. El elemento clave es que estas posibles amenazas no se limitan a lo estrictamente militar.

En su formulación inicial plasmada en el Informe del PNUD, el concepto de seguridad humana se plantea de manera amplia, distinguiendo una serie de amenazas que se agrupaban en siete dimensiones o categorías integradoras de la seguridad: la *seguridad económica*, que abarca problemas como la pobreza, el desempleo, el trabajo precario, las crisis económicas, y los bajos ingresos; la *seguridad alimentaria*, que se preocupa por la mala distribución de alimentos; la *seguridad sanitaria*, relacionada con temas como la escasez y disponibilidad de recursos vitales como el agua potable, así como de los accidentes de tráfico, o las enfermedades crónicas como el cáncer o de contagio y propagación como el SIDA; la *seguridad ambiental*, que se ocupa de la situación actual de crisis de los ecosistemas, la contaminación del aire, del agua, la deforestación y desastres naturales; la *seguridad personal*, enfocada en la protección del individuo respecto a la violencia física (tortura, desaparición genocidio, violación a las mujeres, maltrato infantil, etc.); la *seguridad de la comunidad*, relacionada con las identidades y tradiciones colectivas y la amenaza de conflictos y limpieza étnica; y finalmente la *seguridad política*, que se refiere a la protección a los derechos humanos y a las libertades individuales frente a la represión política por parte del Estado (PNUD, 1994: 27-37; Kaldor, 2010: 280).

Al hacer énfasis en estas dimensiones, las ideas de seguridad humana y desarrollo humano insistían en concepciones mucho más amplias y fuertes sobre la materialización de los Derechos Humanos, dejando atrás la visión minimalista que los restringía a un catálogo de libertades civiles y políticas, y que hacía corresponder el desarrollo con el fortalecimiento de los indicadores macroeconómicos de las comunidades. A estos elementos viene a sumarse la matriz normativa e institucional de la democracia, sobre la cual parece cada vez más definido un acuerdo universal sobre su deseabilidad como forma de organización del poder. Tenemos pues, en tercer lugar, el ascenso de la democracia y la cultura ciudadana como fundamento de la construcción de una cultura de paz. En 1996, con una intención y estructura similar a la de la Agenda para la Paz, Boutros Boutros-Ghali formuló una *Agenda para la Democratización*, en la que ofrecía los lineamientos que las Naciones Unidas venía construyendo para rebatir las críticas normativas a la democracia, así como para identificar el papel que la Organización debía jugar en la promoción y consolidación de las instituciones democráticas allí donde había primado el autoritarismo (Boutros-

Ghali, 1996). No obstante, como se observará más adelante, esta propuesta se centra en una lectura minimalista de la democracia, anclada en demostrar la forma en que ésta puede articularse al entramado institucional internacional desarrollado desde 1945, y apuntando a una visión puramente instrumental y liberal de las dinámicas de transición, consolidación y profundización de la democracia en ciertas latitudes.

Si bien la propuesta de Boutros-Ghali ya menciona la importancia de desarrollar una cultura democrática, esta queda en buena medida reducida a la promoción de la asistencia electoral y a que la ciudadanía se ajuste a los límites institucionales de la participación en unas elecciones libres, abiertas, periódicas y competitivas (1996: 17-19), descartando otras formas de participación y movilización ciudadana auténticamente democráticas. Para este momento ya se había avanzado en una idea de cultura democrática más ambiciosa, que cuestionaba la equiparación reduccionista entre democracia y libertad; incluso Federico Mayor Zaragoza, entonces Director General de la UNESCO, afirmaba:

Democracia es sinónimo de generosidad, de participación; equivale, en suma, a contar como ciudadano activo y a no ser una simple estadística, un súbdito al que se cuenta [...]

La democracia no puede instaurarse por decreto ni como recurso para obtener préstamos o conseguir ventajas en una negociación; es una mentalidad social que ha de fraguarse día a día, desde la más tierna infancia hasta la vejez. El aprendizaje de la democracia es la pedagogía de la paz. Es un proceso que cuenta con muchos maestros y diferentes escuelas: padres y parientes, amigos y educadores, medios de comunicación, libros de texto, publicidad y gestión de los dirigentes (1995, pp. 108-109).

Este énfasis en la educación nos conduce al cuarto elemento clave en la formulación de la idea de cultura de paz. Se trata de la conjunción de múltiples agendas institucionales que en la década del 90 se centraron en promover la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación democrática y la educación para la paz (Tuvilla, 1998; Pérez Serrano, 1997; Grasa, 1990). Resultaba claro que estas agendas se complementaban entre sí, al punto de quedar incompletas si se dejare alguno de los elementos centrales ya mencionados por fuera de cada una de ellas.

A partir de 1995, comienzan a definirse estrategias concretas para fomentar unas líneas mínimas de la educación a adoptar para la consolidación de dichos objetivos; la *Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, de 1995, recoge algunas de las apuestas previas y establece parámetros básicos sobre

las finalidades y estrategias a adoptar en la materia: “La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente” (UNESCO, 1995, p. 4).

Luego de haber declarado que, entre 2001 y 2010, sería el “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No violencia”, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en sesión plenaria de septiembre de 1999, establece el contenido y los alcances de la Cultura de paz mediante la adopción de la *Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. En este texto (AG/ONU, 1999), se explica lo que tienen que hacer los países, los gobiernos y las personas para crear una cultura de paz. Allí se resalta la importancia de asumir una visión amplia y positiva de la paz, estrechamente relacionada con la democracia, los derechos humanos y el desarrollo, que involucran a múltiples actores a diversas escalas, y cuyo eje fundamental de implementación se mueve alrededor de la importancia dada a la educación, donde la UNESCO juega un papel relevante. Si bien la declaración de principios y fundamentos de la cultura de paz redundaba en aspectos ya mencionados en documentos y declaraciones previas, lo que resulta novedoso en la propuesta del programa de acción para implementarla. Las medidas para una efectiva puesta en práctica son:

- Medidas para promover una cultura de paz por medio de la *educación*.
- Medidas para promover el *desarrollo económico y social* sostenible.
- Medidas para promover el respeto de todos los *derechos humanos*.
- Medidas para garantizar la *igualdad entre mujeres y hombres*.
- Medidas para promover la *participación democrática*.
- Medidas encaminadas a promover la *comprensión, la tolerancia y la solidaridad*.
- Medidas destinadas a apoyar la *comunicación participativa* y la li-

bre circulación de información y conocimientos.

- Medidas para promover la *paz y la seguridad* internacionales.

Este texto se concentra en dos aspectos centrales de este programa de acción sobre la cultura de paz: la educación y la democracia. Para ello se mantiene una hipótesis básica, y es que el enfoque institucional no ofrece una definición completa y apropiada de la democracia, lo cual dificulta la materialización de una formación en ciudadanía democrática, que contribuya a la consolidación de una cultura de paz. Al final se dejarán algunas preguntas abiertas sobre la posible relación armónica entre la agenda de una educación para la cultura de paz y la educación democrática.

CONCEPTUALIZANDO Y PROBLEMATIZANDO LA CULTURA DE PAZ: ¿QUÉ PAZ? ¿QUÉ DEMOCRACIA?

Como ya se ha advertido, la cultura de paz supone una distinción fundamental entre distintas concepciones o significados de la paz. La más conocida proviene de la contribución de Johan Galtung, quien en sus trabajos pioneros en la investigación para la paz había discriminado entre diferentes formas de violencia (estructural, cultural y directa) que permitían identificar dos visiones de la paz: negativa y positiva (Pérez Serrano, 1997, pp. 102-110).

La paz negativa, que es la visión predominante en el pensamiento occidental, significa la ausencia de violencia directa; esto es, la no existencia de confrontación bélica (paz como ausencia de guerra), asumiendo una postura minimalista sobre los conflictos y la posibilidad de su resolución (Cf. Grasa, 1990, pp. 99-100; Sandoval, 2012, pp. 26-28; Pérez Serrano, 1997, pp. 104). En este caso, el papel de construir la paz se limita a poner fin a las hostilidades entre ciertos actores y no se cuestionan las estructuras políticas existentes, asumiendo la natural necesidad del estado y su aparato militar para garantizar la estabilidad pacífica.

En contraste, la paz positiva va más allá, y se plantea como la ausencia de lo que Galtung denomina violencia estructural, esto es, el conjunto de desigualdades entre individuos, grupos y sociedades que impide satisfacer sus necesidades fundamentales. Ello implica una connotación más ambiciosa en la paz positiva, relativa a la necesidad no sólo de un nivel reducido de violencia física directa, sino además de un grado considerable de justicia e igualdad.

Al ser mayor el grado de dificultad para conseguir esta paz, el proceso de su construcción es más largo, e implica adoptar una visión transformadora de los conflictos, en los que la educación juega nuevamente un papel crucial (Fisas, 1998, p. 18-21).

Es claro que la investigación para la paz y las propuestas de educación para la paz asumen el carácter preferente de la paz positiva sobre la paz negativa, si bien existen en la literatura especializada más reciente distintas formas de superar esta dicotomía básica. No obstante, esta distinción nos permite avanzar en la identificación de distintas formas de democracia en cuya matriz diferenciadora existen varias similitudes. Al igual que la paz, la democracia cuenta con una variedad de significados, que hace difícil establecer consensos sobre su contenido normativo y sobre las pautas institucionales que definirían un gobierno democrático. Ello dificulta la consolidación de las agendas de promoción de la participación democrática y de educación ciudadana, en tanto carecen de contenido concreto, o bien asumen visiones restringidas de lo que puede significar la democracia.

Existen múltiples formas de aproximarse al ideal democrático y a su realidad institucional, más aún cuando en su larga historia ha sufrido distintos cambios, reformas e interpretaciones, así como valoraciones encontradas sobre su deseabilidad. Sólo hasta bien entrado el siglo XX ha logrado consolidarse una idea más o menos generalizada sobre la democracia, como la mejor forma de organizar el poder y las instituciones políticas, o al menos como la menos perversa. Sin embargo, este consenso se ha logrado mediante un vaciamiento del contenido sustancial de la democracia o sobre el establecimiento de unas formas mínimas que permiten definir cuando un gobierno es democrático. “Los veinticinco siglos a lo largo de los cuales la democracia ha sido discutida, debatida, defendida, atacada, ignorada, establecida, practicada, destruida, y después reinstaurada, no han conseguido, o así parece, generar un acuerdo sobre algunas de sus cuestiones fundamentales” (Dahl, 1999, p. 9).

Si bien encontramos que el discurso institucional internacional sobre la democracia hace énfasis en la participación ciudadana, la evolución de la misma ha apuntado a una minimización del papel que juegan los individuos en la toma de decisiones colectivas (Shapiro, 2011; Sánchez-Cuenca, 2010). Esto se debe en gran medida, al ascenso y consolidación de una forma específica de democracia en la modernidad, la liberal-representativa, que hasta la primera mitad del siglo XX fue considerada como la forma ideal de conjugar los valores de libertad e igualdad en el marco de las sociedades capitalistas basadas en los

Estados nacionales. Existen así, dos grandes modelos teóricos de democracia liberal que denominaremos visiones minimalistas, formalistas o reduccionistas de la democracia: el elitismo democrático y el pluralismo poliárquico.

El elitismo democrático se funda en una idea avanzada desde finales del siglo XVIII: que en toda sociedad siempre gobierna una minoría. En este sentido, para estos teóricos la democracia representativa sólo se diferencia de la autocracia en el hecho de que permite la circulación de gobernantes a través de medios pacíficos; esto es, a través de elecciones frecuentes. Además, gracias al mismo sistema de elecciones, la democracia facilita que los gobiernos reflejen las fuerzas cambiantes de la sociedad, asegurando así una mayor estabilidad social (Hernández, 2006).

Esta visión de la democracia se funda en una concepción individualista de la política y en una visión pesimista de la naturaleza humana: en tanto la mayoría de seres humanos son egoístas, ambiciosos y sujetos a sus pasiones, no es posible que sepan o identifiquen qué es el bien público. En tal medida, es preferible delegar el ejercicio del poder público a una élite bien formada, que se encuentre en capacidad de dar respuesta clara al conjunto de demandas políticas que emanan de la sociedad, siempre en el marco de unas instituciones fuertes, separadas en sus funciones y debidamente reguladas entre sí.

La deriva economicista, que el elitismo democrático asume en las primeras décadas del siglo XX, evidencia su incapacidad para dar respuesta a demandas políticas más complejas y a que el proceso de participación ciudadana se reduzca a un simple juego de mercado; según la visión de Schumpeter, el teórico más connotado del elitismo del siglo XX, la democracia no puede significar que el pueblo gobierne como en el ideal clásico: a lo sumo le compete a la ciudadanía aceptar o rechazar las personas que deben gobernarle, profesionales de la política preparados específicamente para cumplir la función pública, y quienes hacen parte de pequeñas burocracias que se disputan el favor de los individuos, mediante el ofrecimiento de plataformas políticas y programáticas que resulten atractivas para el electorado (Held, 2007, p. 195ss; Requejo, 2008). En este modelo, se da importancia a la forma de la competencia democrática y desaparece todo contenido moral o sustancial.

Nada de tonterías de que la democracia es un vehículo para mejorar a la humanidad. La participación no es un valor en sí misma, ni siquiera un valor instrumental para lograr que los seres humanos, como un todo, sean más elevados y tengan más conciencia social. El objetivo de la democracia es tomar nota de los deseos de la gente como es, no contribuir a lo que podría ser o quizá deseara ser. La democracia es sencillamente

un mecanismo de mercado: los votantes son los consumidores; los políticos son los empresarios (Macpherson, 2003, p. 104).

Por su parte, el pluralismo poliárquico, defendido por el politólogo Robert Dahl, mantiene la matriz individualista de la democracia liberal, pero revaloriza el contenido normativo que la hace deseable; además de establecer las condiciones institucionales mínimas para la existencia de esta forma de gobierno. Conjugando el ideal protector con la impronta desarrollista de la democracia liberal moderna (Macpherson, 2003), Dahl recupera críticamente algunas ideas del elitismo para definir qué es la democracia, por qué es mejor que cualquier alternativa democrática y cuáles son las instituciones políticas que requiere una democracia a gran escala. La democracia consiste en un conjunto de reglas y principios, que determinan la forma en que se adoptan las decisiones de una comunidad,

Y su constitución se ajusta a un principio elemental: que todos los miembros deben ser tratados (bajo la constitución) como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones sobre las políticas que vaya a seguir la asociación. Con independencia de lo que se decida para otras cuestiones, en el gobierno de esta asociación todos los miembros deben considerarse como *políticamente iguales* (Dahl, 1999, p. 47).

Para la tradición liberal, esta igualdad política, meramente formal, es uno de los grandes logros del ideal democrático (Sánchez-Cuenca, 2010, pp. 190ss). Para garantizarla y consolidarla, se hace necesaria la defensa de ciertas instituciones: la existencia de *cargos públicos electos*, esto es, que los encargados de tomar las decisiones político-administrativas sean elegidos por los ciudadanos. *Elecciones libres, limpias y periódicas*; los ciudadanos tienen capacidad de imponer la agenda y ejercer control sobre los representantes. *Libertad de expresión*; los ciudadanos pueden expresarse en público sobre una amplia gama de temas políticamente relevantes sin temor al castigo. *Fuentes de información independientes*; existen fuentes que no están bajo el control del gobierno ni de grupos políticos, y que están protegidas por la ley. *Libertad de asociación*; los ciudadanos tienen el derecho de formar organizaciones políticas independientes y participar en ellas, incluidos los partidos y los grupos de interés. *Ciudadanía inclusiva y derechos fundamentales*; a ningún adulto miembro de la comunidad política puede excluirse de su derecho a la participación, así como las autoridades públicas están en la obligación de proteger y garantizar un conjunto de derechos básicos a los ciudadanos (Cf.

Dahl, 1999, pp. 97ss; 2004, pp. 45-46).

Aún así, la postura de Dahl es susceptible de ser criticada por replicar el minimalismo dominante de la tradición liberal, funcional al capitalismo y dependiente de una fundamentación individualista (moral y metodológica), y una antropología política pesimista. En la segunda mitad del siglo XX encontramos diversas críticas a esta visión minimalista de la democracia, no sólo porque al concentrarse en las formas y procedimientos deja de lado cualquier aspiración sustantiva de justicia a través del gobierno democrático, sino porque plantea una relación con otros valores políticos igualmente reduccionista y minimalista. No en vano Dahl, Schumpeter y los defensores de los modelos económicos de democracia, argumentan que el modelo liberal-democrático es el que promueve de manera óptima el desarrollo, la paz, la protección de los Derechos Humanos y niveles elevados de prosperidad económica. Sin embargo, nos topamos aquí de nuevo con las versiones negativas de estas aspiraciones: desarrollo económico a costa del desarrollo humano, paz negativa sin preocupación por una paz más positiva o integral, y un contenido mínimo de derechos, generalmente referidos a los derechos y libertades básicos de la tradición de liberalismo.

Entre las múltiples críticas al modelo hegemónico del liberalismo democrático, encontramos una variable de fortalecimiento de la participación ciudadana y el involucramiento de los movimientos sociales en una profundización de la democracia popular, en contravía de la concepción dominante del elitismo. Estos modelos fuertes o participativos, tuvieron un impacto significativo en la década de los 60, a propósito de las revueltas estudiantiles y del cuestionamiento del Estado de Bienestar en las sociedades de Europa occidental y Norteamérica.

De otro lado, encontramos unas variables radicales de la democracia, en cuya matriz política de izquierda encontramos una particular visión del conflicto político y una recuperación del papel que juegan las pasiones en política, más allá de la razón instrumental y economicista del liberalismo (Mouffe, 2003). También encontramos modelos que pretenden extender la institucionalidad democrática más allá de las fronteras de los Estados nacionales, mediante la creación de autoridades públicas globales o mediante la progresiva democratización de cada uno de los miembros de la comunidad internacional (Held, 2007; Iglesias, 2006).

Pero, el modelo que mayor debate ha suscitado por su profundidad teórica, su solidez normativa y la importancia dada a la educación ciudadana

en la cultura democrática es la denominada democracia deliberativa; allí se le da mayor importancia a la construcción de consensos intersubjetivos en la toma de decisiones públicas, donde el diálogo y el reconocimiento del otro se plantean como exigencias de legitimación de toda institución democrática (Guttman & Thompson, 2004).

Modelos de democracia contemporánea

Enfoque	Autores	Énfasis
Elitismo - pluralismo	Weber, Schumpeter, Dahl	Competencia entre élites
Teorías económicas	Downs, Arrow, Buchanan	Individualismo, cálculo racional
Democracia fuerte	Macpherson, Pateman, Barber	Autogobierno extensivo
Democracia deliberativa	Habermas, Cohen, Bohman	Consensos comunicativos
Democracia radical	Mouffe, Laclau, Zizek	Conflicto, pluralidad
Democracia cosmopolita	Held, Giddens, Nussbaum	Ampliación a la esfera global
Democracia multicultural	Taylor, Kymlicka, Walzer	Reconocimiento del otro
Democracia creativa	Arendt, Castoriadis, Lefort	Creatividad, imaginación

Fuente: adaptación de Berlanga Santos (2010)

En contraste con las visiones reduccionistas de la democracia, el modelo deliberativo se construye como una variable sustancial y positiva dentro del espectro de las posibilidades de la democracia. Parte de una crítica radical de la racionalidad instrumental y económica, para plantear, mediante una particular recuperación de la racionalidad moral, que si bien los procedimientos formales de agregación de las preferencias son necesarios para legitimar la toma de decisiones colectivas, estos deben complementarse con la apertura de espacios y momentos de deliberación pública, en los cuales los sujetos directamente afectados por las decisiones tomadas tienen la posibilidad de ofrecer sus puntos de vista sobre lo que consideran justo, bueno o conveniente.

A diferencia de los modelos minimalistas, la variable deliberativa considera que el proceso democrático puede y debe conducir a acuerdos sustanciales sobre los bienes públicos; más allá de buscar sólo designar los representantes que van a tomar las decisiones vinculantes, lo que se busca es que la ciudadanía se involucre plenamente en la construcción democrática del destino propio y

el de su comunidad.

La deliberación obliga a las personas que en ella participan a esforzarse para que las posturas que presentan sean realmente convincentes y sólidas, al presentar argumentos que no estén basados en el interés de una persona o un grupo particular, sino que encuentren un fundamento más sólido al anclarse en el interés y bienestar de toda la sociedad (Lo cual implica tácitamente que es necesario que las personas que participan en la política lo hagan de manera desinteresada y altruista). Como consecuencia, si como resultado de la deliberación se toma una decisión que es aceptable por todos los que en ella participaron, eso implica que dicha decisión es correcta e imparcial (Palacios, 2011, p. 121).

No obstante, para que los ciudadanos puedan llegar en condiciones óptimas para la deliberación pública, se requiere una reforma estructural en las políticas de educación. Tal como plantease Amy Gutmann —conspicua defensora del modelo deliberativo—, la educación democrática da los fundamentos sobre los cuales se erige la sociedad democrática; es decir, la democracia deliberativa depende de la educación democrática (2001). ¿Cómo debemos concebir esta educación democrática? ¿Qué relación puede guardar con la cultura de paz?

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y FORMACIÓN PARA LA PAZ: UNA RESPUESTA GLOBAL A LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Como se mencionó al inicio de este trabajo, asistimos a una crisis multidimensional que afecta gravemente la manera en que concebimos la educación y que cuestiona la posibilidad de alcanzar una cultura de paz exitosa a nivel global. En las últimas dos décadas, se ha evidenciado una tendencia a reformar los currículos educativos para reforzar las competencias de los individuos, bajo los imperativos de eficiencia y competitividad; de modo tal que en las distintas etapas de formación (primaria, secundaria y universitaria), se incentivan las áreas que privilegian ciertas actitudes y competencias, mientras que otras se desestimulan por su aparente ineficacia o inutilidad.

Esto ha generado una problemática dicotomía entre la formación científico-técnica, y la formación humanista, considerando que sólo la primera es funcional para la productividad económica y social, mientras que la segunda puede resultar un gasto público innecesario y difícil de sostener (Cf. Nussbaum, 2010, p. 26ss; Tuvilla, 2003; Gutmann, 2001). Así, el argumento —por lo demás cierto— de la tremenda crisis económica que atraviesan la mayoría de los

países, sirve para justificar —de manera falaz— los ajustes estructurales en las políticas educativas, asumiendo que algunos resultados indeseados (mayor desigualdad social y despolitización de la ciudadanía) no son consecuencia directa de estos ajustes.

Esta situación ha promovido el ascenso del discurso de promoción del minimalismo cívico, según el cual deben disminuirse las capacidades del Estado para determinar el contenido de la educación mediante sus políticas de ajustes y evaluación curricular. “Desde este punto de vista, la exigencia de algo más que el mínimo de civismo constituye un ejercicio ilegítimo de autoridad política sobre una parte de la ciudadanía y, en consecuencia, debería estar prohibido por la Constitución” (Gutmann, 2001, p. 358). Suponiendo que la democracia debe promover el pluralismo, no debe ser competencia de las instituciones del Estado determinar el contenido de los valores a inculcar en los estudiantes, a lo sumo los padres son quienes deberían cumplir esta tarea, para evitar caer en una llamada “tiranía educativa”.

Si se mira cuidadosamente, el minimalismo cívico piensa la democracia en términos exclusivamente negativos o reduccionistas, pues considera que la formación moral de niños y ciudadanos se da en el ámbito de lo privado, y que el espacio público se reduce a un ámbito de participación restringida a las votaciones y a la exigencia de protección de derechos frente a la autoridad estatal. Si vamos más lejos, esta postura replicaría también las versiones negativas o minimalistas de la paz y el desarrollo: lo único que interesa es promover el desarrollo económico, entendido como prosperidad, y la eliminación de la violencia física o directa a nivel interno y global. La solución a la violencia estructural y cultural no es competencia del Estado y por ende se desplaza de la agenda de debate público.

La educación democrática y la formación en cultura de paz se alejan radicalmente de la postura del minimalismo cívico. No obstante, han sido instrumentalizadas en dicho modelo debido a su vaguedad a la hora de definir los contenidos y valores sustantivos que deben regirlas. Al ser acogidas y aceptadas desde los parámetros mínimos establecidos por la institucionalidad internacional, estas definiciones resultan problemáticas al desconocer la necesidad de una justificación argumentada, haciendo depender la validez de tales conceptos de la regulación normativa que tales instituciones o las mayorías nacionales produzcan en el uso dado a tales términos. Como resultado de esto, se tiene un efecto normalizador en el que las personas participan de estos conceptos y definiciones sólo a través de la repetición de los criterios definidos

para su uso, aunque ello no suponga que logren hacer un uso efectivo de su significado (Roth, 2009).

Surgen aquí dos preocupaciones que deben revisarse minuciosamente, para evaluar el estado actual y las perspectivas futuras de la educación democrática y la formación en una cultura de paz global. De un lado, deben promoverse debates públicos y deliberativos donde se someta a discusión abierta, inclusiva y bien informada, no sólo las concepciones que los individuos y grupos tienen sobre los valores políticos fundamentales; sino además, sobre la forma en que estos deben ser promovidos a través de la educación desde el nivel básico hasta la formación cívica de los adultos.

El entendimiento deliberativo permite visibilizar los acuerdos y los disensos sobre los temas que afectan a la comunidad política, y los espacios de justificación de las distintas preferencias hacen posible establecer consensos sobre lo que puede resultar mejor para cada comunidad. Ello significa incluso, deliberar sobre la manera en que deberían adoptarse las políticas institucionales internacionales en lo referido a la formación democrática y la cultura de paz: no se trata de mirar estas recomendaciones de la ONU y UNESCO como imposiciones arbitrarias, sino más bien de identificar cómo pueden adaptarse de la mejor manera a los contextos locales sin abandonar su intención original.

En segunda instancia, debe revisarse el contenido mismo de la educación que brindamos y revisar qué tipo de competencias es preciso inculcar en los ciudadanos democráticos. En contraste con la visión dominante, que recomienda formar individuos preocupados por la obtención de renta, por el crecimiento económico y por el éxito personal, podría recuperarse una formación humanista que atienda a otros elementos igualmente importantes a nivel individual y colectivo, que contribuya primordialmente a la formación de personas dotadas de imaginación y pensamiento crítico, sin las cuales la misma comunidad democrática estaría en riesgo (Nussbaum, 2010; Martínez & Hoyos, 2006). Es posible —aunque aquí debería abrirse otra discusión—, que una educación democrática con fuertes elementos deliberativos contribuya a una mejor cultura de paz; esta no descarta algunos elementos básicos ya presentes en los modelos de minimalismo cívico, sino que los presupone para complementarlos con el objetivo de formar ciudadanos más activos y dispuestos a contribuir a tal cultura de paz.

La deliberación no implica sólo una habilidad. Requiere la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar un pensamiento crítico, así como también tener noción de contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas. Los valores que

la deliberación implica concluyen veracidad, no violencia, criterio práctico, integridad cívica y magnanimidad. Promoviendo estos y otros valores y capacidades deliberativas, una sociedad democrática puede asegurar las oportunidades básicas a los ciudadanos, así como su capacidad colectiva de obtener justicia [...] La predisposición a deliberar acerca de asuntos de interés mutuo distingue a los ciudadanos democráticos de los individualistas, quienes argumentarán sólo en defensa de sus propios intereses, y de los ciudadanos indiferentes, sujetos pasivos que evitarán enfrentarse a la autoridad política (Gutmann, 2001, p. 15).

Los maestros deben concentrarse en brindar a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para el sostenimiento de la paz. Quienes se han ocupado del tema en Estados Unidos, proponen siete competencias centrales que debe brindar la educación para la paz: *knowledge*, que incluye historia inclusiva, fuentes de conflicto, Derechos Humanos, historia de la paz y estrategias de paz; *pluralistic acceptance*, entendido como participación y cooperación multicultural; *ethno relativism*, capacidad de acomodarse y adaptarse a normas de cultural diferentes; *self-management*, conciencia y control de las reacciones propios ante el conflicto; *peaceful discourse*, análisis del lenguaje que ponga de manifiesto sus características violentas o compasivas; *proactive involvement*, participación en la transformación de los conflictos desde los locales hasta los globales; *restoration*, inclinación por asumir interacciones humanas que restauren el tejido social; *environmental stewardship*, la responsabilidad en torno a la conservación y reparación del ambiente; *envisioning*, la capacidad de imaginar una sociedad pacífica en el presente y el futuro (Carter, 2010, pp. 191ss). Estos elementos requieren, a la vez que tienen cabida, en sociedades democráticas que se toman en serio la deliberación pública.

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. 6 de octubre de 1999 (A/RES/53/243).
- Beebe, Shannon & Mary Kaldor (2010). *The Ultimate Weapon is No Weapon: Human Security and the New Rules of War and Peace*. New York: Public Affairs.
- Bejarano, Jesús Antonio (1995). *Una agenda para la paz. Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer mundo.
- Berlanga Santos, José Luis (2010). Democracia. En: Villareal Cantú, Eduardo & Victor Martínez (coords.) *(Pre) textos para el análisis político: disciplinas, reglas y procesos* (pp. 125-158). México: FLACSO.
- Boutros-Ghali, Boutros (1992). *Un Programa de Paz. Diplomacia preventiva, establecimiento de la paz y mantenimiento de la paz*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Boutros-Ghali, Boutros (1996). *An Agenda for Democratization*. New York: United Nations.
- Cabezudo, Alicia & Magnus Haavelsrud (2007). Rethinking peace education, En: Charles Weibel & Johan Galtung (Eds.) *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 279-296). London – New York: Routledge.
- Calame, Pierre (2009). *Hacia una revolución de la gobernanza: Reinventar la democracia*. Santiago: LOM.
- Carter, Candice (2010), Teacher Preparation for Peace Education. En: C. Carter (Ed) *Conflict Resolution and Peace Education. Transformations across Disciplines* (pp. 187-205). New York: Palgrave Macmillan.
- Ceballos Rendón, Pedro (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Revista Ra Ximhai*, Vol. 9, 1, pp. 35-48.
- Dahl, Robert (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Dahl, Robert (2004). La democracia. *Postdata*, 10, pp. 11-55.
- Fernández, Alfonso (1997). (ed.) *Educando para la Paz: nuevas propuestas* (2ª ed.). Granada: Universidad de Granada.
- Fisas, Vicenç (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria – Ediciones UNESCO.
- García Jaramillo, Leonardo (Coord.) (2011). *La democracia deliberativa a debate*. Medellín: Cuadernos de Investigación – EAFIT.
- Grasa, Rafael (1990). Educación para la Paz: ¿divulgación de los resultados de la investigación para la paz? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 5, pp. 96-165.
- Grasa, Rafael (2010). *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz. Tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar* (Recerca x Pau, 4). Barcelona: Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Generalitat de Catalunya.
- Gutmann, Amy & Dennis Thompson (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hampson, Fen Osler (2008). Human Security. En: Paul D. Williams (ed.) *Security Studies: An Introduction*. (pp. 229-243). London / New York: Routledge.
- Held, David (2007). *Modelos de democracia* (3ª ed.). Madrid: Alianza.
- Hernandez Q., Andrés (2006). Modelos de democracia liberal representativa: limitaciones y promesas incumplidas, *Co-herencia*, Vol. 3, 4, pp. 37-75.
- Iglesias, Fernando A. (2006). *Globalizar la democracia. Por un Parlamento Mundial*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaldor, Mary (2010). *El poder y la fuerza. La seguridad de la población civil en un mundo global*. Barcelona: Tusquets.
- Macpherson, C. B. (2003). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza.
- Martínez, Miquel & Guillermo Hoyos (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En: Miquel Martínez & Guillermo Hoyos (coords.) *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 15-48). Barcelona: Octaedro - OEI.
- Mayor Zaragoza, Federico (1995). *La nueva página*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2011). Balance de una década de Cultura de Paz: retos y desafíos para el futuro, en: Manuela Mesa (coord.) *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional. Anuario 2010-2011*. Madrid: Ceipaz.
- Mouffe, Chantal (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, Francisco A.; Beatriz Molina Rueda & Francisco Jiménez Bautista (eds.) (2003). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

- Palacios, Andrés (2011). Las paradojas de la democracia deliberativa. En: Leonardo García Jaramillo (Coord.) *La democracia deliberativa a debate*. Medellín: Cuadernos de Investigación – EAFIT.
- Pérez Serrano, Gloria (1997). *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1994). *Informe sobre Desarrollo Humano 1994*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos* (2a ed.) Buenos Aires: Alfaguara - PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Secretaria General de la Organización de los Estados Americanos (2010). *Nuestra democracia*. México: FCE, PNUD, OEA.
- Requejo Coll, Ferrán (2008). *Las democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar*. Barcelona: Ariel.
- Roth, Klas (2009). Peace Education as Cosmopolitan and Deliberative Democratic Pedagogy. En: J. Zajda, & H. Daun (Eds.) *Global Values Education. Teaching Democracy and Peace* (pp. 49-63). New York: Springer.
- Sánchez-Cuenca, Ignacio (2010). *Más democracia, menos liberalismo*. Madrid: Katz.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Revista Ra Ximhai*, Vol. 8, 2, pp. 17-37.
- Shapiro, Ian (2003). *El estado de la teoría democrática*. Barcelona: Bellaterra.
- Shapiro, Ian (2011). *La teoría de la democracia en el mundo real*. Madrid: Marcial Pons.
- Trifonas, Peter Pericles & Bryan L. Wright (Eds.) (2013). *Critical Peace Education: Difficult Dialogues*. Dordrecht: Springer.
- Tuvilla Rayo, José (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tuvilla Rayo, José (2003). Programas internacionales de educación para la paz. En: Muñoz, Francisco A.; Beatriz Molina Rueda & Francisco Jiménez Bautista (eds.) (pp. 305-335) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada.
- UNESCO (1995). Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Ginebra: UNESCO.
- Velasco, Juan Carlos (2003). Acerca de la democracia deliberativa.

Fundamentos teóricos y propuestas prácticas, *Asamblea: Revista Parlamentaria de la Asamblea de Madrid*, nº 9, pp. 3-21.

L. Felipe Piedrahita Ramírez

Filósofo y Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia (Colombia). Docente del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Desempeña labores de docencia en los pregrados de Ciencia Política de la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT. Coordinador del *Grupo de Investigación de Filosofía Política* (GIFP) y de la línea en seguridad y conflictos del Semillero de Estudios Internacionales. Actualmente Titular de la *Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz* que se coordina desde la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: catedraunesco@udea.edu.co