

Morales Zúñiga, Luis Carlos

Educación y democracia en Centroamérica: ¿qué democracia se enseña en la región?
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIV, núm. 4, 2014, pp. 43-86
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872003>



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México),
ISSN (Versión impresa): 0185-1284
cee@cee.edu.mx
Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Educación y democracia en Centroamérica: ¿qué democracia se enseña en la región?

Education and Democracy in Central America: what kind of democracy is taught in the region?

*Luis Carlos Morales Zúñiga**

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la democracia presente en los programas de estudio de educación secundaria en Centroamérica, para contribuir en la clarificación sobre la democracia que se enseña en cada país de la región. La metodología utilizada es el análisis comparativo aplicado a los programas de estudio vigentes de los países centroamericanos, en ciencias sociales, estudios sociales y educación cívica. Entre los principales resultados destaca que en los planes de estudio predomina la democracia participativa, hay una fuerte carga de valores en el discurso sobre democracia, hay poca presencia de críticas o cuestionamientos al sistema democrático y hay una visión fragmentada sobre el proceso de transición a la democracia representativa ocurrido en cada país.

Palabras clave: democracia, currículo, enseñanza, educación, Centroamérica

ABSTRACT

The main purpose of this article is to analyze democracy in high school curricula in Central America, so as to help clarify how democracy is taught in each country of this region. The methodology of comparative analysis was applied to high school curricula in Social Sciences, Social Studies and Citizenship Education. Some of the main results are the following: participatory democracy prevails in Central American curricula; there is a strong presence of values in the discourse on democracy; there is little criticism of democracy; and there is a fragmentary view of each country's process of transition to representative democracy.

Key words: democracy, curriculum teaching, education, Central America

INTRODUCCIÓN

Las formas de dominación –dice Max Weber (1979)– se fundamentan en tres justificaciones internas o tipos de legitimación; en principio, estas tres fuentes de legitimidad son la tradición, el carisma de los líderes y la legalidad. Por ello, un elemento central en el análisis del perfil de un Estado¹ es el estudio de los

* Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica; luis23m@gmail.com

¹ Entendemos el concepto de Estado desde la perspectiva de Ralph Milliband, quien considera que este fenómeno es una forma de organización política despersonalizada. Esto

mecanismos mediante los cuales se hacen efectivas esas formas de legitimación en la realidad empírica. La educación es uno de los espacios privilegiados de socialización política (Pereira, 1992), un espacio social en el cual las tres formas de legitimación de las cuales nos habla Max Weber se encuentran presentes, pues se trata de un punto espacio-temporal en el que las nuevas generaciones son socializadas en cuanto a la legitimación del Estado al que pertenecen, y se les enseñan las distintas justificaciones internas del régimen político que las clases en el poder han asumido y seleccionado como las necesarias.

El tema de la educación como espacio para la transmisión y la reproducción de ideas ha sido ampliamente discutido desde diferentes perspectivas teóricas. Por ejemplo, desde el marxismo, se ha planteado que las ideas de las clases dominantes son, en toda época, las preponderantes (Marx, 1968); esto ha sido reformulado por Paulo Freire (1975), quien señala que la Pedagogía dominante es la de las clases dominantes. Las condiciones materiales y de clase, desde la perspectiva marxista, son las que determinan la cultura dominante, y por lo tanto la que se enseña en los sistemas educativos formales. Louis Althusser (1988) ha hablado de los aparatos ideológicos de Estado como elementos que facilitan la interiorización de la ideología estatal por parte de los individuos, y uno de esos principales aparatos es la escuela; Pierre Bourdieu considera que la educación es un mecanismo de reproducción social, y por lo tanto también de ideas, las cuales se distribuyen como formas de capital cultural. La sociología de la educación ha analizado este fenómeno desde el marxismo, la teoría crítica, el estructuralismo y desde muchas otras corrientes teóricas (Morales, 2010).

Sin importar la ideología dominante en una configuración político-estatal, ya se trate de socialismo, socialdemocracia, liberalismo, neoliberalismo o cualquier otra forma de ideología política, la educación en manos del Estado permite a las clases que están en uso del poder desplegar y enseñar su ideología con tal de alcanzar la legitimación del régimen. Evidentemente, este

implica la consideración de que el Estado no es un individuo, sino que se trata de una organización a la cual se tiene acceso, y son las clases gobernantes las que pueden canalizar su ideología y sus intereses, materializándolos en realidades concretas (1983).



proceso no es un mecanicismo, ni se podría pensar de manera reduccionista que la educación hace que todos los individuos interioricen la misma ideología, ni de la misma manera. Tampoco podríamos suponer que los individuos actúan, piensan y hacen en correspondencia con la ideología que han interiorizado. En la realidad concreta el fenómeno es mucho más complejo que eso; sin embargo, un hecho objetivo de la realidad es la existencia de una ideología y el papel de la escuela como contribuyente en su legitimación. Una de las manifestaciones concretas en que se materializa la ideología de las clases en el poder es el currículo. Por esta razón, los planes de estudio que se utilizan en la educación formal constituyen una fuente de información y una evidencia empírica susceptible de ser analizada, pues condensan lo que las clases en el poder del Estado piensan que se debe enseñar sobre las más variadas temáticas (Apple, 2004).

Desde este supuesto, el principal objetivo de este artículo es analizar la forma como se plasma el discurso y el tema de la democracia en los planes de estudio de la región centroamericana. Este análisis aporta evidencias empíricas que nos permiten dar cuenta de la pregunta que forma parte del título de este escrito: ¿qué democracia se enseña en la región? Es decir, el interés específico consiste en analizar lo que las clases en el poder han decidido que se debe enseñar sobre la democracia, con tal de contribuir en la comprensión del perfil de los Estados centroamericanos, desde el punto de vista de su discurso educativo. Específicamente, el análisis busca captar lo que se dice sobre la democracia, teniendo en cuenta algunas categorías teóricas y el proceso de democratización centroamericano, el cual ha sido un resultado de procesos altamente costosos para las sociedades de la región (Rovira Mas, 2002).

Para responder a la pregunta central de esta investigación se analizan los planes de estudio vigentes en los países centroamericanos, respectivos a las distintas disciplinas de las ciencias sociales,² las cuales constituyen el campo en el cual se analiza y se enseña, con mayor profundidad, el tema de la democracia como un contenido específico del currículo. Estos planes de estudio son

² En los países de la región los contenidos sobre democracia se enseñan como parte de asignaturas tales como Estudios Sociales y Educación Cívica (Costa Rica y El Salvador), Cívismo y Convivencia (Nicaragua), o Ciencias Sociales (Guatemala, Honduras y Nicaragua).



analizados a partir de cuatro categorías principales, que sirven de marco teórico explicativo para entender lo que dice el currículo de cada país sobre la democracia. Asimismo, el análisis está enfocado en la educación media, pues en este nivel de la educación formal el tema de la democracia se desarrolla con mayor hondura conceptual e histórica, ya que se parte del supuesto de que los estudiantes poseen un mayor grado de madurez cognitiva para comprender y analizar la temática. Además, estos estudiantes, por su edad, están más cerca de hacer el uso efectivo de su ciudadanía en lo que se refiere a la participación en el sistema democrático representativo.

La estrategia de investigación y análisis que se despliega en este escrito obedece a la definición planteada por Charles Ragin (2007) sobre el método comparativo, quien señala como principal objetivo de esta metodología el análisis de los patrones de diversidad y de parecidos que existen en los casos seleccionados, así como el de la causalidad de esos patrones. Con tal de delimitar el estudio comparativo de los diferentes currículos centroamericanos, el análisis gira, como ya se mencionó, en torno a cuatro categorías teóricas específicas, las cuales son definidas en el siguiente apartado: 1) Concepto y tipos de democracia; 2) Valores asociados a la democracia; 3) Retos y críticas a la democracia, y 4) Transición a la democracia representativa en cada país.

Se trata entonces de dar cuenta sobre qué dicen los currículos de la región sobre estos constructos, analizar los patrones de diversidad y de parecidos en el discurso educativo con el fin de brindar finalmente una visión de conjunto sobre la democracia que se enseña.

Encontramos dos limitaciones principales en este artículo: la primera está relacionada con el acceso a los planes de estudio que anteceden a los vigentes, pues si bien sería interesante realizar un análisis de la continuidad histórica de los planes actuales, respecto de los que les antecedieron, no ha sido posible localizar los programas anteriores, e incluso si contáramos con ellos, el análisis obedecería a otra investigación. La segunda tiene que ver con que, si bien consideramos el currículo oficial como una evidencia empírica susceptible de análisis, reconocemos que existen dos fenómenos que escapan a nuestro examen y que le adhieren



complejidad al problema en su conjunto. Estos fenómenos son, en primer lugar, la mediación docente que se realiza para enseñar los contenidos del currículo, y en segundo, la resignificación que hacen los estudiantes sobre los temas a los que son expuestos. Tales procesos representan una realidad empírica que está pendiente de ser analizada en futuras investigaciones.

En la primera parte de este artículo se desarrollan las cuatro categorías teóricas que constituyen el marco analítico del trabajo de investigación, que sirven para analizar los programas de estudio de la región, con el fin de observar si son abordadas, y qué se dice de ellas, comparándolas por países, para responder a la pregunta sobre qué democracia se enseña en la región centroamericana.

DEMOCRACIA Y PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN EN CENTROAMÉRICA: APUNTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS COMO CONTEXTO PARA LA ENSEÑANZA

El desarrollo teórico de las cuatro categorías echa mano de diversas perspectivas y autores con tal de obtener una visión más precisa del significado de cada una.

Hay que tener en cuenta que un concepto no agota la realidad; sin embargo, resulta útil como punto de partida hacia la realidad empírica, pues permite tener un marco analítico contra el cual comparar los datos y los casos de la realidad, siguiendo la sugerencia que brindan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2003), sobre la dirección del vector del conocimiento que va de lo racional (teoría) a lo real (empiría), y cuyo resultado se convierte en nuevas construcciones o nociones científicas que, siguiendo la concepción de Emile Durkheim (2001), sirven para sustituir las prenociones.

Concepto y tipos de democracia

En una conferencia dictada en el auditorio de la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, el filósofo francés Michel Serres resaltó: “Entre sus mentiras políticas, los griegos inventaron la democracia, no en sus Asambleas donde su arrogancia excluía metecos y esclavos, sino en la definición geométrica de



esa nueva relación, la cual como el rayo, sin derramamiento de sangre ni desgracia de muerte, se universalizó” (2002).

Michel Serres tiene razón, la democracia como idea y como ideal –así como otras invenciones de la civilización helénica tales como la filosofía, que según Bertrand Russell (2004) inicia en la Grecia del siglo VI a. C. o la noción del concepto, que para Max Weber (1979) es un descubrimiento griego– ha logrado una expansión de alcances globales, que la hacen una realidad naturalizada en muchas sociedades. Por supuesto que una historia de la democracia como forma de organización política y como idea, así como una historia de la democratización nos llevaría, al menos, hasta el origen de esta noción en la Atenas del siglo V a. C. Desde ese punto espacio-temporal deberíamos partir hasta llegar al presente, tal como lo ha hecho John Dunn en sus obras *Democracy: A history* (2006), y en *Setting the People Free: The Story of Democracy* (2005), trabajos en los que repasa con detalle el devenir de la democracia en el pensamiento y en la práctica occidental desde la Grecia Antigua hasta nuestros días. En ambas obras se evidencia que durante un proceso histórico tan amplio se pueden encontrar distintas formas de definir el concepto de democracia, así como diversas manifestaciones y maneras de llevarla al plano empírico. Además, la historia de la democracia debe considerar también momentos de gran auge de este régimen político, y otros de deterioro o retroceso de la democracia, lo cual ha sido meticulosamente expuesto por Samuel Huntington en su célebre obra titulada *Democracy's Third Wave* (1991), donde analiza las olas y las contraolas de democratización en el nivel mundial en la contemporaneidad, desde 1820 hasta 1970-1980.

Como se trata de un fenómeno de gran amplitud histórica y conceptual, es necesario establecer lo que Norberto Bobbio (1996) llama una definición mínima de democracia; esto es, precisar el concepto de democracia que sirve en este artículo como sustento teórico y marco analítico a través del cual se capta y comprende la democracia que se enseña en la región centroamericana. No está de más mencionar que alrededor del concepto existe una enorme y desarrollada mitología, la cual posee sus héroes y sus villanos, así como sus ideales. Uno de los ideales más sobresalientes sobre la democracia y que ha tenido enorme difusión, es la famosa



sentencia que Abraham Lincoln decretó en la Proclamación de Gettysburg de 1861, cuando definió la democracia como *el gobierno del pueblo, por el pueblo, y para el pueblo*. Pero lo que interesa es aclarar las formas de democracia que realmente existen, pues siguiendo a Norberto Bobbio (1996), la democracia es un ideal límite, incluso podríamos pensar que es un meta-ideal, pues dentro de sí incluye muchos otros ideales, como el del gobierno, el de los valores, el de la ciudadanía, la igualdad y tantos más que componen y forman parte de la liturgia o el culto democrático.

El debate sobre una definición de democracia es problemático; requiere especificar tipos de democracia, posicionamientos teóricos e ideológicos, así como morales; pero poco podría esclarecer la discusión teórica sobre una definición de democracia si no se consideran los tipos concretos en los que se manifiesta este concepto, y para considerarlos se necesitaría ver caso por caso, lo cual es una tarea abrumadora que excede los límites de este escrito. Con tal de afinar este punto de partida y de vista dado por la teoría, una definición de democracia que permite tener un marco de análisis, y que sirve para realizar un proceso deductivo mediante el cual es posible acercarse a los particulares concretos, es la que nos sugiere Norberto Bobbio:

Hago la advertencia de que la única manera de entenderse cuando se habla de democracia, en cuanto contrapuesta a todas las formas de gobierno autocrático, es considerarla caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos (1996: 1).

Nótese que el sentido de esta definición está enfocado en la democracia como un procedimiento, como una serie de reglas que determinan la forma o las formas mediante las cuales resulta posible alcanzar una posición que permita tomar decisiones colectivas. Esta no es una definición idealista de democracia, sino que es un intento por aproximar el concepto a la forma concreta en la cual funciona; esto es, a las democracias realmente existentes. Muy cercana a la definición de Norberto Bobbio se encuentra el planteamiento de Alain Touraine, quien ha sostenido la siguiente definición:



La democracia no es un tipo de sociedad sino un régimen político; está definida por el proceso de formación y legitimación del poder político. La democracia es la libre elección de los gobernantes por los gobernados. La democracia se define entonces por oposición a la legitimación del poder por la tradición, el derecho divino, la conquista o la fuerza. Implica la igualdad de derechos políticos para todos, con ciertas limitaciones todavía debatidas en cuanto a los menores, a los condenados, o a los enfermos mentales (1993: 67).

Sobresaliente es la coincidencia de ambos autores en torno al carácter procedimental más que ideal de la democracia. Por tanto, siguiendo a Bobbio y a Touraine, podemos asumir como elementos mínimos que la definen al acuerdo en cuanto a los procedimientos válidos y normados que permiten acceder al poder con tal de tomar decisiones legítimas de carácter y alcance colectivo.

Es plausible pensar en otros elementos como las condiciones mínimas de la democracia, los valores o la cultura democrática; sin embargo, estos elementos no son los que la definen como régimen político, ni siquiera como fenómeno, pues se trata más bien de una forma de acceder al poder con tal de hacer uso de ese poder para tomar decisiones. A pesar de su aparente carácter colectivista, en el sentido de toma de decisiones, subyace un nivel individual de la democracia, tanto en su forma directa como representativa, pues las cuotas de poder se distribuyen ascendente o descendentemente entre los individuos, algunos solo participando mediante el voto o la palabra, otros mediante la competencia por el acceso a los puestos de mando, otros asumiendo el carácter de líderes, tomando como recurso la legitimidad carismática de la que tanto escribió Max Weber (1979). Las formas de acceso al poder con tal de tomar decisiones difieren no solo de una época a otra o de un lugar a otro, sino también de un tipo de democracia a otro. Sobre estos nos dice Giovanni Sartori que nació siendo política; sin embargo, se suele hablar de muchos tipos de democracia, de lo cual se deriva la confusión sobre el término:

El vocablo *demokratía* fue acuñado en el siglo V a. C. y desde entonces hasta hace aproximadamente un siglo ha sido un concepto político. Es decir, democracia significaba democracia política. En la actualidad, empero,

hablamos también de democracia en un sentido no político o subpolítico, como cuando oímos hablar de democracia social, democracia industrial y democracia económica (2005a: 28).

En la actualidad, se suelen mencionar, además de las democracias citadas por Sartori, una gran cantidad de formas distintas, al punto de que podría usarse el término en plural en vez de hablar en singular. Normalmente, la democracia suele dividirse en política, social, económica y cultural, pero además existen otras variedades que son subespecies de las democracias anteriores, como la democracia directa, representativa, electoral, participativa, deliberativa, constitucional, de mercado (Sartori, 1994), e incluso circula en alguna literatura académica y no académica el esnobismo de la *democracia digital* que procede del término inglés *e-democracy* (Kampen y Snijkers, 2003).

El interés de nuestro análisis se encuentra en la democracia política, y en las formas que adopta este tipo; menciona Sartori (2005b, 1994) que ya es suficientemente aceptado por la literatura académica la existencia de al menos dos tipos que se distinguen de manera clara. Se trata de la democracia directa y de la representativa. Un tercer tipo de democracia política, que no se encuentra del todo claro y que por lo general se denomina democracia participativa, puede ser mencionado en abundantes textos (Zimmerman, 1992), pero como veremos, siguiendo a Rovira Mas (2002) y al propio Sartori (2005b), este concepto no se trata de un tipo de democracia política realmente existente, y menos aún de un régimen político institucionalizado. Es necesaria una definición mínima de cada una de estas formas de democracia para contrastar nuestras concepciones teóricas con lo que nos dicen los planes de estudio de la región centroamericana.

La democracia directa es la democracia de los antiguos, y su origen está en la Grecia del siglo IV a.C. Esta forma se caracteriza, fundamentalmente, por la participación directa de todos los ciudadanos en cuanto a los procesos de toma de decisiones sobre todo lo referente a la *polis*. Nos dice Henri Giroux (2003) que la educación en la antigüedad estaba centrada y diseñada para la participación política de los ciudadanos, pues esta forma de democracia directa es quizá el mecanismo más prístino de la



concepción de esta y de la vida en la comunidad cívica. En la democracia directa, el *demos*, esto es, todos aquellos que poseen la categoría de ciudadanos, se reunían en la *ekklesia* o asamblea, donde podían participar mediante la expresión de sus puntos de vista, la discusión y el voto, en los asuntos que concernían a la vida de la *polis*. Sin duda, como todo régimen, se trata de una forma de organización excluyente, pues hay muchos individuos que por su condición, ya fuese de esclavos, de metecos, de menores de edad o de mujeres no podían participar. Sin embargo, esta forma de democracia ha alcanzado un alto nivel de idealización por ser uno de los pocos regímenes políticos en el que prácticamente todas las decisiones se toman por mayoría.

Para efectos de interpretación, en este trabajo el concepto de democracia directa se entiende como una forma de organización política en la que todos los ciudadanos tienen la capacidad de discutir, participar y decidir por medio de la mayoría, sobre todos los asuntos relativos a la vida política. Para Sartori, la democracia directa es, por definición, “una democracia sin representación, que es tal en cuanto elimina a los representantes” (1994: 74). La representativa, en cambio, es una forma de democracia indirecta, en la que los ciudadanos no son quienes toman las decisiones sobre los asuntos de la vida en comunidad, sino que eligen a quienes los representarán en los procesos mediante los cuales serán tomadas esas decisiones. De reciente invención, tradicionalmente situada en el siglo VII y en Inglaterra, la democracia representativa puede asumir distintas formas o sistemas; por ejemplo, se puede tratar de un régimen político parlamentario o presidencialista, o bien expresiones más o menos intermedias de ellos.

Lo esencial de la democracia representativa es, como ya se dijo, la elección de autoridades que tomarán las decisiones en lugar del *demos* autogobernado. Esta forma de democracia soluciona problemas prácticos tales como la imposibilidad de preguntar a todos los ciudadanos, su opinión y criterio sobre distintos temas, la imposibilidad de congregarse a todos cuando se trata de estados de gran población, y la incapacidad de los ciudadanos para estar bien informados en cuanto a temas que, en los tiempos actuales, pueden ser materia de especialistas. La democracia representativa es más que la electoral; unas elecciones libres poco



dicen sin la libre opinión, y sin otras libertades fundamentales. Tomando en consideración las ideas de Ralph Milliband (1983), unas elecciones libres no dicen nada si la competencia es desigual, como lo suele ser en las elecciones de los Estados capitalistas, donde las situaciones de clase y de posición en cuanto al capital poseen una incidencia directa en las condiciones de participación en la competencia por el poder del Estado.

Ralph Milliband representa la crítica marxista a la democracia y en especial a la teoría pluralista –elitista competitiva de la democracia–, que expone al sistema democrático representativo como una forma de organización política que admite la participación por igual de todos los ciudadanos en la competencia por el acceso al poder. La crítica marxista a esta concepción trata de poner en perspectiva esa noción de competencia pluralista, haciendo notar que el elemento de clase social y de relación que se tenga con el capital condiciona la competencia por el poder y desencadena lo que Milliband llama competencia imperfecta (1983).

El marxismo, desde sus orígenes, ha sido reacio a aceptar la democracia representativa capitalista como un régimen político idóneo para el gobierno del *demos*, y capaz de eliminar las desigualdades de clase social. En el *Dictionary of marxist thought* editado por Tom Bottomore se lee lo siguiente sobre la concepción marxista de la democracia:

From his earliest writings, Marx was committed to the ideal of direct democracy. His early conception of such democracy involved a Rousseauesque critique of the principle of representation, and the view that true democracy involves the disappearance of the state and thus the end of the separation of the state from civil society, which occurs because Society is an organism of solidary and homogeneous interests, and the distinct “political” sphere of the “general interest” vanishes along with the division between governors and governed. This view reappears in Marx’s writings about the Paris Commune, which he admired for its holding every delegate at any time revocable and bound by the formal instructions of his constituents³ (2001: 133).

³ Desde sus primeros trabajos, Marx estuvo comprometido con el ideal de la democracia directa. Su temprana concepción de la democracia como tal incluía la crítica rousseauiana del principio de representación, y la visión de que la democracia incluye la desaparición del



Marx (1973) resalta y expresa juicios positivos sobre la Comuna de París, exaltando el carácter democrático directo de esta formación política; sin embargo, no deja de mostrarse crítico frente a tal acontecimiento social, pues creía que la clase obrera no debía limitarse a tomar el poder del Estado, y a utilizar ese poder en su beneficio tal como lo hacía la burguesía, sino que la Comuna debía, desde su punto de vista, abolir o superar todos los mecanismos de centralización del poder que habían sido gestados hasta el momento, con tal de que fuese el propio pueblo el que alcanzase la capacidad de autogobernarse.

La crítica a la democracia representativa y su apoyo a la democracia directa han sido constantes en el marxismo; sin embargo, el principio de representación es el que ha tenido éxito histórico, y cuando se habla de democracia o democratización por lo general se trata de democracia representativa. En términos ideales, esta se diferencia fundamentalmente de la directa en la forma como se toman las decisiones, pues no es el pueblo o los ciudadanos quienes deciden de manera directa. Además, hay que tener en cuenta que no se trata solo del principio del sufragio el que da sentido a la democracia representativa, pues esta supera a la electoral, e incluye tanto a la participación como a la democracia refrendaria. Las democracias representativas realmente existentes se caracterizan por la igualdad formal de los ciudadanos, pero por la desigualdad real en términos de participación y de representación de los intereses del *demos* y de sus partes. Sartori presenta la democracia representativa de esta manera: “La democracia representativa puede definirse, para nuestros fines actuales, como una democracia indirecta en la que el pueblo no gobierna, pero elige representantes que lo gobiernen (2005a: 150).

Además, de la democracia directa y de la indirecta en términos de Sartori, el último tipo de democracia política del cual hacemos mención es la participativa, de más reciente aparición, probablemente alrededor de la segunda mitad del siglo XX. El problema

Estado, así como el fin de la separación entre el Estado y la sociedad civil, lo cual ocurre porque la sociedad es un organismo de intereses solidarios y homogéneos, y la distinción entre la esfera política y el interés general desaparece junto con la división entre gobernantes y gobernados. Esta visión reaparece en los escritos de Marx sobre la Comuna de París, la cual él admiró porque cada delegado era revocable y limitado en cualquier momento por las instrucciones formales de los constituyentes (traducción propia).



con ella tiene que ver con que, a diferencia de las anteriores democracias políticas definidas, no se trata de una forma de organización política, ni institucional con reglas y leyes que permitan establecer mecanismos y procedimientos para el acceso al poder y la toma de decisiones. Tanto en la democracia directa como en la representativa existe participación, por lo tanto, cuando esta es mayor no significa, necesariamente, que estemos en presencia de una nueva forma de democracia, ni ante nuevos mecanismos institucionalizados para el proceso de toma de decisiones, de manera que el principio de participación no es un elemento característico de esta posible subespecie de la democracia política.

El concepto de democracia participativa es común en el discurso político y periodístico, y muchas veces su uso no deja de ser parte de la demagogia; asimismo, posee defensores también en el campo académico, aquí citaremos dos ejemplos sobresalientes: primero el trabajo del sociólogo canadiense Crawford Macpherson titulado *The Life and Times of Liberal Democracy* (1977) quien en el capítulo “Model IV: Participatory Democracy” da cuenta acerca de cómo se podría implementar la democracia participativa como un modelo de acción política, y argumenta que se trata de una de las formas de la democracia liberal; segundo y más reciente, el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos realiza una larga apología de la democracia participativa en su obra *Democratizar a democracia. Os caminhos da democracia participativa* (2002), de la argumentación académica y de algunos casos de toma de decisiones, a partir de la participación de sectores populares en la India, el Sur de África o en Brasil; concluye que la democracia participativa o lo que el autor llama micromovimientos sociales, es la salida a la crisis actual de la democracia y del sistema económico capitalista. Pero la principal crítica a esta noción o pretendida forma de democracia política es su falta de claridad en cuanto a los procedimientos, y al hecho de que la participación, así como un mayor grado de esta no hace que se produzca una ruptura en el ordenamiento político y se establezca un nuevo sistema de acceso al poder y a la toma de decisiones. Sobre este problema, y en referencia al concepto de democracia participativa, Jorge Rovira Mas ha planteado:



Se trata de un ideal bastante difuso, pero emocionalmente muy atractivo, que cobró actualidad y atrajo cierta atención en algunos países especialmente durante los años sesenta y setenta del siglo XX. Y se refiere a un anhelo por una “mayor participación” que entonces supuestamente daría origen a una nueva subespecie de democracia política, cualitativamente distinta de las otras, la democracia participativa (2002: 16).

Rovira Mas concuerda con la tesis de Sartori (1965) sobre la problemática definición de lo que realmente es la democracia participativa, y sus limitados alcances en términos de establecimiento de mecanismos institucionalizados que nos permitan suponer una plausible superación de la democracia directa o de la democracia electoral y representativa. La postura que asumimos en este trabajo concuerda con ambos autores; sin embargo, se trata de captar qué es lo que se dice sobre la democracia participativa, así como sobre las otras subespecies de la democracia política en los planes de estudio de la región, con tal de entender cuál es la que se enseña en Centroamérica, y qué tipos se les muestran a los jóvenes centroamericanos.

Valores asociados a la democracia

La democracia, habíamos planteado, es un meta-ideal, pues se trata de una idea que está compuesta por otra cantidad mayor de ideales o de valores que le dan sentido, y que la asientan en las conciencias individuales. Pero antes de adentrarnos en cuáles son algunos de los valores que la constituyen, conviene tener una definición mínima de lo que se entiende por el concepto de valor. Los valores han sido un núcleo temático fundamental de discusión desde la filosofía griega hasta la filosofía contemporánea, así como en las ciencias sociales desde su nacimiento. Ejemplo de ello son *La crítica de la razón práctica* (2001) y *La crítica del juicio* (2000), en los que Immanuel Kant trata de dilucidar el tema de los valores como principios orientadores en el plano de la vida práctica y en el del goce estético. En cuanto a la cultura griega, en su ya clásica obra *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, Werner Wilhelm Jaeger (1962) nos muestra lo fundamental del



desarrollo de la cultura griega en el plano educativo, intelectual y también en el campo de los valores más importantes de esa cultura, así como los conflictos entre distintos ideales que se dieron en la antigüedad clásica. Esto es importante, pues en lo fundamental el espacio social es un lugar propicio para el enfrentamiento entre valores opuestos, y el conflicto entre ideales. Desde la sociología, el tema de los valores ha sido central, por ejemplo en el trabajo de Max Weber (2001), quien puso en correspondencia el tema de los valores protestantes, específicamente calvinistas del norte de Europa, y el desarrollo de formas de racionalización económica que se convirtieron en un motor para el despliegue del capitalismo europeo.

Además, para Max Weber (1973) el tema de los valores no fue solo un interés de exploración empírica, sino que constituye una parte fundamental de su teoría sociológica, como un elemento que compone su clasificación de la acción social racional, cuando menciona *la racionalización con arreglo a valores*, un tipo de acción social que está orientada por una adhesión incondicional a algunos valores, a lo que se considera bueno o malo, con independencia de los medios que sean necesarios, para alcanzar los fines que los valores dictan. Por ejemplo, quien considera que el hecho de ejercer el sufragio es un valor cívico, independientemente de las opciones políticas por las que se pueda votar, verá en el hecho de votar un fin en sí mismo en cuanto que es un valor. Sobre la importancia en términos metodológicos y analíticos que posee el tema de los valores en la obra de Max Weber, Jorge Rovira Mas ha escrito:

El tema de la relación entre ciencia social y valores posee, en la obra de Max Weber, tres dimensiones fundamentales, que son las siguientes: a. El estudio empírico e histórico, teóricamente sustentado, de los valores como orientadores de la conducta social... b. La cuestión, vinculada al proceso personal (subjetivo) de selección de los objetos de investigación que realiza todo científico... c. El reconocimiento de que existen dos esferas heterogéneas, que son esenciales de distinguir para evitar su mezcla confusa y las consecuencias perjudiciales que de ello se derivarían para el trabajo científico y el académico (2004: 128).



Estas tres dimensiones están presentes en la vida de cualquier científico social, ya sea consciente o inconscientemente, y constituyen uno de los problemas aún vigentes en las ciencias sociales desde su institucionalización hasta nuestros días, de manera que no pueden pasar inadvertidos en cualquier discusión sobre el tema de los valores. Pero aun así necesitamos una definición mínima del concepto de valor.

Con tal de solventar esta necesidad, tomamos la concepción de valores que trabaja Oscar Fernández (1992) en su texto *¿Qué valores valen hoy en Costa Rica?*, quien sugiere, a partir de la discusión teórica de diversos autores, que los valores son, en esencia, concepciones de lo deseable, las cuales no necesariamente están organizadas en una especie de escala de valores, tampoco son interiorizadas de la misma manera por todos los agentes sociales, ni debemos suponer que estos agentes actúan siempre en correspondencia con los valores que expresan haber interiorizado. Teniendo como base esta definición del concepto de valor, podemos adentrarnos en las principales concepciones de lo deseable que están ligadas al meta-ideal de la democracia como forma de organización política. Desde el punto de vista de Norberto Bobbio, los ideales o los valores en una democracia son esenciales con tal de lograr que esta sea más que un terreno de la tecnocracia basado en reglas y procedimientos para el acceso al poder:

Para terminar, es necesario dar una respuesta a la pregunta fundamental, a la pregunta que he oído repetir frecuentemente, sobre todo entre los jóvenes, tan fáciles a las ilusiones como a las desilusiones: si la democracia es principalmente un conjunto de reglas procesales ¿cómo creer que pueda contar con “ciudadanos activos”? Para tener ciudadanos activos ¿no es necesario tener ideales? Ciertamente son necesarios los ideales. Pero ¿cómo es posible que no se den cuenta de cuáles han sido las grandes luchas ideales que produjeron esas reglas? ¿Intentamos enumerarlas? (1996: 9).

Bobbio (1996) enumera cuatro ideales que considera fundamentales para el funcionamiento de la democracia como régimen político; estos valores son la tolerancia, la no violencia, el libre debate de ideas y la fraternidad. Para Sartori (1994) hay dos más



que son necesarios: la libertad y la igualdad. En sentido estricto, todas estas estrategias valorativas son construcciones liberales (Macpherson, 1977), que posteriormente pueden coincidir con otras posiciones ideológicas y políticas, pero que en principio se trata de nociones liberales clásicas, lo cual nos recuerda la estrecha relación entre liberalismo, capitalismo y democracia, al menos en su forma electoral y representativa.

Para Bobbio (1996) lo fundamentalmente novedoso de la democracia es que introdujo la posibilidad de la convivencia entre individuos que pueden pensar distinto, sin la necesidad de imponer, de manera violenta, los puntos de vista propios sobre los de otros y, además, se trata de un régimen político que permite que el poder no sea adueñado de forma absoluta por una clase social, o por un individuo; para Sartori (2005a) estamos en el plano de lo ideal, mientras que en las democracias realmente existentes podemos encontrar evidencias empíricas que contradicen cada uno de estos ideales; sin embargo, se trata precisamente de ideales, de concepciones de lo deseable, no de realidades indiscutibles. Estos seis valores son los que componen nuestra categoría de análisis de valores asociados a la democracia, con tal de observar si se mencionan y qué se dice de ellos en los planes de estudio de la región.



Retos y críticas a la democracia

En su texto *El futuro de la democracia*, Norberto Bobbio (1996) establece lo que él llama las promesas incumplidas de la democracia, las cuales sirven como marco teórico para establecer los retos y las críticas a la democracia representativa. Útiles al análisis de los planes de estudio de la región centroamericana, estos retos planteados por Bobbio son los siguientes:

- 1) La sociedad pluralista: a pesar de que la democracia nació ofreciendo la inclusión de todos los agentes sociales, no ha logrado que prevalezca la voluntad de todos los individuos, sino que, en palabras de Bobbio, los resultados en la esfera política representan, artificiosamente, la voluntad individual, y la hacen pasar por colectiva.

- 2) La reivindicación de los intereses: no todos los intereses de todas las clases sociales han sido reivindicados, ni siquiera representados pues, coincidiendo con Milliband (1983), la relación que se posee con el capital permite obtener mayores posibilidades de reivindicar intereses.
- 3) Persistencia de las oligarquías: ligado a lo anterior, existen grupos económicos y sociales que se han mantenido en el poder del Estado gracias a su mayor capacidad de competir por en el juego democrático debido a su poder económico.
- 4) El espacio limitado: existe una distribución desigual del poder, la cual es descendente o ascendente en función de la clase social.
- 5) El poder invisible: hay influencias en las autoridades que acceden al poder del Estado, que escapan al control democrático, y de las cuales muchas veces no se tiene noticia, pero que influyen en las decisiones que se toman.
- 6) El ciudadano no educado: con tal de participar razonadamente en el juego democrático, se necesitan sistemas educativos que posibiliten la formación política y el desarrollo de una ciudadanía activa y crítica; sin embargo, los sistemas educativos (Centroamérica es un buen ejemplo de esto) a veces no cuentan ni siquiera con las condiciones materiales necesarias para desarrollar una educación mínima.

Podríamos enumerar una gran cantidad de retos y críticas más aunque, para efectos de delimitación y de fundamentación teórica, hemos seleccionado estas promesas no cumplidas por la democracia apuntadas por Bobbio, a fin de observar si se mencionan, y qué se dice de ellas en la educación política centroamericana.

Transición a la democracia representativa en cada país

El proceso de transición a la democracia en la región centroamericana ha sido estudiado en profundidad por varios autores, por lo cual en este apartado no se trata de hacer un estudio detallado del proceso de transición democrática en cada país, sino de tener

claro cuál fue el tipo de transición que se dio en cada caso nacional, con tal de analizar si se menciona y qué se dice de ello en los programas de estudio de la región. Es importante clarificar qué se entiende por transición a la democracia, para lo cual nos resulta valiosa la definición que hace Jorge Rovira Mas de este concepto:

¿En qué consiste, entonces, la transición a la democracia? Con este término se alude a un proceso de cambio en el régimen político, a un periodo o etapa intermedia entre dos regímenes, tradicional o autoritario el primero, y la democracia política, en concreto la democracia representativa el segundo; y a la dinámica sociopolítica (de confrontación, negociación y compromiso entre actores) e institucional –el establecimiento de instituciones– que comprende dicho proceso y periodo de cambio (2002: 34).

Rovira Mas pone el énfasis no solo en el proceso de transformación de un régimen político en otro, sino que resalta también el proceso de institucionalización y el establecimiento de procedimientos claros y pertenecientes a la democracia política representativa, así como al papel de los actores en tanto se comprometen con las reglas del juego democrático. Además, siguiendo a Huntington (1991), Rovira habla de cuatro tipos de transición.

- 1) *Transformación*: es un proceso de transición liderado por las élites en el poder, las cuales son las que deciden pasar de un régimen autoritario a una democracia política representativa.
- 2) *Traspaso*: es un proceso caracterizado por la negociación entre las élites en el poder, y las agrupaciones de oposición, que termina en el consenso de dejar atrás el régimen autoritario y dar paso hacia la democracia política representativa.
- 3) *Reemplazo o desplazamiento*: en este tipo de transición el proceso se caracteriza por la debilidad de las élites en el poder frente a la oposición, las cuales terminan por desplazar a las primeras y tomar el poder instaurando una democracia política representativa.
- 4) *Intervención*: se da por la intervención de una fuerza militar extranjera, la cual se encarga de instaurar el régimen de la democracia desplazando a las élites locales.



Iniciamos este apartado diciendo que el proceso de transición a la democracia representativa en Centroamérica ha sido ampliamente estudiado; por ejemplo, Jorge Rovira Mas (1997, 2002), o Edelberto Torres Rivas (1986, 1988, 2009), entre otros autores, han hecho muchos aportes para la comprensión del fenómeno histórico político de la transición a la democracia en la región. De manera que lo fundamental para nuestro análisis es tener claro, de forma sucinta pero precisa, el tipo de transición que se dio en cada país, a partir de los textos citados de estos dos autores; estos son los siguientes:

- 1) Costa Rica: el tipo de transición que se da en Costa Rica es problemático, pues si bien en la guerra civil de 1948 hubo un gobierno *de facto*, este se comprometió a devolver el poder a Otilio Ulate Blanco, quien había resultado ganador de las elecciones de 1948 frente a Rafael Ángel Calderón Guardia. Así, quizá podríamos hablar de una reinstauración de la democracia representativa, interrumpida por un gobierno *de facto* que estuvo en el poder entre el 8 de mayo 1948 y el 8 de noviembre de 1949. Antes de los eventos de 1948, Costa Rica ya poseía una democracia representativa como régimen político, la cual había sido interrumpida durante dos años por la dictadura de Federico Tinoco entre 1917 y 1919. Por tanto, para caracterizar de alguna forma el proceso de democratización o reinstauración de la democracia en Costa Rica, podríamos sostener que se trató de una mezcla entre *traspaso* y *reemplazo*, pues por medio de un golpe armado la oposición liderada por José Figueres Ferrer tomó el poder, y a partir de negociaciones reinstauró la democracia, devolvió el gobierno a Ulate, y convocó a la Constituyente de 1949 y a las elecciones de 1953.
- 2) El Salvador: el tipo que se desarrolló en El Salvador es de *traspaso*. Los principales actores, tanto nacionales como internacionales, en el proceso de transición fueron: Estados Unidos, La Unión Soviética, el gobierno, las fuerzas armadas, el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), los países de la comunidad internacional: el Grupo Contadora y

- el grupo de apoyo (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay), además de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Entre 1992-1994 se da la etapa de transición al nuevo ordenamiento político, esto con la implementación de los Acuerdos de Paz de Esquipulas II y las elecciones de 1994.
- 3) Guatemala: el que se llevó a cabo en Guatemala es de *transformación*, entre 1984 y 1985. La transición a la democracia representativa en Guatemala inicia en la década de los ochenta, con una serie de golpes de Estado, primero el del general Efraín Ríos Mont contra el gobierno *de facto* del general Lucas García en 1982, luego el golpe contra Efraín Ríos Mont en 1983 a cargo del general Oscar Mejía Victores, quien convoca a una asamblea Constituyente en 1984 y a elecciones generales en 1985.
 - 4) Honduras: el que se desarrolló en Honduras es de *transformación*. La transición a la democracia representativa en Honduras se puede observar en cuatro procesos de gran importancia: primero, la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente en 1980; segundo, las elecciones de 1985, con un empate de fuerzas que lleva a un pacto político. En las elecciones participó 84% de la población. Tercero, las elecciones de 1989: el resultado le da la victoria contundente a Rafael Callejas, quien obtiene más de 50% de los votos y además mayoría parlamentaria. Y cuarto, las elecciones de 1993: gana Carlos Roberto Reina, con 51% de los votos, dándose la configuración del bipartidismo con una alternancia en el poder, y concentración de 93% de los votos.
 - 5) Nicaragua: el tipo de transición que desarrolló en Nicaragua es de *traspaso*. Luego de una sangrienta guerra entre el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) y La Contra, entre 1987 y 1989 se da un proceso de negociación que concluye con la implementación de los Acuerdos de Paz de Esquipulas II y las elecciones de 1990, en las que resulta electa Violeta Barrios de Chamorro, y hay un acuerdo entre los sandinistas y la oposición de respetar el resultado e instaurar la democracia.

Estos tipos de transición marcan la forma mediante la cual cada nación instauró su régimen político, y posibilitan observar el tipo de democracia que se enseña en la región considerando también el proceso histórico que dio origen a su propio régimen.

LA DEMOCRACIA QUE SE ENSEÑA EN CENTROAMÉRICA: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dada la complejidad y la cantidad de datos que existen si se suman todos los programas de estudio de la región, es necesario realizar precisiones y cortes que permitan efectuar el análisis, y que podrían servir como caminos posibles de investigación futura, pues en este trabajo resulta poco viable dar cuenta de todo. Estas precisiones son de carácter metodológico y práctico para lograr claridad en cuanto a lo que se va a analizar, y también en lo que no es posible tratar en los límites de este escrito:

- 1) Se analizan los planes de estudio de secundaria, pues en este nivel las temáticas de ciencias sociales se desarrollan con mayor profundidad analítica, y se parte del supuesto de que los estudiantes tienen un nivel cognitivo más avanzado. Claro está que se trata de una generalización y existen muchos casos particulares donde esto no se cumple necesariamente.
- 2) Los programas que se analizan son los que se encuentran vigentes en este momento y están dentro del campo de las ciencias sociales, aunque reciben distintos nombres en cada país, lo cual está en función de las políticas educativas y las asignaturas correspondientes que se enseñan. Es importante aclarar que el análisis no se hace en función de los niveles o los grados en los cuales se trabajan los programas, ni en la secuencia de contenidos, sino que se toman los programas como una totalidad que expresa el discurso político educativo de cada Estado, pues lo que interesa es responder a la pregunta sobre cuál es la democracia que se enseña en la región. Tampoco interesa, en este trabajo, el proceso de construcción y elaboración de los programas, ni los agentes sociales que estuvieron vinculados con tal proceso; no es que estos temas



no sean interesantes e importantes, sino que excederían los límites investigativos del trabajo, y además, se trata de problemas que podrían ser abordados en futuras investigaciones. Los programas de estudio analizados son los siguientes:

- a) Costa Rica:
 - i) MEP. *Programa de Estudios Sociales III ciclo de la Educación General Básica*. Costa Rica (MEP, 2006a).
 - ii) MEP. *Programa de Estudios Sociales Educación Diversificada*. Costa Rica (MEP, 2006b).
 - iii) MEP. *Programa de Educación Cívica III ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. Costa Rica (MEP, 2009a).
- b) El Salvador:
 - i) MINED. *Programa Estudios Sociales y Cívica de Educación Media*. El Salvador (MINED, 2008a).
 - ii) MINED. *Programa Estudios Sociales y Cívica III ciclo de la Educación Básica*. El Salvador (MINED, 2008b).
- c) Guatemala:
 - i) MINEDUC. *Currículum Nacional Base, Primer Grado, Nivel Medio-Ciclo Básico. Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*. Guatemala (MINEDUC, 2009a).
 - ii) MINEDUC. *Currículum Nacional Base, Segundo Grado, Nivel Medio-Ciclo Básico. Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*. Guatemala (MINEDUC, 2009b).
 - iii) MINEDUC. *Currículum Nacional Base, Tercer Grado, Nivel Medio-Ciclo Básico. Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*. Guatemala (MINEDUC, 2009c).
- d) Honduras:
 - i) *Secretaría de Educación. Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica III Ciclo* (Secretaría de Educación, 2003).⁴

⁴El caso de Honduras es diferente al resto por la organización de su sistema educativo. El tercer ciclo de la educación básica, que corresponde al programa analizado en este trabajo, posee una duración de tres años, y el rango de edad de los estudiantes que están en este nivel es de los 12 a los 15 años. Después del tercer ciclo se pasa a lo que se conoce como educación

- e) Nicaragua:
- i) MINED. *Programa de estudio de convivencia y civismo Educación Secundaria (7º, 8º y 9º). División general de Currículum y desarrollo tecnológico.* Nicaragua (MINED, 2009a).
 - ii) MINED. *Programa de estudio de ciencias sociales Educación Secundaria (7º, 8º y 9º). División general de Currículum y desarrollo tecnológico* (MINED, 2009b).
 - iii) MINED. *Programa de estudio de convivencia y civismo Educación Secundaria (10º y 11º). División general de Currículum y desarrollo tecnológico.* Nicaragua (MINED, 2009c).
 - iv) MINED. *Programa de estudio de ciencias sociales Educación Secundaria (10º y 11º). División general de Currículum y desarrollo tecnológico.* Nicaragua (MINED 2009d).



En este apartado se trata de dar cuenta de la presencia o la ausencia de las categorías de análisis planteadas en el anterior, así como del tratamiento que se hace en cada programa sobre tales categorías, tal como lo sugiere Sartori (1999), poniendo el énfasis en las diferencias o similitudes que se puedan encontrar. En el siguiente cuadro se muestra la presencia o la ausencia de las categorías de análisis por país; la primera categoría se ha dividido en dos para mostrar qué países poseen una definición explícita del concepto de democracia:

media, que tiene una duración de dos años y los rangos de edad para este nivel son de entre los 15 y los 18 años. Este último nivel educativo tiene como principal objetivo formar a los estudiantes para que puedan continuar en la educación superior o bien acceder al mercado laboral; por ello se divide en dos modalidades, el bachillerato científico humanista y bachillerato técnico profesional. Los programas de estos niveles no se analizan pues el tema de la democracia no está presente en ninguno de los dos, debido quizás a su carácter más bien orientado a preparar a los estudiantes para sus estudios universitarios o para su inserción laboral.

CUADRO 1. Presencia de las categorías de análisis en los programas de estudio de cada país

País	Concepto de democracia	Tipos de democracia	Valores asociados a la democracia	Retos y críticas a la democracia	Transición a la democracia en cada país
Costa Rica	×	×	×	×	×
El Salvador	×	×	×	×	×
Guatemala	×	×	×		×
Honduras		×	×		×
Nicaragua		×	×		×

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los programas de estudio de cada país.

Como se pone en evidencia en el cuadro 1, hay tres categorías presentes en todos los países, mientras que la categoría de *retos y críticas a la democracia* se encuentra ausente de los programas de estudio en Guatemala, Honduras y Nicaragua, y en estos últimos dos tampoco se hace explícita una definición genérica del concepto de democracia. Este primer acercamiento permite observar la importancia o la no importancia que tienen los cuatro tópicos o categorías para cada uno de los Estados centroamericanos. Claramente, el tratamiento que se le da a las categorías de análisis es diferenciado en cada caso. Esas diferencias justificarían el análisis comparativo para construir, finalmente, a partir de la imagen de cada caso, una visión de conjunto sobre la democracia que se encuentra plasmada en los programas de estudio de cada caso nacional. A continuación se muestra cómo se plantea cada una de las categorías en los programas de estudio.

Concepto y tipos de democracia

En cada uno de los planes de estudio de los cinco países hay referencias al concepto y a los tipos de democracia, pero no a todos los que se desarrollaron en nuestro apartado teórico, y además siguiendo distintas definiciones. Solo en el caso de Costa Rica hay una definición de la democracia sin adjetivos, y no es entendida como un régimen político, ni como un modo de distinguir quiénes son los que acceden al poder para tomar las decisiones que afectan a la mayoría, tal como lo señalan Touraine (1993),



Sartori (2005a) y Bobbio (1996), sino que se reduce a una definición de democracia representativa, esto es, se trata de precisar el concepto general de democracia como si fuera solo democracia representativa:

Democracia: se refiere a una forma de gobierno, cuyo concepto incluye tres componentes: un mínimo, una ampliación normativa y una aspiración. Desde el componente mínimo, para que haya democracia se requieren los siguientes requisitos: elecciones periódicas para nombrar al Poder Ejecutivo o Legislativo, existencia de al menos dos partidos políticos o grupos que luchan por el poder en cada elección, derecho a emitir un voto único a todas y todos los ciudadanos en cada elección, garantía de que quien gana las elecciones ejerce el gobierno hasta las próximas elecciones e imposibilidad de alterar la extensión de los periodos de gobierno en forma unilateral por el partido o grupo en el poder. La ampliación de esas condiciones es de origen normativo. Adicionalmente, la democracia también es un ideal o aspiración que señala el norte hacia el cual la ciudadanía desea dirigirse (MEP, 2006a: 126).

Como se puede notar, esta definición incluye un carácter más allá de procedimientos para acceder al poder y se orienta, incluso, hacia el plano de lo ideal, como una forma de sociedad con derechos y aspiraciones. En el caso de El Salvador y de Guatemala, hay un tratamiento de la democracia de la siguiente manera: “La democracia como forma de vida: respeto a las diferencias, trato igualitario y disposición al diálogo” (MINED, 2008a: 48).

Mientras esto se sostiene en El Salvador, en el programa de estudio de Guatemala, se lee como uno de los contenidos actitudinales del programa: “Valoración del sistema democrático y la cultura de paz como formas de vida y de gobierno” (MINEDUC, 2009b: 53).

Es interesante observar cómo se alejan las definiciones salvadoreña y guatemalteca de las del resto de los países centroamericanos, pues consideran que la democracia no es solo una forma de sociedad, sino una forma de vida, y además no la toman en cuenta, en ningún momento, como un régimen político. En el resto de los programas de estudio de la región no existe una definición genérica de democracia, sino que se tratan las otras formas

de la democracia política, pero con preponderancia de la participativa. Precisamente, con respecto a los tipos de democracia de los cuales se habla en los programas de estudio de la región, en el siguiente cuadro se especifica cuáles son los que están presentes y cuál es la definición, si la hay, o bien si solo está el contenido:

CUADRO 2. Presencia de las categorías de análisis en los programas de estudio de cada país

<i>País</i>	<i>Democracia directa</i>	<i>Democracia representativa</i>	<i>Democracia participativa</i>
Costa Rica	Democracia participativa o directa: Ejercicio de la ciudadanía sin intermediación, sea mediante reuniones en asambleas para llevar a cabo la función de tomar decisiones y ejercer control político, o mediante el instrumento del sufragio para la elección de gobernantes o para la votación en un referéndum (MEP, 2009a: 138).	Democracia representativa: Ejercicio de la ciudadanía de modo indirecto o mediato con representantes en quienes delega el ejercicio de las funciones ejecutivas, legislativas o judiciales. Los representantes son electos periódicamente y están sujetos a diversos mecanismos legales de rendición de cuentas por parte de la ciudadanía (control vertical) o de la institucionalidad (control horizontal) (MEP, 2009a: 138).	Es la misma definición de democracia directa.
El Salvador	No hay contenido ni definición.	No hay contenido ni definición.	Está como contenido, pero no hay definición.
Guatemala	No hay contenido ni definición.	No hay contenido ni definición.	Componente de la democracia participativa: ¿bien como inclusión? Democracia participativa e inclusión. Tolerancia, respeto.
Honduras	No hay contenido ni definición.	No hay contenido ni definición.	La democracia participativa es una de las mejores manifestaciones de la interrelación entre los seres humanos en búsqueda de un acuerdo que asegure el progreso y la estabilidad de sus logros.
Nicaragua	Está como contenido pero no hay definición.	Está como contenido pero no hay definición.	Está como contenido pero no hay definición.

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los programas de estudio de cada país.

Como se aprecia, solo en el caso de Costa Rica se estudian y se definen, previamente, los tres tipos de democracia, con la

particularidad de que la directa se homologa a la participativa, cuando sabemos, a partir de la teoría sobre democracia desarrollada en el apartado anterior, que no son lo mismo, y que además la participativa no es un régimen político institucionalizado con reglas claras y específicas. En el caso de El Salvador, los tipos de democracia no existen ni como contenido ni como definición, y si tomamos en cuenta que el programa salvadoreño la entiende como forma de vida, no nos extraña que no sea necesario especificar de qué tipo se trata.

Los casos de Guatemala y Honduras son aún más significativos en términos de investigación, pues la única forma de democracia que se considera como contenido de estudio y que además se define es aquella que no existe institucionalmente, sino solo en términos ideales, la democracia participativa. Al menos en el caso guatemalteco, a diferencia del caso hondureño donde hay una definición de la democracia participativa, esta se deja como una especie de incógnita, sobre la cual no está claro si se trata de un bien común o de un proceso de inclusión, pero en todo caso es el único tipo presente. Quizá el nicaragüense es que el que permita a los docentes tener un rango mayor de autonomía, pues los tres tipos de democracia existen como contenido, pero no hay una definición previa, de manera que dependerá de cada maestro la forma como entienda, defina y realice su mediación pedagógica sobre cada concepto.

Al margen de los tres tipos de democracia que utilizamos como categorías de análisis, en los programas de estudio de la región existen algunas definiciones que se apartan totalmente de nuestras categorías. Por ejemplo, en el caso de Costa Rica se la señala como lo opuesto a la dictadura por definición, es decir, la democracia es todo aquello que no es dictadura. Esta visión resulta problemática pues plantea una visión maniqueísta de los regímenes políticos, ya que perfectamente se podría contraponer la democracia no solo a las dictaduras, sino también a las autocracias o a las monarquías absolutas o a las parlamentarias. En el caso de Honduras, se señala que la democracia es un régimen político acorde con la libre expresión, y los derechos de los agentes sociales; sobre este tema en el programa de estudio hondureño se lee como un contenido lo siguiente: “El Estado constitucional



y democrático de derecho como régimen político más adecuado a la libertad y expresividad pública de la persona” (Secretaría de Educación, 2003 355).

Nótese que se presenta una visión idealizada de la democracia, como el régimen político más adecuado. La correspondencia entre el enunciado que se cita y la realidad hondureña, así como centroamericana, no es un objeto de análisis de este artículo; sin embargo, está por verse si en la realidad empírica, la democracia es la más adecuada para garantizar ambos derechos de libertad y de expresión. Puede observarse, como visión de conjunto, que no existe análisis ni definición de la democracia que permita observarla como un régimen político, sino que persisten, en el discurso pedagógico y curricular de los países de la región, dos elementos, los cuales son, en primer lugar, tratar de hacer pasar a la democracia como un ideal o, como se dice en el caso costarricense, una aspiración, una forma de sociedad y, en segundo lugar, la preponderancia de la democracia participativa.

Esto llama la atención, pues tal como habíamos indicado se trata de la forma de democracia sobre la cual se tiene menor certeza en términos de su funcionamiento; aún más, se trata del tipo de democracia que carece de institucionalización, y al mismo tiempo es la que más se enseña en la región, incluso en el caso costarricense, pues se considera como lo mismo que la democracia directa. Existe una definición previa de democracia participativa en tres de los cinco países (Costa Rica, Guatemala, Honduras), y en los otros dos (Nicaragua y El Salvador) existe como contenido, aunque no se define. La insistencia presente en los programas de la región sobre la democracia participativa es un elemento que podría dar pistas sobre el perfil de los Estados centroamericanos, en los cuales se enseña con empeño una democracia que no existe.



Valores asociados a la democracia

En el apartado teórico se había indicado que los valores son esencialmente concepciones de lo deseable, y que la democracia es un meta-ideal, o un meta-valor, puesto que implica, en su discurso constitutivo, una gran cantidad de valores más, los cuales se encuentran asociados a ella. De la lectura de los programas de

estudio de la región centroamericana, en cuanto al tema que nos ocupa se observa que quizá lo que predomina son los valores, incluso por encima de los contenidos temáticos. Se está enseñando una democracia que se encuentra sustentada, sobre todo, en valores más que en reglas. Lo anterior admite la observación de que el interés de los Estados centroamericanos en cuanto a la enseñanza de la democracia pasa más por el hecho de que la población acepte el régimen democrático debido a ideales o concepciones de lo deseable que puedan orientar la conducta social, y no a la legalidad o a la legitimidad de la democracia realmente existente. Siguiendo a Bobbio (1996) y a Sartori (1994), se habían establecido seis valores asociados a la democracia, los cuales son la tolerancia, la no violencia, el libre debate de ideas, la fraternidad, la libertad y la igualdad. En el siguiente cuadro se marcan los que están presentes en los programas de estudio de la región:

CUADRO 3. Valores asociados a la democracia presentes en los programas de estudio de cada país

<i>Países</i>	<i>Tolerancia</i>	<i>No violencia (paz)</i>	<i>Libre debate de ideas</i>	<i>Fraternidad</i>	<i>Libertad</i>	<i>Igualdad</i>
Costa Rica	×	×	×		×	×
El Salvador	×		×		×	
Guatemala		×			×	
Honduras		×			×	
Nicaragua	×				×	×

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los programas de estudio de cada país.

A partir del análisis del cuadro 3, resulta notable que el único valor que se repite en los programas de estudio de todos los países es la *libertad*, mientras que el gran ausente es la *fraternidad*. Además, en el caso costarricense, se cuenta con mayor presencia de discurso axiológico como sustento de la democracia, pues de seis valores hay cinco presentes, mientras que en los demás países se oscila entre dos (Guatemala y Honduras) y tres (Nicaragua y El Salvador). A pesar de que en algunos países solo se mencionen dos o tres de los seis que habíamos establecido como categorías de análisis, no quiere decir que el discurso curricular esté poco

cargado de valores, pues como observamos en el siguiente cuadro, hay una gran cantidad de valores más que se asocian con la democracia o que son considerados valores democráticos:

CUADRO 4. Otros valores asociados a la democracia en los programas de estudio de cada país

<i>Países</i>	<i>Valores</i>
Costa Rica	Libertad, autonomía de los pueblos / Principios republicanos / Respeto al sistema democrático / Respeto por el sufragio / Libertad del credo político y religioso / Diálogo / Deliberación / Respeto hacia la autoridad / Voto crítico / Rendición de cuentas / Solidaridad y equidad / Tolerancia y respeto / Honestidad
El Salvador	Participación ciudadana / Derechos humanos / Responsabilidad democrática / Responsabilidad y respeto al expresar su opinión
Guatemala	Respeto a los Derechos Humanos / Orden social inclusivo / Participación / Convivencia armoniosa / Respeto / Responsabilidad / Solidaridad / Honestidad / Defensa de la democracia / Seguridad / Participación democrática / Diversidad cultural y lingüística de Guatemala
Honduras	Respeto a la diversidad cultural / Relaciones de equidad / Diálogo / Aceptación y respeto mutuo entre personas y grupos de diferentes / Respeto a la Constitución de la República
Nicaragua	La racionalidad / La igualdad / La responsabilidad / La solidaridad / La búsqueda del bien común / Disposición al progreso / Respeto a la tradición / El liderazgo / El consenso / La autonomía / La transparencia / La mística del trabajo / El espíritu de servicio público.

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los programas de estudio de cada país.

Como se puede apreciar, los valores asociados a la democracia son tantos y tan diferentes entre sí que, prácticamente, cualquier actitud “deseable” puede relacionarse con ella. Llama la atención la insistencia en tres categorías importantes que son la libertad, el respeto (que en el caso de Costa Rica se cuenta con un valor que es el simple *respeto a la autoridad*) y la participación. De manera que la carga axiológica presente en el estudio de la democracia es fuerte, y confirma la idea de que esta es un meta-valor, que se encuentra integrado por una cantidad considerable de valores; como lo muestra el cuadro anterior, hay más de 20 valores distintos asociados, si tomamos a todos los países centroamericanos.

Este fenómeno de asociar la democracia a ideales cumple con el fin de legitimar el sistema democrático tal como lo señalaban en El Salvador y en Guatemala, como una *forma de vida*, y probablemente como un único régimen posible, sobre todo si se tiene en cuenta la historia de cada uno de estos países, donde las



dictaduras, golpes de Estado y guerras civiles alcanzaron niveles terriblemente altos de violencia. Esto lleva a que muchos agentes sociales sientan que el sufragio es un valor y una conquista (en el caso de Costa Rica, se cuenta con el valor de *respeto por el sufragio*), la cual hay que agradecer, pues no se viven las guerras y la violencia que acontece en otros países. En todo caso, claro está que estos son los valores que los programas de estudio de la región promueven y asocian a la democracia, pero que se encuentren en los currículos no quiere decir que todos los agentes sociales los interioricen de la misma manera y actúen en correspondencia con ellos. Estamos en presencia de los valores que se enseñan, no de los que se aprenden y mucho menos de los que se practican; estos serían problemas para un futuro programa de investigación.

Retos y críticas a la democracia

El tema de los retos y las críticas a la democracia es quizá el gran ausente en los programas de estudio de la región centroamericana. De los cinco países solo en dos, Costa Rica y El Salvador, se mencionan algunos retos y desafíos más que críticas al sistema democrático. En el siguiente cuadro se pueden apreciar cuáles son los retos que enfrenta la democracia, según los programas de estudio de la región:

CUADRO 5. Retos y críticas a la democracia presentes en los programas de estudio de cada país

<i>Países</i>	<i>Retos y críticas</i>
Costa Rica	Violencia / Desigualdad / Problemas de representación / Desconfianza / Fragmentación de la identidad
El Salvador	La violencia como desafío a la democracia / La corrupción como desafío para la democracia / La pobreza como desafío a la democracia / La desconfianza y participación ciudadana: elemento fundamental para consolidar las democracias
Guatemala	No se mencionan
Honduras	No se mencionan
Nicaragua	No se mencionan

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los programas de estudio de cada país.

Tal como se puede notar en el cuadro anterior, los retos y los desafíos que enfrenta la democracia, según los programas de estudio de Costa Rica y El Salvador, coinciden solo con lo que Bobbio (1996) llamó la *reivindicación de los intereses*, pues mientras que en Costa Rica se señalan como desafíos de la democracia el problema de la representación y el tema de la desconfianza, en El Salvador se menciona tanto el problema de la corrupción como el de la confianza.

De manera que en los programas de estudio de estos dos países se plantea el problema de que los intereses de distintos sectores de la sociedad no han sido aún reivindicados ni representados, y que las clases sociales que acceden al poder han hecho uso de él para sus propios intereses.

No obstante, después de la revisión de los programas es notable, además, que si bien este tema se menciona como uno de los desafíos que enfrenta la democracia, no se trata de presentar casos concretos en los que esto ha ocurrido, sino que es un asunto que se expone de manera impersonal y deshistorizado, sin recurrir a la búsqueda y el señalamiento concreto de los partidos y los agentes políticos que han estado vinculados a este tipo de problemas.

Llama la atención también que, en los casos de Guatemala, Honduras y Nicaragua, se presente una visión de una democracia sin problemas, sin retos, desafíos ni amenazas, o sin lo que Bobbio (1996) llamó *promesas incumplidas de la democracia*. Esto, aunado al fuerte componente axiológico de la democracia, da como resultado la enseñanza de una visión idealizada de este régimen político. Claro que, finalmente, la enseñanza concreta de estos contenidos dependerá del trabajo de mediación docente, pues si un educador bien informado y crítico está a cargo de enseñar estos temas puede ir mucho más allá de lo que se dice en los programas. Pero se trata de lo que los Estados dicen o, en este caso, de lo que no dicen sobre la democracia. Este silencio en cuanto a los retos y las críticas es muy sugestivo.

Transición a la democracia representativa en cada país

El tema de la transición a la democracia representativa en la región centroamericana, tal como vimos en el apartado teórico, ha



sido profusamente estudiado; sin embargo, a partir del análisis de los programas de estudio de la región, queda claro que la investigación científica y académica que se ha hecho llega muy poco a las aulas de educación secundaria de cada país, al menos en términos del currículo establecido.

Esto no solo es problemático en cuanto al paso lento al que marcha la educación secundaria con respecto a los avances de la ciencia social de la región, sino también en términos del reconocimiento mutuo que se genera entre los pueblos centroamericanos, en cuanto a los procesos y los hechos históricos que permitieron la transición a la democracia representativa en cada país.

Sobre los cuatro tipos de transición, transformación, traspaso, reemplazo o desplazamiento e intervención, como ya lo comentamos, el énfasis de los programas de estudio no se encuentra en tipificar los propios procesos de transición a la democracia representativa, los que ni siquiera son mencionados en estos términos; más bien parece ser que cada programa tiene una visión y una versión diferente de lo que se debe estudiar sobre estos procesos históricos, haciendo hincapié en distintos elementos. En el cuadro siguiente se señala lo que se dice en los programas de estudio de la región sobre el proceso de transición a la democracia representativa en cada país:

CUADRO 6. Transición a la democracia representativa en cada país como contenido en los programas de estudio

<i>Países</i>	<i>Transición a la democracia representativa</i>
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> – Los procesos de democratización en América Latina: Chile, Venezuela y Argentina. Los procesos de democratización en Centroamérica: Nicaragua, Guatemala y El Salvador. – Costa Rica y la región centroamericana: De la guerra a la paz. Las vicisitudes de la integración centroamericana: el PARLACEN. Proceso de democratización. Explicación de la situación centroamericana, desde las guerras civiles hasta los procesos de democratización actuales.
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> – Contexto socioeconómico de los conflictos armados en Centroamérica (1960-1992). – La Guerra Civil de Guatemala y su proceso de Paz. – La Revolución Sandinista en Nicaragua. – La Guerra Civil en El Salvador y su proceso de Paz. – La erradicación del militarismo en Costa Rica. – Los procesos de democratización: conceptos, propósitos, características y estrategias.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN CENTROAMÉRICA: ¿QUÉ DEMOCRACIA SE ENSEÑA EN LA REGIÓN?

<i>Países</i>	<i>Transición a la democracia representativa</i>
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> – Proceso de Paz y participación social. La Diplomacia Latinoamericana de los países del Grupo de Contadora y el Grupo de Apoyo. – 1982-1987. Negociación como forma de solución de un conflicto. Acuerdos de Paz. – Espacios de participación ciudadana durante los Gobiernos de la Primavera Democrática derivados de la Revolución de octubre de 1944. Cambio y continuidad en la Revolución de Octubre de 1944-1954. – Proceso de Paz y participación social. Informes de recuperación de la Memoria Histórica. Guatemala: Nunca Más, y Guatemala Memoria del Silencio. (Tz'inil Na'tab'bal).
Honduras	<ul style="list-style-type: none"> – Honduras en los siglos XX-XXI. – Evolución económica, social y política de Honduras. – Las economías exportadoras. – Problemática generada por las economías exportadoras en la economía local. – Sustitución de importaciones. – Cambios de la situación económica nacional generados por conflictos y situaciones internacionales. – Actitud crítica y de interés frente a los acontecimientos internacionales y su impacto en el desarrollo de Honduras.
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> – Nicaragua 1979 a la actualidad. – Nicaragua durante el Gobierno Sandinista. – Características: políticas, económicas, sociales y culturales. – Logros de la Revolución: Socioeconómicos, políticos, culturales. – La lucha armada y los acuerdos de Paz. – El Gobierno de la Unión Nacional Opositora. – Elecciones de 1996-2002: Características de los gobiernos liberales. – Cambios económicos, sociales y culturales.

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los programas de estudio de cada país.

Costa Rica y El Salvador poseen la particularidad de que estudian todos los casos centroamericanos con la excepción del hondureño. Incluso en Costa Rica se hace alusión al proceso de democratización de Venezuela, Chile y Argentina pero no al de Honduras. Las razones de esta ausencia en los programas costarricenses y salvadoreños no están claras solo con leer los programas, pero sí es evidente que esto contribuye al desconocimiento mutuo entre los países de la región. Precisamente, si vemos lo que se dice en cuanto a la democratización en el programa de Honduras, es notable que se trata del programa de estudio más generalista, pues el tema es simplemente el país en los siglos XX-XXI desde la perspectiva de los cambios económicos, sociales y políticos, y de la comunidad internacional en relación con Honduras. Asumimos que un docente hondureño podría trabajar con detalle el proceso de transición a la democracia representativa en la región, pero esto no es lo que el programa le demanda realizar, no son los contenidos mínimos del programa.



El caso de Nicaragua tiene la particularidad de que se enfoca en el propio proceso de transición, y no se plantea como contenido temático el tema del resto de los países de Centroamérica. Como se trata de contenidos generales, el tratamiento que se haga en cada aula será un caso concreto y particular, de manera que como orientaciones curriculares, el programa nicaragüense permitiría observar con detalle el proceso de transición a la democracia del país, pero no dar cuenta del resto de la región, esto hace que se plantee una visión aislada del caso nicaragüense con respecto a los demás países centroamericanos. En Guatemala ocurre algo muy similar al caso nicaragüense, pues el énfasis está también en la propia transición a la democracia representativa y el tema del proceso de paz y las *Comisiones de la Verdad*, pero no hay prácticamente ningún contenido en cuanto a lo que ocurrió en el resto de Centroamérica durante la misma época. Sí hay referencia a la ayuda internacional como mediadores en los conflictos, pero solo para el caso guatemalteco, no para el proceso de transición a la democracia representativa de los otros países.

La visión de conjunto sobre lo que dicen los programas en cuanto a los procesos de transición a la democracia representativa en cada país consiste en observar que solo en Costa Rica y en El Salvador estudian los procesos del resto de los países, con la particularidad de que en ambos casos se excluye a Honduras, mientras que en los demás se estudia solo el propio proceso de transición, dejando al margen los del resto. Tal como lo hemos sugerido ya, el resultado de esto es una visión tanto limitada como parcial de estos procesos históricos, ignorando los detalles del resto de los países, y planteando una imagen demasiado fragmentada de la región centroamericana.

CONSIDERACIONES FINALES: UNA VISIÓN DE CONJUNTO

El análisis efectuado sobre los programas de estudio de la región permite construir una visión de conjunto sobre cuál democracia es la que se enseña, y cuál es el tratamiento que se hace sobre el tema. En términos generales, la operacionalización de las



categorías de análisis permitió tener un marco que da sentido a lo que se dice sobre la democracia en los programas de estudio analizados. Estas categorías permitieron orientar y concretar la búsqueda de la información, para sistematizar los datos que están en los programas de estudio, dada la cantidad de información que se encuentra en tales documentos.

Si bien es cierto que existen varias limitaciones en este análisis –las cuales tienen que ver con la continuidad histórica entre los programas anteriores y los vigentes, la necesidad de captar la relación entre texto y contexto como lo sugiere Van Djick (1984), y analizar quiénes son los agentes sociales concretos que elaboraron los programas, así como la imposibilidad de observar, en este momento, la democracia que se aprende y no solo la que se enseña–, no se trata únicamente de puntos críticos de este trabajo, sino también de elementos constituyentes de una agenda de investigación que nos interesa desarrollar. Hay que decir, también, que en este trabajo no creemos que el programa es el que determina, en última instancia, lo que se enseña en las aulas, pues es finalmente el docente, en su proceso de mediación pedagógica, quien utiliza de una u otra manera el programa que le ha sido dado. A pesar de las limitaciones mencionadas, este estudio ha dado como resultado una claridad en cuanto a qué han decidido enseñar los Estados centroamericanos sobre democracia en sus correspondientes sistemas educativos formales. Esto permite trazar las líneas de la democracia que se enseña, o que los Estados quieren enseñar, y cuál es el tratamiento que se hace en cada país sobre estas distintas temáticas. Por tanto, la visión de conjunto que resulta del análisis efectuado, se puede resumir en las siguientes cinco consideraciones finales:

1. El concepto de democracia que se enseña en Centroamérica resulta muy limitado si se compara con las definiciones teóricas aportadas por Bobbio (1996) Sartori (2005a, 2005b) o Touraine (1993), quienes coinciden en que la democracia es un régimen político, una forma de proceder a fin de decidir quiénes son los que están en capacidad de tomar decisiones de carácter colectivo. La única definición que toma en cuenta



esta idea es la que se utiliza en el caso costarricense; sin embargo, en este se comete el error de homologar la democracia directa y la democracia participativa como si fuesen exactamente lo mismo, cuando sabemos que en realidad existe una gran diferencia, pues mientras la primera es un régimen político con reglas claras, la segunda es solo una idea, y no un régimen político. En Honduras y en El Salvador, que son los casos, además de Costa Rica, donde hay un concepto de democracia, se trata de hacer pasar a este régimen político como una *forma de vida*, cuando sabemos, con los autores ya citados, que la democracia no es ni una forma de sociedad, ni mucho menos una forma de vida, sino que se trata de un sistema político.

2. En cuanto a los tipos de democracia que se enseñan en la región, destaca el hecho de que la que predomina en los planes de estudio es la participativa, que es precisamente sobre la cual autores como Rovira Mas (2002) y Sartori (2005b) coinciden en que se trata de una idea, y no de un régimen político claro, como sí lo son la democracia directa y la representativa. Entonces, podemos concluir que en la región se enseña, predominantemente, una democracia que no existe en la realidad, pues no hay ningún país, ni en Centroamérica ni en el mundo, en el que se constate que su régimen político es una democracia participativa. Esta predominancia juega en detrimento de la enseñanza de los otros tipos de democracia, que son los que existen realmente, y que en los programas de estudio no tienen la presencia que sí tiene la democracia participativa.
3. Aunado a lo anterior, que se trata de la enseñanza de una idea que no tiene parangón con la realidad social, destaca la alta carga de contenidos relacionados con valores asociados a la democracia. En todos los programas de estudio están presentes casi todos los valores que habíamos establecido a partir de Bobbio (1996) y Sartori (1994) como categorías de análisis, la única excepción es el valor de la *fraternidad*. Pero además de esas categorías, es destacable el hecho de que existe una gran cantidad de valores más, que se asocian en los diferentes pro-

gramas de estudio con el tema de la democracia. Se trata de concepciones de lo deseable, que son muy heterogéneas, como *respeto a la autoridad*, *respeto al sufragio*, *convivencia pacífica*, *libertad religiosa* y muchos otros más, de manera que la visión positiva de la democracia es absoluta. En síntesis, se la considera como un meta-ideal, que está por encima de cualquier moral. Una conjetura es que podríamos estar en presencia de lo que se llamaría una *democracia axiológica*, en la cual el interés está en que la democracia incluya cualquier ideal, cualquier valor, y no admita dudas ni cuestionamientos.

4. En cuarto lugar, y relacionado con esta idealización de la democracia mencionada en el punto anterior, solo en dos países de la región, Costa Rica y El Salvador, se mencionan críticas, retos o desafíos; en los demás ni siquiera se estudian amenazas a la democracia, lo cual quizá tenga que ver con que el régimen democrático no está en duda. Resalta que, en este caso, las categorías de análisis prácticamente estuvieron ausentes de los programas de estudio, pues en los dos casos en los que se mencionaron los retos solo estuvo presente el tema de la representación de los intereses, y la incapacidad de las clases que han logrado acceder al poder del Estado, para representar los intereses del resto de la sociedad. Además, esta situación reseñada sobre la ausencia de retos y críticas denota también el carácter acrítico que los Estados han decidido que se debe enseñar en cuanto a la democracia.
5. La quinta consideración es que existe un desconocimiento compartido sobre los procesos históricos de transición a la democracia representativa que experimentaron los países de la región centroamericana. Tal como en el tema de los retos y las críticas, solo en Costa Rica y en El Salvador se estudia el proceso de democratización en términos regionales y caso por caso, sin embargo, se excluye el proceso hondureño, a pesar de que estos dos países tienen una visión más amplia. El resto tiene la particularidad de que sus programas de estudio solo cuentan con los propios casos de democratización, y dejan al margen al resto. Mayor presencia en los programas de estudio sobre los procesos históricos desde un punto de vista regio-

nal, teniendo en cuenta las particularidades de cada caso, pero siempre con una visión de conjunto sobre la región permitiría alcanzar un conocimiento más profundo sobre el devenir de los pueblos que comparten una región geográfica y además muchas características históricas, sociales y culturales.

En síntesis, y tratando de brindar una respuesta concreta a la pregunta que titula este trabajo, en Centroamérica predomina la enseñanza de una democracia que no existe en la realidad empírica, la democracia participativa, en detrimento del estudio sobre las reglas que constituyen los sistemas democráticos realmente existentes. Además, se enseña una democracia muy cargada de valores, con pocos cuestionamientos o críticas, y con limitaciones en cuanto al abordaje histórico que se hace en términos del proceso de transición a la democracia representativa para cada país, y desde una visión regional. El planteamiento curricular que se encuentra en los planes de estudio sobre el tema se basa, fundamentalmente, en categorías conceptuales que no tienen referentes empíricos claros, y en la visión fragmentada en cuanto a la región.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- Apple, Michael. *Ideology and curriculum*, Nueva York, Routledge, 3a. ed., 2004.
- Boaventura de Sousa, Santos. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- Bobbio, Norberto. *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2a. ed., 1996.
- Bottomore, Tom. *Dictionary of marxist thought*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd., 2a. ed., 2001.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*, México, Editorial Fontamara, 1996.

- Bourdieu**, Pierre, Jean Chamboredon y Jean Passeron. *El oficio del sociólogo*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2003
- Dijk**, Teun Adrianus. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 2a. ed., 1984.
- Dunn**, John. *Setting the People Free: The Story of Democracy*, Londres, Atlantic Books, 2005.
- Dunn**, John. *Democracy: A history*, Nueva York, Atlantic Monthly Press, 2006.
- Durkheim**, Emile. *Las reglas del método sociológico*, México, Ediciones Coyoacán, 2001.
- Fernández**, Oscar. “¿Qué valores valen hoy en Costa Rica?”, en Juan Manuel Villasuso Estomba (ed.). *El nuevo rostro de Costa Rica*, Costa Rica, CEDAL, 1992.
- Freire**, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 16a. ed., 1975.
- Giroux**, Henri. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 5a. ed., 2003.
- Huntington**, Samuel. *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*, Oklahoma, University of Oklahoma Press, 1991.
- Jaeger**, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 2a. ed., 1962.
- Kampen**, Jarl y Kris Snijkers. “E-Democracy. A critical Evaluation of the Ultimate E-Dream”, en *Social Science Computer Review*, vol. 21, núm. 4, 2003.
- Kant**, Immanuel. *Crítica de la razón práctica*, trad. de Antonio Zozaya, Madrid, Ediciones Mestas, 2001.
- Kant**, Immanuel. *Crítica del juicio*, México, Editores Mexicanos Unidos, 2000.
- Macpherson**, Crawford. *The Life and Times of Liberal Democracy*, Oxford, Oxford University Press, 1977.
- Marx**, Karl. *La Guerra civil en Francia*, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, 1973.
- Marx**, Karl. *Sociología y Filosofía social*. Selección de textos e introducción de T. Bottomore, Barcelona, 1968.
- Milliband**, Ralph. *El Estado en la sociedad capitalista*, México, Siglo XXI, 1983.

- MEP. *Programa de Estudios Sociales III ciclo de la Educación General Básica*, Costa Rica, MEP, 2006a.
- MEP. *Programa de Estudios Sociales Educación Diversificada*, Costa Rica, MEP, 2006b.
- MEP. *Programa de Educación Cívica III ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*, Costa Rica, MEP, 2009a.
- MINED. *Programa Estudios Sociales y Cívica de Educación Media*. El Salvador, MINED, 2008a.
- MINED. *Programa Estudios Sociales y Cívica III ciclo de la Educación Básica*, El Salvador, MINED, 2008b.
- MINEDUC. *Currículum Nacional Base, Primer Grado, Nivel Medio - Ciclo Básico. Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*, Guatemala, MINEDUC, 2009a.
- MINEDUC. *Currículum Nacional Base, Segundo Grado, Nivel Medio - Ciclo Básico. Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*, Guatemala, MINEDUC, 2009b.
- MINEDUC. *Currículum Nacional Base, Tercer Grado, Nivel Medio - Ciclo Básico. Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana*, Guatemala, MINEDUC, 2009c.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos. “Balance de la sociología de la educación en Costa Rica”, en *Revista Reflexiones*, Facultad de Ciencias Sociales, vol. 89, núm. 01, Universidad de Costa Rica, 2010.
- Pereira, Valia. “Legitimación y Socialización Política”, en *Cuestiones Políticas*, núm. 9, Venezuela, 1992, pp. 31-56.
- Ragin, Charles. *La Construcción de la Investigación Social. Introducción a los métodos y su diversidad*, Colombia, Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes/SAGE Publications, 2007.
- Rovira Mas, J. *La consolidación de la democracia en América Central: problemas y perspectivas en El Salvador, Guatemala y Nicaragua, 1990-1996*, San José, Universidad de Costa Rica-Facultad de Ciencias Sociales-Instituto de Investigaciones Sociales, 1997.
- Rovira Mas, Jorge. “Transición a la democracia y su consolidación en Centroamérica: un enfoque para su análisis”, en



- Anuario de estudios centroamericanos*, vol. 28, núms.1-2. 2002, pp. 9-56.
- Rovira Mas**, Jorge. “Ciencia social y valores en Max Weber”, en *Revista de Ciencias Sociales*, núms. 103-104, 2004, pp. 127-142.
- Russell**, Bertrand. *Historia de la Filosofía Occidental*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral, 6a. ed., 2004.
- Sartori**, Giovanni. *Teoría de la democracia. 1. El debate contemporáneo*, Madrid, Alianza Universidad, 5a. ed., 2005a.
- Sartori**, Giovanni. *Teoría de la democracia. 2. Los problemas clásicos*, Madrid, Alianza Universidad, 5a. ed., 2005b.
- Sartori**, Giovanni y L. Morlino. *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Universidad, Ciencias Sociales Ensayos 153, 5a. ed., 1999.
- Sartori**, Giovanni. *¿Qué es la democracia?*, Colombia, Altamir Editorial, 1994.
- Sartori**, Giovanni. *Aspectos de la democracia*, México, Limusa-Wiley, 1965.
- Secretaría de Educación. *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica III Ciclo*, Honduras, Secretaría de Educación, 2003.
- Serres**, Michel. “Lo universal contra un particularismo llamado mundialización”, Conferencia dictada durante el coloquio “Diversidad cultural y Mundialización”, San José, Universidad de Costa Rica, 2002.
- Torres-Rivas**, Edelberto. “Centroamérica: guerra, transición y democracia”, en *ECA*, vol. 41, núm. 456, 1986, pp. 879-893.
- Torres-Rivas**, Edelberto. “Centroamérica: democracia de baja intensidad”, en *Pensamiento iberoamericano*, núm. 14, 1988, pp. 221-230.
- Torres-Rivas**, Edelberto. *Centroamérica: entre revoluciones y democracia*, Buenos Aires, Prometeo, Col. Pensamiento crítico latinoamericano, 2009.
- Touraine**, Alain. “La situación de la democracia en América Latina”, en Víctor Acuña Ortega, y Regine Steichen Jung. *Democracia y democratización en Centroamérica*, San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1993.

Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Madrid, Mestas Ediciones, 2001.

Weber, M. *El político y el científico*, Madrid, Alianza Editorial, El libro de bolsillo 181, 5a. ed., 1979.

Weber, Max. *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorroutu Editores, 1973.

Zimmerman, Joseph. *Democracia Participativa. El resurgimiento del populismo*, México, Editorial Limusa, 1992.