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 egoistas, 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 revalora 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 modero 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, esta 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 incuso, 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 aceptance*, 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 Martinez (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 Webel & Johan Galtung (Eds.) *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 279-296). London – New York: Routledege.
- 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 Cataluña.
- 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: Bellatera.
- 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 Magister 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

PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL
205-225

DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD: CONSTRUYENDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA PAZ

Susana Sacavino
Vera Maria Candau

Resumen

El presente trabajo, se basa en una investigación institucional que venimos desarrollando en grupo desde 2013, y que tiene, entre sus focos principales, la elaboración de orientaciones básicas para la puesta en marcha de prácticas pedagógicas interculturales promotoras de paz para "reinventar la escuela". El texto se encuentra estructurado en tres partes: la primera, que consta de un acercamiento al referencial teórico trabajado, el cual se centró en tres puntos fundamentales, que son la relación entre diversidad cultural y derechos humanos; la relación entre multiculturalismo e interculturalidad y la necesidad de "reinventar la escuela" para que pueda darse respuesta a los desafíos que nos presenta la contemporaneidad. La segunda parte, da a conocer nuestra definición de educación intercultural, y destaca algunas prácticas pedagógicas que consideramos importantes para "reinventar la escuela" a partir de dicho enfoque. Para terminar, en la tercera parte, exponemos algunas consideraciones sobre el tema abordado, haciendo hincapié en el derecho a la producción y al reconocimiento de los saberes propios, así como en la articulación entre los derechos de la igualdad y los derechos de la diferencia.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, reinventar la escuela, interculturalidad y derechos humanos, diversidad cultural, derechos de igualdad y derechos de la diferencia.

Abstract

This work is based on the institutional research we have been developing

RECIBIDO: 17 DE MARZO DE 2013 / APROBADO: 19 DE MAYO DE 2013

in group since 2013. One of its main focus is preparing basic guidelines to develop intercultural pedagogical practices that promote peace to "reinvent the school". The text is structured in three parts. The first one presents an approach to the theoretical framework focused in three fundamental issues: the relation between cultural diversity and human rights, the relation between multiculturalism and interculturality, as well as the need of "reinventing the school". The second part presents our definition of intercultural education and highlights some pedagogical practices that we consider important to "reinvent the school" from this approach. To conclude, we set some considerations about the thematic broached, prioritizing the right to the production and the recognition of own knowledge, and connection between right to equality and right to difference.

Key words: pedagogical practices; reinventing the school; interculturality and human rights; cultural diversity; right to equality and right to difference.

INTRODUCCIÓN

La problemática de las diferencias culturales se extiende de los medios de comunicación a las redes sociales, de los movimientos sociales al salón de clases. Relaciones étnico-raciales, diversidad sexual, cuestiones de género, pluralismo religioso, relaciones generacionales, culturas infantiles y juveniles, entre otros, son temas que provocan tensiones, reacciones de intolerancia y discriminación. Suscitan, además, diversas iniciativas para trabajar dichos temas desde una perspectiva que no sólo promueva la afirmación democrática, el respeto mutuo, la aceptación de la diferencia y la construcción de la paz, sino que también promueva una sociedad en que todos y todas puedan ser plenamente ciudadanos y ciudadanas.

Los sujetos de la educación, niños y adolescentes, presentan configuraciones identitarias y subjetividades fluidas que escapan a la comprensión de los/las educadores/as. En una investigación que realizamos recientemente, un profesor entrevistado afirmó: "las diferencias en la escuela están en ebullición y no sabemos qué hacer" (Candau, 2012, p. 3). Ante este cuadro, muchos/as se evaden de la profesión y buscan caminos más tranquilos y seguros de ejercicio profesional. Otros/as enfrentan el desafío y desean mejorar o reinventar prácticas pedagógicas que promuevan la creación de una cultura de paz.

El presente trabajo, parte de este universo de preocupaciones y forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo con el equipo del Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura/s (GECEC)[1], desde febrero de 2013, con el apoyo del CNPq[2], intitulada *Derechos Humanos, Educación, Interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas.*

La investigación tiene, entre sus focos principales, el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales que promuevan la paz —entendida esta como un derecho humano fundamental—, para "reinventar la escuela". El texto se encuentra estructurado en tres partes: la primera presenta una aproximación al referencial teórico trabajado, centrado en tres afirmaciones básicas y los principales autores con los que dialogamos en cada una de ellas. La segunda parte, presenta nuestra definición de educación intercultural, y destaca algunas prácticas pedagógicas que consideramos importantes para "reinventar la escuela" a partir de dicho enfoque. Para terminar, exponemos algunas consideraciones sobre el tema abordado.

1. CONSTRUYENDO NUESTRO ENFOQUE TEÓRICO: TRES AFIRMACIONES BÁSICAS

En el trabajo que venimos realizando, tres afirmaciones fueron adquiriendo cada vez más un papel central en la perspectiva de profundizar en esta problemática en los contextos educativos.

La primera afirmación se refiere a la relación entre diversidad cultural y Derechos Humanos. El discurso sobre los Derechos Humanos cuenta con una larga trayectoria histórica y está intimamente vinculado a las luchas sociales. Sin embargo, la configuración que fue tomando se encuentra fuertemente marcada por referentes de la modernidad, en cuyo centro encontramos temas como la igualdad, la libertad y la universalidad. Hoy, varios grupos cuestionan la pertinencia de esa construcción, y se preguntan si la misma puede servir de referencia para que sean reconocidas las diferencias culturales, los diversos modos de situarse ante la vida, ante los valores, o las varias lógicas de producción de conocimiento, prácticas y visiones de mundo.

Partimos del punto de vista de que la relación entre cuestiones que se

[1] El GECEC se encuentra vinculado al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Río).

[2] Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, agencia de apoyo a la investigación de ámbito nacional.

refieren a la justicia, a la superación de las desigualdades y a la democratización de oportunidades, y aquellas que tienen que ver con el reconocimiento de diferentes grupos socioculturales, es cada vez más estrecha. En este sentido, la problemática de los Derechos Humanos, muchas veces entendidos como derechos referidos a la igualdad, —fundamentalmente individuales, civiles y políticos—, se amplía y cada vez más se afirma la importancia de los derechos colectivos, culturales y ambientales. Dentro de esta perspectiva, igualdad y diferencia no pueden ser vistas como polos opuestos, sino como polos que se exigen mutuamente. Esta articulación entre igualdad y diferencia, redistribución y reconocimiento (Fraser, 2001), ha sido uno de los principales ejes de las investigaciones que venimos realizando.

Un interlocutor especialmente privilegiado, con el que ya hemos trabajado en investigaciones anteriores, y que ilumina la relación entre diversidad cultural y derechos humanos, es el sociólogo portugués Boaventura Sousa Santos. Dentro de su amplia producción académica, seleccionamos aquellos textos que contribuyen de forma más directa con nuestro tema de investigación, y que ayudan a profundizar en aspectos tales como los diferentes tipos de globalización y el cosmopolitismo insurgente y subalterno; la relación entre Derechos Humanos y multiculturalismo; la articulación entre igualdad y diferencia y la perspectiva intercultural; la sociología de las ausencias y de las emergencias y la ecología de saberes.

Para Santos (2006), la construcción de los Derechos Humanos se realizó dentro de la perspectiva del "localismo globalizado". Esta era la matriz hegemónica propia de la modernidad, claramente presente en el expansionismo europeo, el cual era portador de la "civilización" y de las "luces". Esta es la óptica que ha predominado hasta los días de hoy, en sus diferentes versiones.

Sin embargo, aquello que él llama *cosmopolitismo insurgente y subalterno*, es uno de los procesos que caracteriza a la globalización que nace de abajo hacia arriba. Esta globalización surge de los grupos locales, de las organizaciones de la sociedad civil, de los temas que nacen verdaderamente de las inquietudes de los diferentes actores sociales.

De esta manera, según el autor (Santos, 2006, p. 445-447), para que hoy los Derechos Humanos puedan ser verdaderamente resignificados dentro de una perspectiva que no niegue sus raíces ni su historia, sino que las acerque a las problemáticas actuales, tendrán que pasar por un proceso de reconceptualización, desde una visión multicultural, que parte de la afirmación de que todas las culturas son incompletas y problemáticas en sus concepciones

de dignidad humana. Afirmar que ninguna cultura es completa, que ninguna consigue abarcar toda la riqueza humana, es ir más allá de la idea de una cultura única y verdadera que tiene que ser universalizada. Lo anterior, supone desarrollar la sensibilidad en relación con la incompletud de todas las culturas y, por lo tanto, afirmar la necesidad de interacción entre ellas. Ninguna cultura consigue abarcar lo humano. *"Aumentar la conciencia de incompletud cultural es una de las tareas previas a la construcción de una concepción emancipadora y multicultural de los derechos humanos"* (Santos, 2006, p. 446).

Por otro lado, el autor afirma que todas las culturas tienden a distribuir a las personas y a los grupos sociales entre dos principios competitivos de pertenencia jerárquica: el principio de la igualdad y el principio de la diferencia. Esta última premisa nos ubica en el centro de la resignificación de los Derechos Humanos hoy; es decir, en el paso de una afirmación de la igualdad o de la diferencia para la afirmación de la igualdad en la diferencia. Para afirmar la igualdad, no es necesario negar la diferencia ni tampoco tener una visión diferencialista absoluta que relativice a la igualdad. El tema es cómo trabajar la igualdad en la diferencia.

La segunda afirmación que estructura nuestro trabajo tiene que ver con la relación entre multiculturalismo e interculturalidad. Partimos del reconocimiento de que estas son expresiones polisémicas. En América Latina muchos autores las consideran opuestas, pues entienden que el multiculturalismo es la afirmación de las diferencias en sus especificidades y que la interculturalidad pone el énfasis en la interrelación.

Sin embargo, nosotras creemos que el multiculturalismo admite diferentes posiciones que pueden sintetizarse en: asimilacionista, diferencialista e interactiva (Candau, 2009). El abordaje asimilacionista, parte de la afirmación de que vivimos en una sociedad multicultural, en el sentido descriptivo. Una política asimilacionista —perspectiva prescriptiva—, va a favorecer que todos se integren en la sociedad y que incorporen la cultura hegemónica. En el ámbito de la educación, se promueve una política de universalización de la escolarización. Todos y todas son llamados a participar del sistema escolar, pero sin que sea cuestionado el carácter monocultural que se encuentra presente en su dinámica, no sólo en los contenidos del currículo, sino también en las relaciones entre los diferentes actores, en las estrategias utilizadas en el aula, en los valores que se privilegian, etcétera.

En relación con el multiculturalismo diferencialista —o según Amartya Sen (2006), la *monocultura plural*—, este enfoque parte de la afirmación de que

cuando se enfatiza la asimilación, se acaba negando la diferencia o silenciándola. Propone entonces, poner el énfasis en el reconocimiento de la diferencia y, para promover la expresión de las diferentes identidades culturales presentes en un determinado contexto, es necesario garantizar espacios en que dichas culturas puedan manifestarse. Se afirma que solamente de esa manera, los diferentes grupos socioculturales podrán mantener sus matrices culturales de base. Algunas de estas visiones acaban asumiendo una visión esencialista de la formación de las identidades culturales. Y así, se pone el énfasis en el acceso a los derechos sociales y económicos mientras que, al mismo tiempo, se privilegia la formación de comunidades culturales consideradas "homogéneas" con sus propias organizaciones —barrios, escuelas, iglesias, clubes, asociaciones, etcétera. Aunque, en la práctica, en muchas sociedades actuales se acaba favoreciendo la creación de verdaderos *apartheids* socioculturales.

Estas dos visiones, sobre todo la primera, son las más frecuentes en las sociedades latinoamericanas. Algunas veces conviven de manera tensa y conflictiva. Son ellas las que, en general, se encuentran en el centro de las polémicas sobre la problemática multicultural.

Nosotras nos situamos en una tercera perspectiva, que propone un multiculturalismo abierto e interactivo, que acentúa la interculturalidad por considerarla la más adecuada para la construcción de sociedades democráticas e inclusivas que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad.

Desde esta perspectiva, privilegiamos la interlocución con el grupo "modernidad/colonialidad" formado predominantemente por intelectuales de América Latina. Son autores que presentan un carácter heterogéneo y multidisciplinar. Y creemos que también poseen varios puntos de confluencia con el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos. La perspectiva que asumen puede caracterizarse como una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica, tanto en su proyecto de civilización como en sus propuestas epistémicas. Algunos de sus principales integrantes son el argentino Enrique Dussel, el peruano Aníbal Quijano, el argentino-norteamericano Walter Mignolo, los puertorriqueños Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado Torres, la norteamericana radicada en Ecuador, Catherine Walsh y el colombiano Arturo Escobar.

El postulado principal del grupo, es que "la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no su derivado" (Mignolo, 2005, p. 75). O sea, modernidad y colonialidad son las dos fases de una misma moneda. Gracias a la colonialidad, Europa pudo producir el paradigma científico como modelo único, universal