

manera intensifica la participación en la vida social (Coser, 1961, p. 146).

Seguido, en la proposición 14: "Interés en la unificación del enemigo" (Coser, 1961, p. 147), observamos cómo, paradójicamente si se tiene en cuenta las ventajas de una organización unificada, con vistas a triunfar en el conflicto, debería suponerse que cada partido desea vehementemente la falta de unidad de su antagonista; sin embargo, esto no es siempre verdad. Si existe un equilibrio relativo de fuerzas entre contendientes, el partido unificado preferirá un adversario unificado, pues

[...] la continua participación en conflictos tiende a propiciar la aceptación, por ambos contendientes, de reglas comunes que regulen su desarrollo. Ahora podemos agregar que, bajo las condiciones descritas, el conflicto también exige una estructura orgánica común, para facilitar la aceptación y la observación de reglas comunes (Coser, 1961, p. 153).

Continuando con este análisis, este autor propone, ya en la proposición 15: "el conflicto establece y mantiene el equilibrio del poder" (Coser, 1961, p. 153), pues el conflicto consiste en una prueba de potencialidad entre partidos antagónicos. El arreglo sólo es posible si cada uno de los contendientes tiene la conciencia de su fuerza relativa. Sin embargo, por paradójico que parezca, tal conocimiento muy frecuentemente puede sólo ser logrado a través del conflicto, cuando resultan inexistentes, al parecer, otros mecanismos para probar la fuerza respectiva de los contendientes.

En consecuencia, la lucha puede ser una forma importante para evitar condiciones de desequilibrio, modificando las bases de la relación de fuerzas [...] el conflicto, lejos de ser destructor y desorganizador, puede, de hecho, constituirse en un medio de equilibrar, y por tanto, de mantener a una sociedad, como empresa en marcha (Coser, 1961, p. 157).

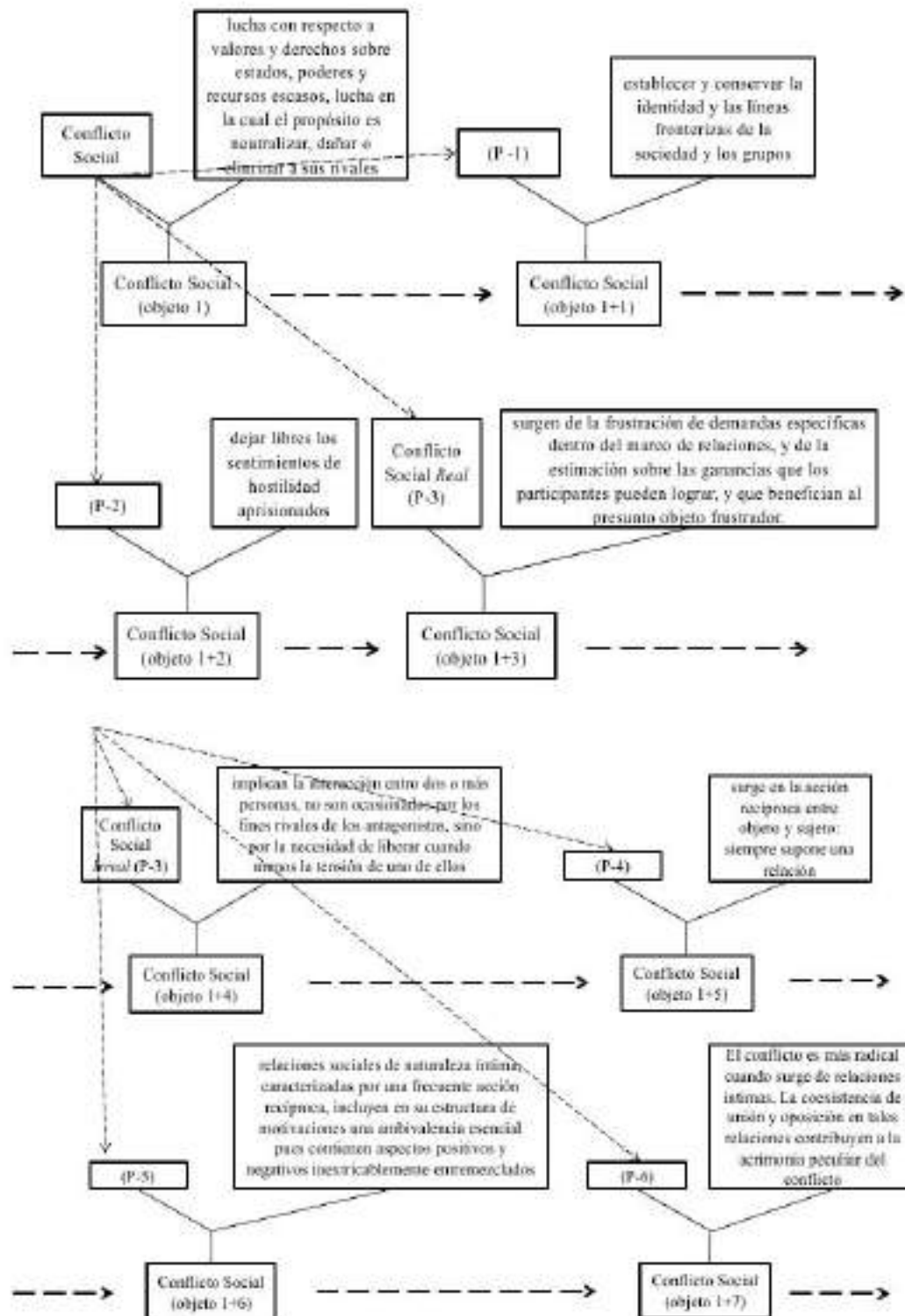
Además, permite establecer más precisamente la fuerza relativa y, de esta manera, sirve como un mecanismo equilibrador que ayuda a mantener y a consolidar las sociedades.

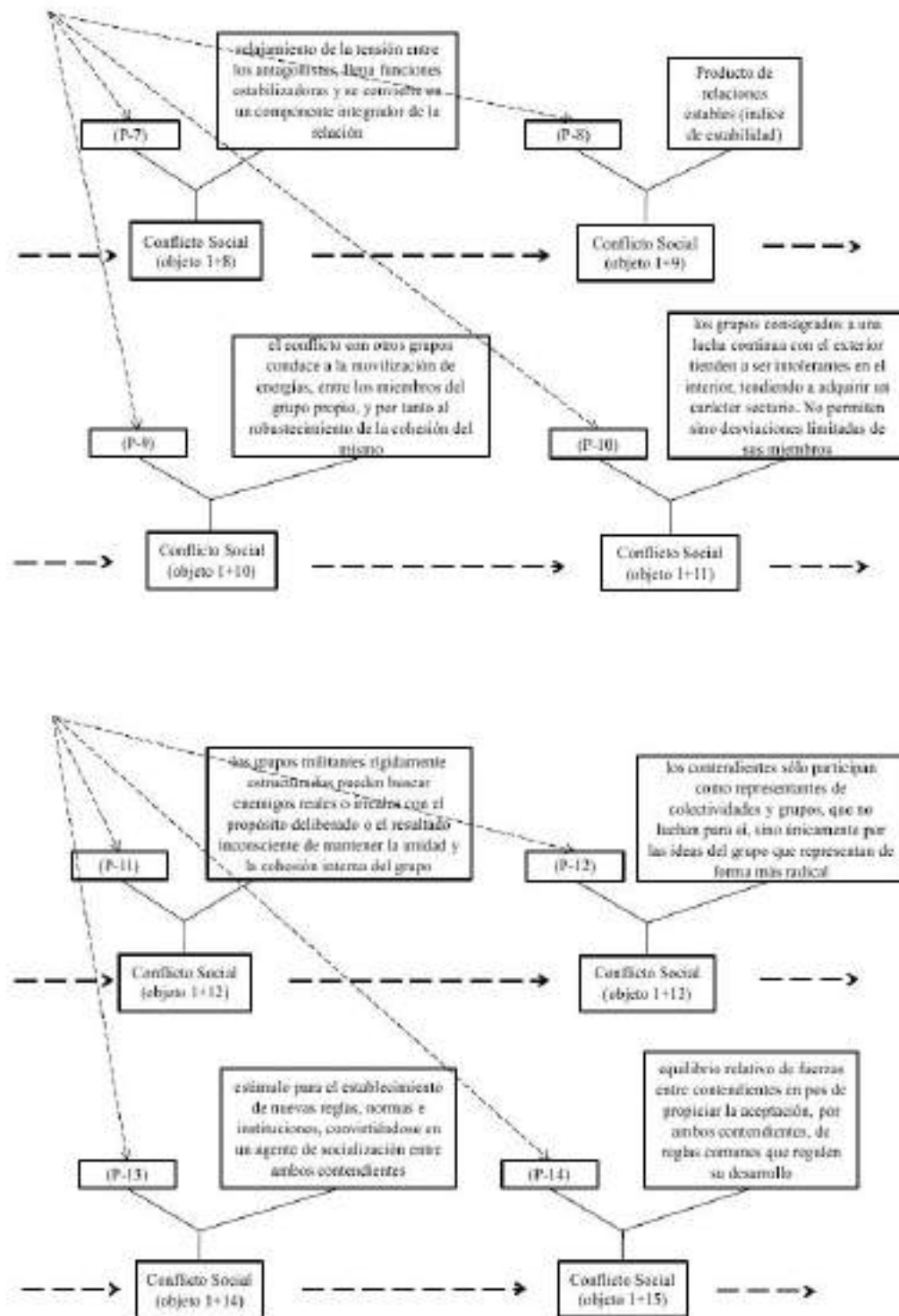
Por último, *El conflicto reclama la formación de alianzas* (bloque analítico 7 –capítulo VIII). Aquí, para finalizar su análisis formula, a partir de la proposición, que 16: "el conflicto crea asociaciones y coaliciones" (Coser, 1961, p. 159), que la lucha puede tener como resultado la unión de personas o grupos que, de otra manera, permanecerían desligados.

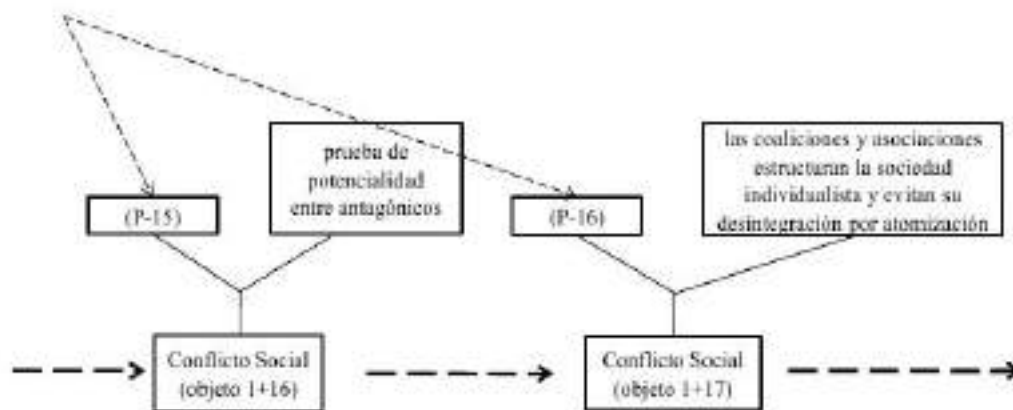
De los conflictos en los que desempeñan un papel principal los intereses pragmáticos de los participantes, resultan asociaciones y coaliciones temporales, y no agrupaciones más permanentes y de mayor cohesión. Es mayor la probabilidad de que tal ocurra en estructuras flexibles que en sociedades rígidas, porque en éstas los conflictos reprimidos estallan, tienden a asumir un carácter más intenso y, en consecuencia, más ideológico. Las coaliciones y asociaciones estructuran la sociedad individualista y evitan su desintegración por atomización (Coser, 1961, p. 172).

El carácter unificador del conflicto puede apreciarse en forma más dramática cuando las coaliciones y las asociaciones instrumentales producen un acuerdo como resultado de relaciones de competencia u hostilidad. La unificación está en un nivel mínimo cuando las coaliciones se forman con fines defensivos. La alianza, en este caso refleja, para cada grupo particular, la mínima expresión del deseo de conservación de sí mismo.

Graficación:







CASO DE ESTUDIO 2. RALF DAHRENDORF, "LAS CLASES SOCIALES Y SU CONFLICTO EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES"

Síntesis de las ideas principales: el recorrido propuesto por Dahrendorf en este texto, consiste en el análisis minucioso del concepto de clases sociales y sus conflictos en las sociedades industriales; éste se dará por medio de categorías clave como clases, estructura de clases, intereses de clase, asociaciones de dominación, cuasi-grupos y grupos de intereses, para así dar una perspectiva amplia sobre las manifestaciones de los conflictos de clase.

Dahrendorf, inicia su análisis arguyendo que la teoría de las clases parte del supuesto de que en toda sociedad, concebida como asociación de dominación, así como en cualquier otra unidad menor de la misma naturaleza, existen dos conjuntos, mayores o menores, de posiciones (funciones). Uno de ellos, no necesariamente el menor, se caracteriza por la posesión de poder legítimo; esto es, por la posibilidad, merced de la definición social de las posiciones, de esperar de los otros una actitud de obediencia.

Dentro de la estructura, en el sentido de la teoría de la dominación, estas posiciones constituyen el elemento de coacción y control. Este posicionamiento, dentro de la teoría de la dominación, le permite adentrarse al autor en la conceptualización del conflicto de clases, de forma primaria, como basado "en la distribución diferencial de los puestos de autoridad en las sociedades y en sus ámbitos institucionales" (Dahrendorf, 1957, p. 180). Es decir, de la dicotomía de las posiciones de autoridad en todo ámbito jerarquizado, se deriva el modelo de las dos clases como fundamento típico de los conflictos de clase.

Por tanto, nuestro autor parte del supuesto de una *oposición* estructural entre posiciones, según su participación o exclusión de poder legítimo. "Esta oposición se exterioriza como una oposición entre valores e intereses, esto es, entre autoridad y sometimiento, y divide toda asociación de dominación en dos conjuntos de posiciones claramente diferenciados en principio" (Dahrendorf, 1957, p. 211). Desde el punto de vista del contenido de los intereses condicionados por la posición, puede precisarse el postulado del autor, en el sentido de que todas las posiciones, dentro de toda asociación de dominación, pueden considerarse divididas en dos grupos; caracterizado uno por la posesión de autoridad y por el interés de la conservación de la estructura, que crea aquélla y, el otro, por la carencia de autoridad y por el interés de modificar la estructura que la establece. Ambos intereses se hallan en *pugna*.

Ahora, continuando con la estructura planteada por el propio autor, nos internaremos en la conceptualización del conflicto por medio de las categorías "cuasi-grupos" y "grupos de intereses"; categorías éstas, movilizadoras de los "intereses". La teoría de las clases nada afirma, sobre el contenido empírico de determinados grupos de intereses, sino que se refiere a uno de sus aspectos: a su función en determinados conflictos sociales, como unidades de intereses manifiestos, que pueden ser explicados a través del supuesto de los intereses latentes y de los cuasi-grupos que estos intereses originan. Por tanto "de los cuasi-grupos se reclutan los grupos de intereses, cuyos programas articulados defienden o impugnan la legitimidad de las estructuras de dominación existente. Dos de estos grupos aparecen en conflicto en toda asociación de dominación" (Dahrendorf, 1957, p. 226).

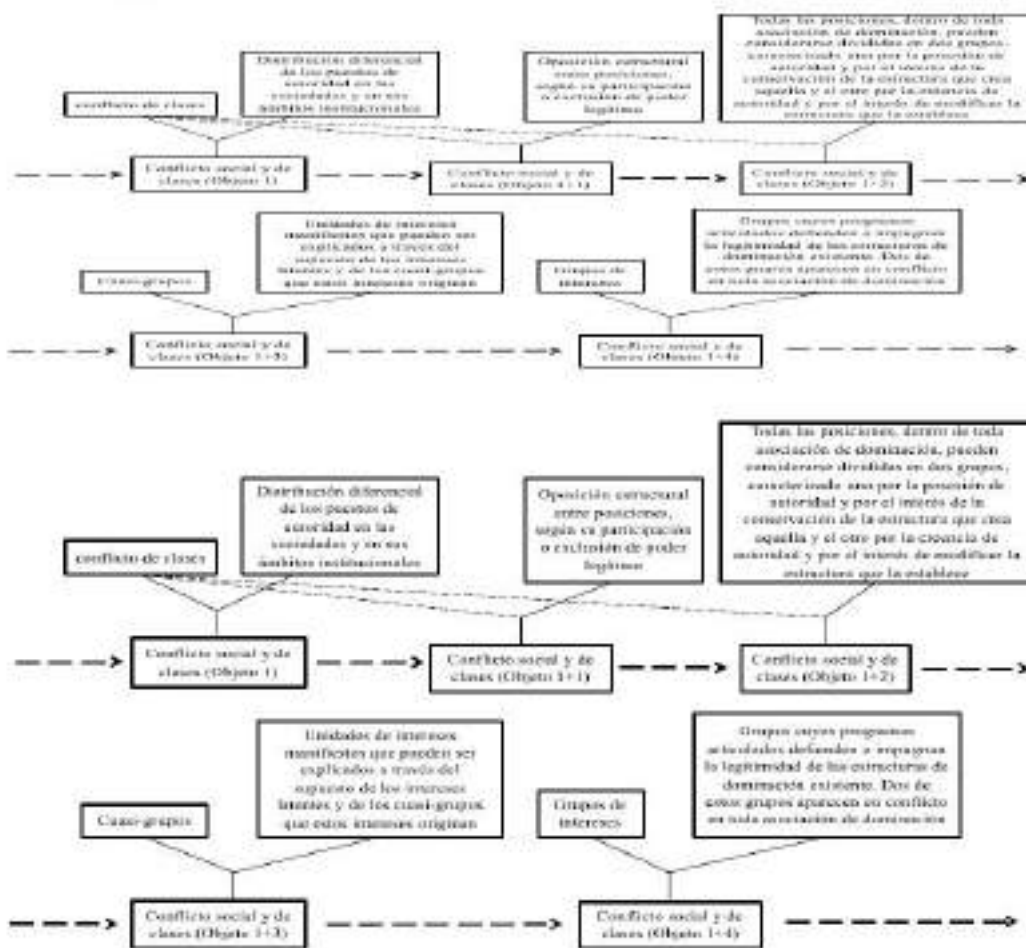
En este punto del análisis, propone nuevamente una definición sobre el conflicto: "los conflictos de clase tienen su primer fundamento en un criterio de participación o exclusión de autoridad en determinadas asociaciones de dominación" (Dahrendorf, 1957, p. 253); con lo cual da por hecho que los dos grupos de intereses, derivados de la distribución de la autoridad en las asociaciones de dominación, se hallan entre sí en conflicto.

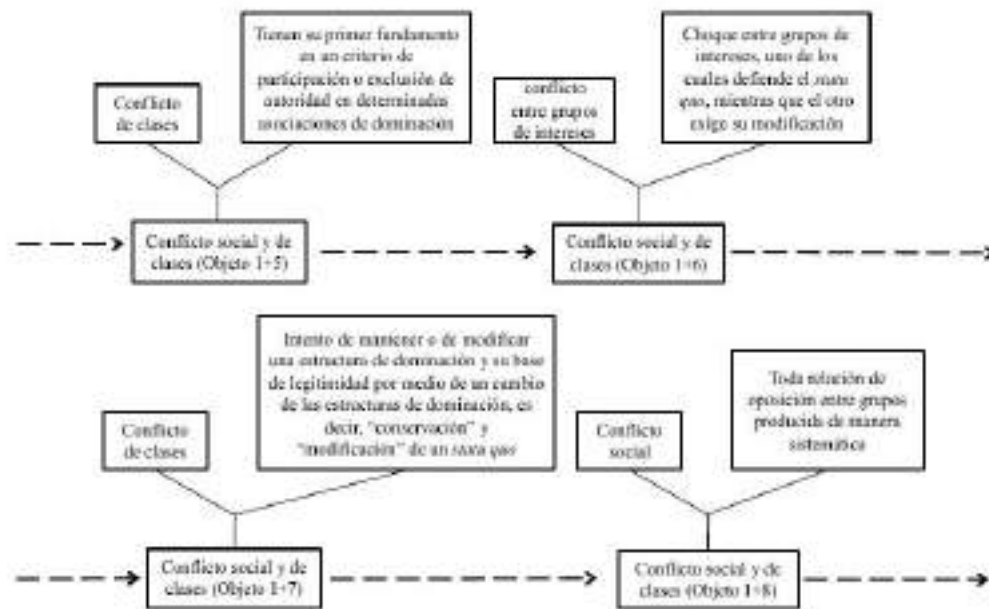
Por tanto, cuando aquí hablamos, dice Dahrendorf, de un conflicto entre grupos de intereses, "debe entenderse en su instancia última y formal un choque entre grupos de intereses, uno de los cuales defiende el *statu quo*, mientras que el otro exige su modificación" (Dahrendorf, 1957, p. 254). Esto es, que los objetos del conflicto entre grupos de intereses surgen de situaciones determinadas; sin embargo, su característica formal, en el caso del conflicto de clases, es siempre el intento de mantener o de modificar una estructura de

dominación y su base de legitimidad, la cual, en tanto “aceptemos la distribución de la autoridad en las asociaciones de dominación como punto de partida y objeto formal del conflicto de clases, el cambio que éste provoca es siempre, formalmente, un cambio de las estructuras de dominación” (Dahrendorf, 1957, p. 257).

Es decir, “Conservación” y “modificación” de un *statu quo*, son para la teoría de las clases intereses “parciales” del mismo rango, cuyo conflicto puede considerarse como causa determinante de la dinámica de las estructuras sociales. Para finalizar, Dahrendorf proporciona una definición genérica de conflicto social: “Debe entenderse por tal toda relación de oposición entre grupos producida, según comprobación posible, de manera sistemática (esto es, que no se produzca de manera caprichosa, como las motivadas, por ejemplo, por razones psicológico-individuales)” (Dahrendorf, 1957, p. 260).

Graficación:





ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Al abocarnos en el proceso de rastreo del concepto conflicto social en la sociología, se hacen presentes varias reflexiones. La primera, es la relación que tiene el conflicto social con las nociones de la Educación para la Paz, pues como lo observamos en los análisis presentados, siempre se encuentran de forma latente nociones compartidas en torno a la capacidad relacional de ambas categorías. Por un lado, *"el conflicto social, siempre denota una interacción social"*, en tanto que las actitudes o sentimientos son predisposiciones a entrar en acción" (Coser, 1961, p. 41), al igual que en las nociones de la Educación para la Paz es el fundamento básico la interacción interpersonal e intergrupal como una ruta para generar proyectos conjuntos.

Pero es aquí que se encuentra su complemento, son estas mismas cargas relacionales uno de los principales motivos de conflicto y acrimonia, ya sean por status, recursos escasos, legitimidad, valores, etcétera. Es decir, esta cercanía que encontramos entre la Educación para la Paz y conflicto social se da por medio de fases relacionales y objetos frustradores de determinadas pretensiones, que intentan reacomodar dinámicas de intereses establecidos o el statu quo de algún sector determinado (grupo, clase).

Una segunda reflexión, es la posibilidad analítica que se da gracias a las cadenas de triadas propuestas. Por una parte, se pudo hacer evidente, que no siempre que se hace referencia al conflicto social se está dando la misma interpretación de éste. Aquí pudimos encontrar una amplia gama de acepciones, evoluciones y complejizaciones del concepto en un mismo marco de origen (cada autor); con lo cual se nos da la posibilidad de realizar, en las construcciones teóricas sobre paz una multiplicidad de rutas analíticas conexas y, por tanto, diferentes formas de acción y proposición, pues cada triada encierra en sí misma esta capacidad, al ser los signos marcos conceptuales en sí mismos. Por otra parte, este rastreo permite superar la diada conflicto-violencia de forma no retórica, al mostrarnos que esta última es sólo una forma de acción.

Además de lo planteado, debemos aclarar que no asumiremos un *a priori del concepto conflicto social*, esto por tres razones básicas: primero, al postular una definición unívoca sobre el conflicto social se genera una tendencia conceptual de súper-agregación, donde todo podría ser conflicto, quedándose así vaciada de contenido analítico, o como opuesto de especialización donde tal concepción sería únicamente aplicable a un caso específico.

En segundo lugar, si reconocemos estas tendencias y nos asumiéramos en una u otra, perderíamos de vista la vastedad y riqueza del conflicto social como matriz analítica proveniente de diversas conceptualizaciones, es decir, dejaríamos relegados múltiples marcos teóricos de acepción y sus posibilidades explicativas. En tercer lugar, al acercarnos al conflicto nos enfrentamos a situaciones sociales multicausales que no pueden ser abarcadas por una sólo definición; o mejor aún, creemos que no es posible mantener una relación causalista del mundo social, sus interacciones y entramados. Por tanto, como lo planteamos en las reconstrucciones semióticas, queremos proponer una ruta analítica diversa, donde podamos hallar múltiples formas de analizar al conflicto social por medio de las tríadas presentadas.

Por último, el sumergirnos en el conflicto social como concepto, posibilita hacer que en las lecturas en clave de Educación para la Paz, se ponga de manifiesto una categoría opacada por la de violencia, que no permite que otras lógicas, las subalternas, surjan con mayor potencia, pues son éstas las que dinamizan el conflicto social y urbano. Es entonces que el conflicto social como concepto y categoría analítica, abre la puerta no sólo a debatir las concepciones sobre el desarrollo, sino que de la misma forma hace visibles a las y los invisibilizados de estas lógicas económicas, políticas y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Jeffrey C (1990). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Coser, Lewis (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coser, Lewis (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dahrendorf, Ralf (1957). *Las clases sociales y su conflicto en las sociedades industriales*. Madrid: Rialp.
- Franco, Vilma Liliana (2001). Sobre los estudios frente al conflicto urbano en Medellín; algunas consideraciones generales. En: Balbín, Jesús William (comp.). *Movimiento social por la paz y hermanamientos. Pueblos hermanos lazos visibles*. Medellín: IPC.
- Franco, Vilma Liliana (2003). Medellín: conflicto, violencia y ciudadanía en los noventa: un balance sobre las hipótesis interpretativas. En: Colombia. 2003.
- García, Luis Alfredo et al. (2006). Aportes teóricos al concepto de conflicto social: una lectura desde las macro y microsociologías hasta los modelos integradores emergentes. *Revista Virajes*. No 8, Enero - Diciembre 2006, págs. 17-47.
- Giddens, Anthony (1952). *Sociología*. España: Alianza Editorial
- Giner, Jesús (1998). *Teorías del conflicto social*. Universidad de Valencia.
- Giner, Salvador (1974). *El progreso de la conciencia sociológica*. Barcelona: Homo Sociologicus Ediciones Península.
- Goode, William Josiah y Paul K. Hatt (1952). *Methods in social research*. New York: McGraw-Hill.
- Guerrero, Patricio (1999). Aproximaciones conceptuales y metodológicas al conflicto social. En Ortiz, Pablo. (Comp.), *Comunidades y conflictos socioambientales: experiencias y desafíos en América Latina*. Quito: UPS, ABYA-YALA - Programa FTTP/ FAO – COMUNIDEC.
- Maliandri, Ricardo (1984). *Cultura y conflicto. Investigaciones éticas y antropológicas*. Buenos Aires: Biblos.
- Parsons, Talcott (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Peirce, Charles Sanders (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders*

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

Político 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



FORMACIÓN EN CIUDADANÍA Y CULTURA DEMOCRÁTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE PAZ¹

Felipe Piedrahita Ramirez

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 involucren 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 redunda 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