

REVISTA
Número XXXIX

UMBRAL

ISSN-1409-1534

II Semestra 2016, San José, Costa Rica



Multiculturalidad en la enseñanza

Artículos

Capacitación virtual... a pasos de gigante se convierte en un medio que propicia la actualización docente

Urgencia de un cambio de paradigma en el abordaje historiográfico

Rétos del profesional en Orientación en la modalidad académica nocturna:
Una reflexión desde la mirada intercultural

Las geometrías no euclídeas: Historia, aplicaciones, y conjeturas

Sección Literaria:

Gloria a los Héroes de 1856

Sección Documentos (en separata):

La interculturalidad en el MEP



**Revista del Colegio de
Licenciados y Profesores en
Letras, Filosofía, Ciencias y Artes.**

**Suscrita en el índice internacional
(ISSN 1409-1534)**

Segundo Semestre 2016 – N° XXXIX
Revista semestral que apoya la labor
educativa de los colegiados/as. Su objetivo
es "promover e impulsar el estudio de las
letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo
mismo que la enseñanza
de todas ellas" (Ley 4770)

Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722

Sede Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com
www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad
de los autores y no representan
necesariamente el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados
Hecho al depósito de Ley.

Impresión
Faroga S.A.

Índice

1. Presentación
2. Capacitación virtual... a pasos de gigante se convierte en un medio que propicia la actualización docente
Gabriel Chávez Sánchez.
3. Urgencia de un cambio de paradigma en el abordaje historiográfico
Fernando Villalobos Chacón.
4. Retos del profesional en Orientación en la modalidad Académica Nocturna: una reflexión desde la mirada intercultural
Fanny Rojas Vargas.
5. Las geometrías no euclídeas, historia, aplicaciones y conjeturas
Agustín Monge Piedra.
6. Sección Literaria: Gloria a los Héroes de 1856
Gustavo Castillo Durán.
7. Sección Documentos (en separata):
La interculturalidad en el MEP
William Hernández Elizondo.





Junta Directiva 2016–2017

M.Sc. Lilliam González Castro	Presidenta
Lcda. Alexandra Grant Daniels	Vicepresidenta
M.Sc. Marvin Jiménez Barboza	Tesorero
M.Sc. Nazira Morales Morera	Fiscal
M.Sc. Jimmy Güell Delgado	Secretario
M.Sc. Violeta Cambronero Cascante	Prosecretaria
M.Sc. Gissell Herrera Jara	Vocal I
Bach. Carlos Manuel Barrantes Chavarría	Vocal II
MBA. Carlos Gerardo Arias Alvarado	Vocal III

Consejo Editor 2016– 2017

Almitra Desueza Delgado <i>Bachiller en Filología Clásica, Bachiller en la Enseñanza del Castellano, Licenciada en la Enseñanza de Filología Clásica, Máster en Comunicación</i>	Directora
Nancy Castro Araya <i>Bachiller en Literatura y Lingüística, Diplomado en Corrección de Textos</i>	Secretaria
Virginia Arias Arias <i>Profesora de Español, Bachiller en Educación, Bachiller en Filología, Licenciada en Filología Española, Asesora Independiente.</i>	Vocal I

Departamento de Comunicaciones

MBA. Gabriel Dávila Carmona, Carla Arce Sánchez, Kiban Ulloa Valverde, Candy Araya Calvo,	Jefe Asistente Promotor Virtual Promotora Corporativa
--	--

Colaboradores externos

Lcda. Fanny Rojas Vargas

Presentación

La edición XXXIX de la Revista Umbral denota el interés de los docentes por abordar temas actuales; la necesidad imperante de reflexionar sobre las vivencias del aula, el contexto y la capacitación de los profesionales para poder afrontar los nuevos retos.

Así lo evidencia el artículo "Capacitación virtual... a pasos de gigante se convierte en un medio que propicia la actualización docente" de Gabriel Chávez Sánchez. La labor docente siempre ha demandado una capacitación constante de los educadores. Sin embargo, es el tiempo, el enemigo permanente, quien dificulta el enriquecimiento a nivel formativo. Para combatir este problema, la tecnología es el principal aliado, no solamente en el quehacer cotidiano, sino también en el crecimiento profesional del personal, pues rompe las barreras del espacio mediante la capacitación virtual.

Por su parte, el artículo "Urgencia de un cambio de paradigma en el abordaje historiográfico" de Fernando Villalobos Chacón nos invita a cuestionarnos para qué y por qué se requiere un cambio de conciencia histórica desde el ámbito educativo. Llama la atención sobre el hecho de que, si bien la historia se construye entre todos, no es el conjunto quien la oficializa y la interpreta. Esto implica que la historia siempre ha llegado al presente filtrada por pocas manos. El autor invita a considerar si es posible que un cambio en esta disciplina abarque los hechos históricos mediante un enfoque integral con una mirada más humana.

En esta edición, un artículo nos acerca al área de la matemática, este corresponde al trabajo del matemático Agustín Monge Piedra titulado "Las geometrías no euclídeas, historia, aplicaciones y conjeturas". En este el autor hace un recorrido por la historia de la geometría; rama de la matemática que se ha cimentado, hasta la actualidad, en las enseñanzas de Euclides.

Agradecemos, asimismo, el aporte de la orientadora jubilada Fanny Rojas Vargas, quien continúa sus estudios de maestría y ha brindado su colaboración con la revista mediante su artículo "Retos del profesional en orientación en la modalidad académica nocturna: una reflexión desde la mirada intercultural". La autora llama su atención sobre este sector que labora con jóvenes y adultos, cuyas necesidades y retos distan de los que se presentan en la modalidad diurna, sin ser menos significativos.

La separata de esta edición corresponde al artículo "La interculturalidad en el MEP" de William Hernández. Una infinidad de culturas han constituido el mundo tal como se conoce. Cada una constituye un hilo del presente, una parte que desde su singularidad se aúna a las demás para formar la humanidad: una totalidad creada con pequeños fragmentos. Basta con dar un paseo por la calle o entrar a un aula de cualquier centro educativo para ver la huella multicultural que la historia, siempre fluctuante y dinámica, va dejando con el paso de los días.

La interculturalidad responde a la coexistencia y el diálogo entre las distintas culturas. Allí radica precisamente la importancia de este abordaje, pues la Costa Rica de hoy enfrenta el tema migratorio de una forma quizá nunca vista y esto compete a los docentes de forma inmediata, pues encuentra en sus grupos no solamente las diferencias socioeconómicas comunes a épocas pasadas, sino el entorno multicultural, el cual en ocasiones no sabe afrontar de manera propicia para el enriquecimiento de los estudiantes y el respeto a la diversidad.

La sección literaria de esta edición abre espacio a la voz poética de Gustavo Castillo, quien con su poemario "Gloria a los Héroes de 1856" evoca la gesta heroica más importante de Costa Rica. La poesía es un celaje de la memoria, una mirada distinta que sobrevuela los acontecimientos. Gracias a los autores y lectores.

Bach. Nancy Castro Araya
Consejo Editor



Fuente: Flickr

Capacitación virtual...

A pasos de gigante se convierte en un medio que propicia la actualización docente

Gabriel Chávez Sánchez

Doctor en Educación con Mención
en Administración Educativa
Universidad Libre de Costa Rica

Introducción

La actualización docente en los últimos años ha sido una de las preocupaciones más grandes que ha tenido el sistema educativo costarricense y por ende sus jerarcas: el miedo a lo nuevo, a lo desconocido, a salir del estado de confort en el que nos encontramos, a fracasar en el intento, a creer que no es necesario evolucionar, agita las bases ideológicas y academicistas que poseen los docentes.

Lo anterior se llama resistencia al cambio, pero esto revolucionó la era tecnológica, trajo consigo una serie de elementos que permitieron que los individuos perdieran el miedo al uso de dicha tecnología y comenzaran a creer en ella como un mecanismo que facilitaría todas las tareas cotidianas y ¿por qué no?, el aprendizaje y la actualización profesional.

Considerando lo anterior, el objetivo será describir el desarrollo que ha tenido la capacitación virtual en nuestro país y como esta crece a pasos de gigante, convirtiéndose en un medio que cada vez más encanta a los docentes y los conduce a una actualización profesional.

La Asamblea Legislativa de Costa Rica mediante la Ley N°8697 crea el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, institución que desde el 2008 se convierte en un medio que facilita las herramientas para mejorar el desempeño profesional de los docentes.

A la fecha ha fungido como ente certificador de los procesos de capacitación y actualización que realizan los asesores específicos en las diferentes Direcciones Regionales del país y los procesos que esta dependencia directamente realiza en todo el territorio nacional.

Los docentes del siglo XXI han evolucionado y están demandando capacitación y actualización, pero con el inconveniente de que no tienen tiempo suficiente para asistir presencialmente, y por ende están buscando otras alternativas. Dentro de ellas se encuentra el b-learning, nombre que proviene del inglés blended learning ('aprendizaje mezclado'), que consiste en un proceso académico semipresencial, es decir que deben participar en sesiones presenciales y virtuales para ganar un curso determinado.

Aunado a lo anterior surge el tema que nos tiene hoy aquí reflexionando: el e-learning, que consiste claramente en un aprendizaje en línea (online) que busca erradicar las barreras del tiempo, pues permite que los usuarios decidan en qué momento realizar las asignaciones que cada curso o capacitación les demanda, sin importar el momento exacto en el que lo realicen.

Este artículo, por lo tanto, se centrará en el e-learning o capacitación virtual a la cual se ven expuestos los docentes en estos tiempos en los que la actualización profesional se ha convertido en una necesidad imperiosa.

Presencialidad vs. virtualidad

Es pertinente hacer un recuento de lo que se interpreta de la presencialidad y la virtualidad en los procesos de actualización y capacitación profesional.

La metodología de las capacitaciones que reciben los docentes y los procesos de actualización han ido evolucionando con el pasar de los años en búsqueda de la aceptación y aprobación de quienes acuden a estas. Cada vez escuchamos más las expresiones: "¡No tengo tiempo para asistir a cursos!", "¡Estoy muy ocupado!", Y lo que es peor aún: "¡Esos cursos son muy aburridos!". Es común escuchar una infinidad de expresiones en torno a las capacitaciones a las cuales se ven expuestos los docentes y es que, a través de los tiempos, un alto porcentaje se ha realizado mediante la presencialidad de los participantes.

Al respecto Paniagua (2004) indica lo siguiente con relación a los procesos de actualización docente realizados por el Ministerio de Educación Pública:

Lamentablemente los esfuerzos de actualización que realiza el Ministerio de Educación son insatisfactorios, onerosos, con bajo o ningún impacto en la actividad de aula, inconsistente e incoherente, con pocas excepciones. No cuenta con un sistema formal de detección de necesidades. Las propuestas no siempre consideran el conocimiento previo y la experiencia acumulada de los educadores, por lo que usualmente parten de cero, o de la iniciativa de un funcionario gubernamental o experto internacional bien intencionado (p.13).

Paniagua lo que pretendía demostrar era que la actualización no estaba cumpliendo con los principios para los que fue creada, y mucho menos el efecto de la presencialidad estaba surtiendo el efecto que hace diez, quince o veinte años tenía. Ya la mayor cantidad de profesionales de la educación desea poder administrar su tiempo, y si deciden inscribirse a un curso

Resumen

La virtualidad se ha convertido en uno de los conceptos más promovidos y aceptados por las comunidades tecnológicas mundiales, en aras de la búsqueda de la interconexión de los individuos sin importar las distancias en las que se encuentren y minimizando en gran medida las barreras geográficas que por años existieron en el mundo.

Es por ello que el presente artículo brinda una visión general de la situación actual de la capacitación y actualización virtual a la cual se pueden ver expuestos los profesionales de la educación. Se pretende brindar una pequeña orientación sobre lo que a través de la historia se ha entendido por "presencialidad" y lo que es hoy la virtualidad en los procesos de actualización. Se pretende también orientar al lector sobre las ventajas y desventajas de la capacitación virtual y cómo se puede analizar la calidad y efectividad de esos procesos. Se comparten algunos consejos para los e-learning nautas y la reflexión sobre a dónde nos llevará la capacitación virtual, llegando a la conclusión que el e-learning es una herramienta que debemos aprovechar para mejorar nuestros procesos de actualización profesional.

Palabras clave: Capacitación virtual, Actualización docente, E-learning, Virtualidad, Efectividad, Disciplina, Presencialidad, Profesionalismo, Calidad.

de actualización o capacitación, poderlo hacer desde la comodidad de su casa y con la disposición de tiempo que ellos mismos puedan asignarle al trabajo y al reto que ha decidido emprender.

Considerando todo lo anterior es que surge la encrucijada entre la presencialidad y la virtualidad: ¿qué es lo que en verdad requieren los docentes en tiempos de cambio y de revolución tecnológica como en la que nos encontramos? Aunque “virtual” es un término que ya llevamos algunos años de escuchar, hasta este momento está tocando a las puertas de la actualización y capacitación profesional. Cada minuto que avanza nos encontramos con que ha salido una nueva aplicación, un nuevo teléfono celular, una nueva computadora portátil; en fin, la tecnología avanza a pasos agigantados y por su parte la capacitación y actualización no pueden quedarse atrás; de ahí que nos detengamos a hablar de la presencialidad.

Durante décadas las capacitaciones presenciales habían sido el único mecanismo para actualizarse: los docentes que deseaban mejorar o ampliar sus conocimientos debían desplazarse hasta la Meseta Central para poder matricular algún curso que les permitiera perfeccionar su quehacer diario. Conforme han ido pasando los años, los educadores están demandando más esa actualización producto de que no desean quedarse rezagados en comparación con sus alumnos, recordando que todos los días en los salones de clase aprenden algo nuevo y que, con total convicción, llegan a tratar de responder todas y cada una de las preguntas que sus estudiantes les plantean.

El método tradicionalista y conductista de la enseñanza presencial ha dejado de ser el principal mecanismo de capacitación y, como alternativa a él, ha surgido la virtualidad; esa que permite buscar espacios en nuestras apretadas agendas para capacitarnos en temas relevantes y atinentes a los requerimientos de nuestra labor diaria y que busca acercar dichos procesos a los docentes que por una u otra razón no pueden desplazarse hasta lugares específicos para actualizarse.

Entonces ¿qué es la virtualidad? o ¿qué me propicia la virtualidad? Estas y muchas preguntas más pueden permitir la realización de un análisis consensuado del origen y la necesidad de motivar a los educadores para que se continúen capacitando o inicien procesos de actualización mediante el uso de las herramientas web, mismas que les permitirán satisfacer los vacíos académicos que ellos determinen y que por ende posean.

Al respecto la Real Academia de la Lengua Española (2016) nos instruye sobre lo que se interpreta del adjetivo “virtual”: “Que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a efectivo o real”. Continúa diciendo: “Que tiene existencia aparente y no real” (p.1). Entonces la virtualidad en materia de actualización y capacitación profesional es aquella que permite que un individuo se capacite en tiempo real y sin necesidad de estar presente en el momento en que se ejecuta la misma.

Estas estrategias virtuales deben propiciar que la colectividad pueda entender que el compromiso de la virtualidad lo asume el estudiante y no el tutor o profesor. Es el estudiante el que decide avanzar y al mismo tiempo se compromete a construir conocimientos.

Abstract

Virtuality has become one of the most promoted and accepted concepts by global technology communities, in order to search for the interconnection of individuals regardless of distance where they are and minimizing largely geographical barriers which for years have existed in the world.

That is why this article provides an overview of the current status of training and virtual upgrade which education professionals can be exposed to. It is aimed to provide a little guidance on what throughout history has been understood as “presentiality” and what is virtuality today in the updating processes. It is also intended to guide the reader about the advantages and disadvantages of virtual training and how you can analyze the quality and effectiveness of these processes. Some tips for e-learning users and reflection on where will we be taken to by virtual training are shared, concluding that e-learning is a tool that we use to improve our processes for professional development.

Keywords: Virtual Training, Teaching Update, E-learning, Virtuality, Effectiveness, Discipline, Presentiality, Professionalism, Quality.

Existen, en el nivel mundial, muchas organizaciones e instituciones con y sin fines de lucro que pretenden capacitar a individuos en diferentes áreas del conocimiento. Una de esas comunidades es FATLA (Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica), la cual claramente entiende y comprende los orígenes del e-learning. Planeta FATLA, una comunidad digital 100% virtual (2016), nos indica quiénes son ellos:

Somos una comunidad digital que busca compartir información, interactuar con cibernautas del mundo y construir nuevo conocimiento para lograr la actualización tecnológica de Latinoamérica. Fuimos creados con carácter 100% virtual en la World Wide Web, es decir, somos una organización sin oficinas físicas en ningún país del mundo y que todos sus procesos operativos, administrativos y académicos son desarrollados íntegramente a través de Internet (p.1).

Considerando lo anterior, podemos concluir que la actualización profesional virtual inició hace ya varios años y que la utilización óptima depende de cada uno de nosotros, pues el ejemplo de la organización FATLA nos indica que ellos iniciaron esfuerzos desde el 2004 y que mucho antes habían desarrollado algunos proyectos en aras de capacitar a los docentes de las instituciones educativas, pero el desconocimiento de los mismos y la falta de interés limitó las oportunidades de desarrollo.

En Costa Rica hoy contamos con UPE, "La puerta al conocimiento": un campus virtual para educadores creado por la Fundación Omar Dengo, mismo que inició operaciones en setiembre del 2014 y que busca:

Dotar a los docentes de una herramienta para facilitar su formación integral y actualizada. Cursos, recursos educativos, juegos y dinámicas para desarrollar diferentes habilidades, servirán para que los educadores de primaria y secundaria del país puedan aprender haciendo, en colaboración con colegas o educadores desde cualquier lugar y en cualquier momento (Fundación Omar Dengo 2016, p.1).

Entonces, ¿será la actualización virtual en estos días un desconocido? ¿O podríamos decir que ya se está convirtiendo en un viejo conocido?

Ventajas de la capacitación virtual

Es necesario analizar cuáles son los beneficios que presenta la capacitación y por ende la actualización virtual para los docentes, pues es en búsqueda de una educación de calidad que se incentiva a desarrollar estos procesos a lo largo y ancho del país.

¿Qué tan pertinente o necesario ha llegado a ser este mecanismo de actualización? ¿En verdad podríamos decir que está beneficiando a alguna población, o será solo un tema de percepción?

Al respecto, la autora Collazos (2014) indica lo siguiente, en cuanto a las ventajas de la capacitación virtual:

1. Escalable, eficiente y rápida: Tiene la facilidad de crear y comunicar.
2. Es consistente y tiene capacidad: Tiene la habilidad de alcanzar grandes niveles de cobertura dentro de tu grupo objetivo (sean empleados o estudiantes).
3. Aprendizaje con alta retención: El aprendizaje semipresencial resulta tener mayores índices de retención del conocimiento, ya que apela a un mayor número de estilos de enseñanza.
4. Ahorra tiempo y dinero: Reduce el tiempo en el que se está fuera del trabajo por tener que ir a estudiar, economiza el dinero que se gastaría en movilizarse y disminuye los costos de tener un salón de clases.
5. Las actividades del aprendizaje son medibles y generan retorno de inversión: Al usar un Sistema de Administración de Aprendizaje, se puede seguir y rastrear el progreso de los estudiantes.
6. Reduce las huellas de carbono: Al hacer un entrenamiento vía Internet y testear el personal a través de quizzes online.
7. Flexibilidad para encontrar gente: La educación virtual da la libertad a los empleados de aprender cuando y donde quieran y en su propio ambiente de estudio (p.1).





■ *FATLA: Somos una comunidad digital que busca compartir información, interactuar con cibernautas del mundo y construir nuevo conocimiento para lograr la actualización tecnológica de Latinoamérica.*

Todas estas preeminencias son las que han hecho cada vez más preciosa la actualización virtual. Vamos a explicar cada una de ellas para poder entender el valor que tienen hoy para los educadores: la primera de ellas nos indica que existe una gran capacidad para comunicar lo que se desea, busca en gran medida minimizar los tiempos y sobre todo generar eficiencia en las gestiones... Hablamos entonces de una capacidad ilimitada de retransmitir y revelar información vital en tiempo real aunque los participantes no estén presentes.

El segundo mérito nos habla de un elemento importantísimo para el Ministerio de Educación Pública y es, claramente, la búsqueda de cobertura, pues existe un número elevado de docentes en Costa Rica que anhela capacitarse pero el contexto geográfico en el que se desarrolla actualmente se lo impide, lo cual vuelve más atrayente este proceso de actualización virtual.

La tercera virtud que nos expone la autora es la bimodalidad que se emplea en estos procesos virtuales y cómo se debe ajustar a las múltiples necesidades de aprendizaje de los participantes para que el mismo genere una aceptación y por ende una gran demanda, que logre cumplir con la proyección de atesorar las formas y mecanismos de realizar fases exitosas de aprendizaje a distancia.

La cuarta capacidad es, desde mi óptica, la más importante para el sector educativo, pues las preguntas siempre saltan a la luz: "¿Cuánto cuesta?" y "¿cuánto tiempo debo invertir?" "Si no tengo en qué transportarme ¿cómo puedo hacer?" Y un sinfín de cuestionamientos más. Y en la medida que todas estas preguntas reciban respuestas favorables generarán una reacción positiva y permitirán una acertada capacitación y actualización profesional.

El quinto atributo revela la capacidad que tienen los entornos virtuales de medir el avance y desarrollo de un individuo, lo cual en las capacitaciones presenciales es bastante difícil de lograr pues los tiempos son muy reducidos y los grupos etarios muy diversos.

La posibilidad de llevar un control por individuo le permite al estudiante –que en este caso concreto es un profesional de la educación– estar consciente de sus debilidades y sobre todo qué es lo que debe mejorar para culminar con éxito el curso; le da un sentido de importancia al participante y por ende lo motiva a seguir adelante.

La sexta ventaja va de la mano de los programas que el mismo Ministerio de Educación Pública ha promovido en todo el país, como lo es Bandera Azul Ecológica, que busca la protección de los recursos naturales y logra disminuir la huella negativa que a través de los años se ha ido dejando. Otro de esos grandes programas es el de “Menos papeleo, más educación”, que pretende en gran medida minimizar la contaminación que el papel produce en nuestro entorno. Ambos en su génesis buscan utilizar la tecnología y las herramientas que estén a nuestro alcance para mejorar la calidad de vida de los actores educativos, y qué mejor forma, en este caso, de propiciar la capacitación y actualización virtuales, como forma de disminuir el gasto y consumo desmedido de papel y otros materiales que generaban las capacitaciones presenciales.

Y por último, pero no menos importante, está la libertad de poder contestar un cuestionario a las diez de la noche, a la una de la mañana, en el receso del café o en los cuarenta minutos de almuerzo. Esta flexibilidad cautiva en gran medida a los profesionales de la educación, y cada día que pasa gana más adeptos que buscan estos procesos de actualización docente.

Entonces son muchos los méritos que posee la capacitación virtual, pero lo más trascendental es la disposición para aprender que debe existir en el estudiante, pues el aprendizaje en gran medida es constructivista y sobre todo induce a los participantes a innovar y a creer que las barreras no existen, que el conocimiento puede ser ilimitado.

Desventajas de la capacitación virtual

De igual manera como mencionamos muchas ventajas de la actualización virtual es necesario indicar las posibles desventajas que se pueden presentar en estos procesos, y que no escapan a la realidad circundante en la que se desenvuelven los participantes. Es pertinente indicar que la Real Academia de la Lengua Española (2016) puntualiza que una desventaja es: “Mengua o perjuicio que se nota por comparación de dos cosas, personas o situaciones” (p.1).

Considerando lo antes expuesto es pertinente determinar cuáles son esos posibles inconvenientes.

Según 20 Minutos Editora (2011), se pueden indicar las siguientes desventajas de la capacitación virtual:

1. Soledad del alumno: A los estudiantes que no respondan a la autodisciplina y organización de tareas y necesiten apoyo y control en el estudio, se les desaconseja esta modalidad.
2. Conocimiento tecnológico: El estudiante debe dominar las habilidades tecnológicas mínimas.
3. Falta de interacción: Muchos estudiantes valoran negativamente la ausencia de contacto personal con los docentes o el resto de alumnos.
4. Calidad de los medios: No todas las instituciones que imparten formación online cuentan con las herramientas tecnológicas necesarias para un proceso efectivo.
5. Alto rendimiento: En muchos casos, la formación online exige al estudiante mayor rendimiento que la presencial. La no asistencia a clases obliga a controlar el progreso de los alumnos con la entrega periódica de trabajos y, por tanto, se requiere una dedicación regular a los estudios (p.1).

El primer obstáculo radica en torno a la disciplina que deben autoejercerse los participantes, pues, tal y como lo indicamos en líneas anteriores, el reto es de quienes están capacitándose: son ellos quienes necesitan actualizarse y, por ende, deben experimentar el compromiso para manejar sus obligaciones en el entorno o aula virtual, lo cual puede no ser una habilidad en muchos profesionales de la educación.

El segundo aspecto, el cual a inicios de la era tecnológica fue una de las principales barreras que no escapó al sector educativo, es el conocimiento de la tecnología. En este campo se ha avanzado mucho en los últimos años, pues los individuos han tenido que renovarse y actualizarse en materia tecnológica, pero no deja de ser una posible preocupación a la hora de desarrollar tareas y trabajos en entornos virtuales.

La falta de interacción es una debilidad evidente que posee la virtualidad, pues nuestro sistema de formación ha estado permeado completamente por el contacto directo con el docente o capacitador, lo cual cambia completamente en estas nuevas tendencias de actualización profesional. Debe entonces haber una apertura directa y real al cambio.



Indudablemente la calidad es una de las preguntas que nos haríamos antes de matricular o ingresar a un curso virtual, pues el simple hecho de no conocer al instructor les genera un sentimiento de incertidumbre (y por ende, de rechazo) a los posibles participantes. No se trata simplemente de ofrecer un curso y que las personas se matriculen en el mismo; para poder desarrollar cursos virtuales se debe contar con una plataforma bastante robusta que permita el desarrollo en línea de todas las tareas que se proponen; de ahí que se debe ser muy cuidadoso a la hora de escoger un curso de actualización, pues se debe garantizar que la institución u organización posee la plataforma idónea para llevarlo a la práctica.

Y la última desventaja es que estas capacitaciones exigen un alto rendimiento por parte del participante, pues el avance se mide por las asignaciones que los estudiantes presentan y por la calidad de las mismas.

Me parece pertinente concluir este apartado con la cita de la siguiente frase:

“En el aprendizaje online lo que cuenta es la forma de motivar y no la cantidad de motivación”

-Matthew Guyan, Encargado de Capacitación y Desarrollo del Concejo Municipal de Lake Macquarie, Australia.

Calidad y efectividad de las capacitaciones virtuales

Cuando abordamos estos temas debemos preguntarnos lo siguiente: ¿Cómo evalúo un curso virtual para determinar si es de calidad? ¿Qué criterios debo considerar para establecer si el curso cumplió con mis expectativas? Son muchos los cursos virtuales que se ofrecen actualmente en el mercado, pero debemos ser muy selectivos a la hora de invertir recursos y tiempo en estos.

Es importante que yo como demandante logre hacer una valoración detenida de la oferta que existe, para seleccionar todos aquellos cursos que llenen mis expectativas y que sean significantes para mí como individuo pues, de lo contrario, no generarán valor.

Existen muchos criterios y acepciones de las dimensiones que se deben evaluar en torno a los cursos virtuales, pero en el nivel general se emplean tres clasificaciones: la calidad técnica, la calidad del entorno y la calidad didáctica. Estas codificaciones permitirán hacer una evaluación y determinar el efecto que producen en los usuarios, recordando que el alcance dependerá de los intereses de la empresa o ente capacitador.

En cuanto a la efectividad de las capacitaciones virtuales, en la Revista Complutense de Educación los autores Chávez y Romero (2012) indican lo siguiente:

Las evaluaciones de capacitación a través de e-learning han demostrado ser eficientes y efectivas. Por ejemplo, Hall & LeCavalier (2000) documentaron experiencias en IBM, que permitieron ofrecer cinco veces más aprendizaje, a un tercio del costo del método presencial, lo que produjo un ahorro de 200 millones de dólares. Otra experiencia documentada por los autores fue de la empresa Ernst & Young: ellos minimizaron los costos de capacitación en un 35%, al sustituir la capacitación presencial por un sistema de capacitación basado en AVA. Asimismo Tung, Huang, Keh & Wai (2009) describen que la capacitación ofrecida a través de cursos a distancia a militares de alto rango en Taiwán alcanzó niveles altos de efectividad, debido a que los participantes demostraron las habilidades adquiridas, tiempo después de concluida la capacitación. También Clark, Holstrom & Millaci (2009) reseñan algunos estudios que demostraron ser efectivos en cuanto al aprendizaje y aplicación del conocimiento y destrezas adquiridas. Finalmente, Brouse, McKnight, Basch & LeBlanc (2010) señalan la efectividad de un curso sobre la Promoción y Cuidados de la Salud, impartido en un AVA (p.92).

Considerando los antecedentes que mencionan estos autores, podríamos indicar que los procesos de capacitación y actualización virtual a los que aluden han sido efectivos y por ende de calidad; entonces estos mecanismos de capacitación sí surtirían el efecto para el cual fueron creados. Claro está que la calidad de cómo se lleven a la práctica los componentes técnicos, de entorno y de didáctica marcarán la diferencia, pero esto sería un análisis para otro artículo.

¿A dónde nos llevará la capacitación virtual?

Posterior al análisis realizado salta a la luz la pregunta: ¿A dónde nos llevará la capacitación virtual? Cualquiera de ustedes, amigos lectores, podría anotar en su buscador de Internet el siguiente texto: "capacitación virtual", y ustedes ahí encontrarán desde las formas más elementales, como lo es el uso de las herramientas Word o Excel, hasta procesos de actualización como los mencionados por los autores citados anteriormente, o procesos de capacitación virtual para miembros de mesa de las elecciones de Perú 2016, entre otros. En Costa Rica ya hablamos de la educación universitaria virtual, y esto ha venido a contrarrestar las barreras que a través de los años han existido en el acceso a la educación universitaria presencial.

Al respecto, la señora Viceministra de Educación Superior de Colombia se refiere a la educación virtual desde todos sus ejes de la siguiente manera (Martínez, 2013):

Hoy nadie duda de los beneficios y de la necesidad de la virtualidad en la educación superior, pese a que las cifras de crecimiento de programas con esta modalidad no reflejan la progresión deseada en nuestro sistema. El número de pregrados y posgrados virtuales apenas cubre el 2.5% de toda la oferta de programas activos, mientras que en distancia la cifra llega al 9%, y la progresión estadística muestra que la creación de nuevos programas virtuales casi que duplica la de programas a distancia tradicional. En poco tiempo, de continuar la tendencia, habrá más programas virtuales que de distancia tradicional, en gran medida por el hecho de que Colombia ha ido creciendo exponencialmente su conectividad de Internet en la mayoría de regiones del país (p.15).

Considerando lo que indica la señora Martínez el crecimiento de la capacitación y educación virtual está siendo exponencialmente positivo, y dentro de algunos años observaremos que la mayoría de estudiantes que concluyen los ciclos de la educación media buscará una formación virtual para obtener una actualización profesional, un técnico, un pregrado o posgrado mediante esta modalidad, pues les permitirá trabajar y estudiar: necesidades imperiosas del ser humano en estos tiempos.

Lo anterior me permite indicar que Costa Rica no está exenta de esta explosión virtual que ha venido dándose en la educación, y por ende en la capacitación y actualización del profesorado que, como ya

hemos analizado, representa un alto porcentaje de recursos financieros para contar con profesionales a la altura de las exigencias y necesidades del entorno.

De aquí en adelante, depende de las mentes brillantes que existen en nuestro país el hecho de lograr asentar la capacitación virtual como el mecanismo por excelencia para mantener renovados los conocimientos de los educadores de nuestro país.

Consejos para el e-learning nauta

He denominado "e-learning nauta", para efectos de este artículo, a aquel individuo que se adentra en los procesos de capacitación y actualización virtual y por consiguiente necesita algunas recomendaciones para que ese proceso sea lo más exitoso posible y cumpla con las expectativas con las que se acercó a probar estas modalidades.

Dentro de las miles y una recomendaciones y consejos que podemos encontrar en la web, me parecen bastante atinadas las que presenta la autora Viñas (2015):

1. Confirma los requisitos técnicos antes de empezar el curso: Asegura que tu ordenador dispone de todas las herramientas que vas a necesitar.
2. Planifica tu tiempo: La flexibilidad que ofrece un aprendizaje en línea, disponible las 24 horas del día, tiene como inconveniente la posibilidad de ir aplazando el momento de revisar el material, o la incapacidad de completar actividades en el tiempo establecido.
3. Interactúa con tus compañeros de curso: Para sacarle todo el partido a un curso online, es importante participar e interactuar con otros compañeros.
4. Pregunta tus dudas y mantén siempre una netiqueta: Cuando tengas dudas, siéntete libre de preguntar. Preguntar no sólo te da la oportunidad de que desaparezcan lagunas en tu comprensión, sino que además te da la oportunidad de descubrir otras lagunas que tienes y desconoces.
5. Persiste ante las dificultades: Los alumnos que completan los cursos con éxito no son necesariamente los que parten de un nivel más alto, sino aquellos que tienen un mayor nivel de tolerancia ante los problemas técnicos, buscan ayuda cuando la necesitan, trabajan cada día en el temario y prevalecen ante los retos.
6. Actúa con integridad: Los cursos online toman medidas de seguridad cada vez más para corroborar que la persona que toma el curso no hace trampa. Es importante actuar con integridad, evitando el plagio (p.1).



Estos son al menos los consejos más elementales que debe saber un individuo antes de adentrarse al mundo de la actualización profesional virtual. Una de mis recomendaciones sería que primero experimenten la modalidad con un único curso para que puedan disfrutarlo al máximo, y conforme vayan dominando y desarrollando las destrezas tecnológicas podrán llevar más de un curso a la vez.

El e-learning nauta busca que el tiempo que invierte en procesos de capacitación sea aprovechado de la mejor manera, y por ello es necesario que entienda que la actualización virtual demanda grandes esfuerzos por parte del participante y sobre todo una disposición amplia de aprender haciendo. La virtualidad no debería limitar la interacción; más bien debe propiciar que dicha interacción sea con colegas de todo el país y ¿por qué no? del mundo entero.

Como conclusión

Podemos indicar que la capacitación virtual llegó para quedarse, que claramente a pasos de gigante se convierte en un mecanismo y en un medio que está propiciando que los docentes puedan cumplir con esos sueños y metas de actualización profesional, que puedan explotar al máximo el tiempo de que disponen para estos procesos y, sobre todo, que puedan mejorar y enriquecer sus conocimientos en aras de mejorar la calidad de la educación que les brindan a sus estudiantes, razón de ser en nuestra hermosa y abnegada profesión.

El profesionalismo y la entrega que cada uno de los docentes da todos los días en los salones de clase se ve retribuido en las muestras de cariño y respeto que puede recibir de cualquiera de los otros actores educativos. Es por ello que surge ese sentimiento y deseo de actualizarse... porque los docentes nos debemos a nuestros alumnos, y solo estaremos satisfechos cuando veamos que la labor académica y social que desarrollamos se cumpla.

Es por ello, estimados amigos docentes, profesionales de la educación, amantes del desarrollo educativo de nuestro país, que los insto a aprovechar las bondades de la tecnología. A ustedes, generaciones que nos han antecedido en la era tecnológica, a creer en que sí pueden soñar, que sí pueden y deben mantenerse actualizados y ¿qué mejor forma de hacerlo que desde la comodidad de sus casas? Recordemos que la tecnología se creó para facilitar la vida del ser humano, entonces ¿por qué no utilizaríamos el e-learning?

El éxito es un peldaño más arriba del fracaso, pero solo los arriesgados logran dar ese salto. Adelante, colegas; la capacitación y actualización virtuales nos esperan en un mundo nuevo por descubrir.

Referencias bibliográficas

20 Minutos Editora, S.L. (2011). "Algunas ventajas y desventajas de la formación "online"". Recuperado de URL//: <http://www.20minutos.es/noticia/1261104/0/ventajas/desventajas/formacion-distancia/>

Chávez, M. y Romero, L. (2012). Efectividad de un curso de capacitación en un ambiente virtual de aprendizaje. Universidad Autónoma de Nayarit (México) y Nova Southeastern University (EEUU). Recuperado de URL//: <file:///C:/Users/SAN%20PEDRO/Downloads/39104-47595-2-PB.pdf>

Collazos, A. (2014). "Siete grandes ventajas de la educación virtual para tu empresa". Recuperado de URL//: <http://revistaeducacionvirtual.com/>

Martínez, P. (2013) citado por Arboleda, N. y Rama, C. (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades. Recuperado de URL//: http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf

Santoveña, S. (2005). Criterios de calidad para la evaluación de los cursos virtuales. Recuperado de URL//: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/calidad.pdf>

Viñas, M. (2015). 6 consejos para tener éxito en un curso online. Academy TotemGuard y TotemGuard Recuperado de URL//: <http://www.totemguard.com/aulatotem/2015/08/infografia-6-consejos-para-tener-exito-curso-online/>

*Recepción de artículo 15 de julio del 2016
Aprobación 9 de agosto del 2016*



Urgencia de un cambio de paradigma en el abordaje historiográfico

Dr. Fernando Villalobos Chacón
Universidad Metropolitana Castro Carazo
Profesor y Decano Universidad Técnica Nacional
Sede del Pacífico
ferchov75@gmail.com

■ *“Únicamente hasta que despierten sabrán que esto era un sueño. De este modo, vendrá un gran despertar; entonces todos sabrán que todo esto es un gran sueño”.*
Chuang Tsu, 600 años a.C.

¿Para qué y por qué se requiere un cambio de conciencia histórica desde la educación?

Existen muchas disciplinas que, desde la perspectiva clásica y reduccionista, han tenido entre sus “objetivos” (de)formar al ser humano. La historia es indudablemente, una de ellas.

Es concebida como una disciplina para unos y una ciencia para otros. Se piensa que la historia tiene mucha importancia en la formación de las personas, pues se aduce que permite conocer e interpretar la realidad actual, a partir del conocimiento del pasado, y evitar repetir los errores cometidos, en el futuro. Se le atribuye que sirve para comprender el mundo en que se vive y cómo ha llegado a ser lo que es.

RESUMEN:

La historia humana es concebida como una disciplina para unos y una ciencia para otros. Se ha percibido que la historia cobra mucha importancia en la formación de las personas, pues se aduce que permite conocer e interpretar la realidad actual, a partir del conocimiento del pasado. Se le atribuye que sirve para comprender el mundo en que vivimos y cómo el mundo que nos rodea ha llegado a ser lo que es.

La historia ayuda a tener una idea de ese legado –bueno o malo– que hemos heredado de nuestros antecesores. Por tanto, la historia sería no toma partido respecto al pasado, no lo aplaude ni lo condena; simplemente lo coloca dentro de su contexto, como una manera de proporcionar información para generar más historia. Es un proceso vivo, constante, esencialmente humano.

En esas condiciones, hay que preguntarse: ¿es la historia oficial un reflejo auténtico del mundo? ¿El presente está hecho con material del pasado? Si el pasado proporciona las bases del presente, ¿podría contribuir a abrirnos las puertas del futuro?

Por razones políticas, individualistas, propias del pensamiento fragmentado, la historia oficial ha estado inserta y ha sido construida desde el viejo paradigma y refleja posiciones dicotómicas, que poco contribuyen al ejercicio sano de la crítica y de la duda, a la comprensión del mundo desde la complejidad.

Lo anterior ha desembocado en que existan eventos históricos contados a medias, egocéntricamente, desde una percepción individual o de grupos reducidos que han redundado en la universalización de falacias históricas y visiones reduccionistas, que han ido transformando algunos hechos acontecidos cambiándolos por completo, tanto su origen, como sus consecuencias.

Se considera que en el proceso de resignificación de la historia como ciencia o como disciplina, es preciso transformar las metodologías tradicionales de análisis y recopilación de datos, de manera que quienes elaboren y, posteriormente, quienes se formen con los textos históricos oficiales cuenten con elementos e información construida de modo sistémico.

Ante este panorama poco halagador y hasta apocalíptico, la humanidad global requiere una transformación completa, una metamorfosis hacia una nueva mirada, hacia un cambio de paradigma, de percibir la vida, la naturaleza, el ser humano, la sociedad, la tierra, y el cosmos.

PALABRAS CLAVE: historiografía clásica, nuevo paradigma, descolonización histórica, cambio de mirada en educación.

La historia concierne a todas las sociedades. Entre todos se construye, pero no entre todos se interpreta, se redacta ni se oficializa. El estudio de ella ayuda a tener una idea de ese legado –sea bueno o sea malo– heredado de los antepasados.

En consecuencia, el abordaje de una historia científica no debería tomar partido respecto al pasado, no lo debería aplaudir ni condenar; simplemente lo debe colocar dentro de su contexto, como una manera de proporcionar información para buscar enriquecer aún más su comprensión. Debe convertirse en un proceso vivo, dinámico, robusto, sistémico, constante y esencialmente humano.

En esas condiciones, se debe preguntar: ¿es la historia oficial un reflejo auténtico de la sociedad? ¿Cumple algunas de las características deseables enumeradas en el párrafo anterior? Si el pasado proporciona las bases del presente, ¿interpretando el pasado hemos aprendido sus lecciones para el futuro? ¿Dónde está el papel de las minorías y las grandes las colectividades en la historia? ¿Por qué y por quiénes han sido excluidos estos grupos etéreos del abordaje historiográfico oficialista? ¿Qué intereses han estado detrás de esta marginación de la historiografía oficialista? Sin duda hay más preguntas que respuestas, y quedarán muchas más sin responder.

Por múltiples razones, sobre todo de orden político, económico, religioso e ideológico, el pensamiento ha estado fragmentado. En consecuencia, la historiografía oficial ha estado inserta y ha sido construida desde ese viejo paradigma parcelario, reflejando usualmente posiciones colonizadoras e ideologizantes. Estas posiciones han permeado en prácticas áulicas frecuentemente alejadas del ejercicio sano de la crítica y de la duda, la comprensión integral del mundo y la sociedad.

Con mucha frecuencia la historia ha sido deshumanizadora, descartada, omisa. Toda vez que ha olvidado el papel fundamental desarrollado por las grandes mayorías –y las grandes minorías también. En vez de ello, en sus relatos oficiales ha ensayado teorías donde se dota de poderes omnímodos a unos pocos reyes, papas y gobernantes, llevándolos a un papel casi de seres humanos con características mitológicas.

En virtud de lo anterior, este sesgo ha permitido que múltiples eventos históricos hayan sido contados a medias, con criterios egocéntricos, con enormes vacíos etnográficos y, en el caso latinoamericano, con una visión absolutamente eurocentrista de la realidad, una colonización no solo territorial y sociocultural, sino también ideológica e histórica. Esto ha redundado en la proliferación de falacias históricas y visiones reduccionistas, que han ido transformando algunos hechos acontecidos cambiándolos por completo, tanto en su origen como en sus efectos.

A manera de ejemplo, se pueden citar algunos de estos hechos representativos de cómo la historia ha sesgado relatos y culturas:

La industria mediática del cine ha iconizado a la cultura de los vikingos con unos cascos de los que sobresalen dos cuernos. Es casi impensable actualmente no relacionar a un vikingo con un personaje de aspecto áspero dotado de ese “casco con cachos”. Los hechos afirman que sus cabezas jamás estuvieron adornadas con cornamenta alguna.

El equívoco pudo haber tenido su origen a partir de 1870, a raíz de la ópera de Richard Wagner 'La Valquiria', en la que su protagonista femenina aparece en escena luciendo un casco con cuernos. Ese episodio originó una estructura mental difícil de modificar. Posteriormente los medios de comunicación se han encargado de reproducir este modelo histórico y cultural equivocado.

Popular también es el relato que culpó a Nerón del incendio que el 19 de julio del año 64 (siglo I) arrasó la ciudad de Roma, mientras tocaba su lira. En el momento en el que comenzó el devastador incendio, el emperador se encontraba en la Villa de Anzio, a una cincuentena de kilómetros del lugar y no se enteró de lo sucedido hasta varias horas después de que comenzase a arder la capital del imperio. La acusación que provocó el siniestro es infundada. Tampoco era piromaniaco. Es más: ni siquiera hay indicios de que supiera tocar la lira.

Documentos primarios más bien sugieren que Nerón ordenó una campaña de salvamento y auxilio, desplazando rápidamente hasta el lugar tropas, además de instalar hospitales de campaña para socorrer a los heridos y afectados.

Otro ejemplo podría ser el ocurrido con el ataque a la estación bajo control estadounidense de Pearl Harbor, y la versión oficial del "traicionero" ataque japonés, en las postrimerías de la mal llamada Segunda Guerra Mundial (fue una guerra europea). Existen fuertes indicios de que el presidente Roosevelt de USA permitió el bombardeo nipón a pesar de que la inteligencia militar de su país ya lo sabía, para poder contar con una justificación de entrar en el conflicto armado. Permitir el ataque era influenciar al pueblo estadounidense para que aceptara entrar en una guerra que el ciudadano estadounidense común no deseaba. Tal episodio los hizo cambiar de parecer y la guerra tomó otro rumbo. La historia ha sido omisa en explicar adecuadamente este hecho, por connotaciones evidentemente imperialistas que controlan los medios masivos de comunicación.

Luis XVI no entendió a la sociedad francesa del siglo XVIII; ni su esposa María Antonieta que ya el pueblo con hambre no tenía más que dar; esa ceguera les costó morir en la guillotina a ambos. El pueblo estalló. Por primera vez la visión absolutista europea medieval era cuestionada y derrotada. Esta revolución gestada desde el pueblo cambió al mundo para siempre. Ninguna transformación o revolución se ha dado desde afuera de la sociedad; todos se han dado dentro del amplio tejido social de la colectividad.

ABSTRACT

Human history is conceived as a discipline for some and a science for others. It has been perceived that history takes plenty of importance in the formation of people, because it is claimed to allow society to comprehend current reality from past knowledge. It has been attributed that it is good for understanding the world in which we live in, and how the world that surrounds us has gotten to be what it is.

History helps us to have an idea of that legacy –good or bad– that we have inherited from our ancestors. Therefore, serious history does not take sides regarding the past, it does not applaud or condemn it; it simply places it inside its context, as a way of giving information to create more history. It is a live process, constant, essentially human. Under these conditions society must ask itself the following questions: Is official history an authentic reflex of the world? Is the present made with material from the past? If the past gives the basis for the present, could it contribute to open the doors of the future?

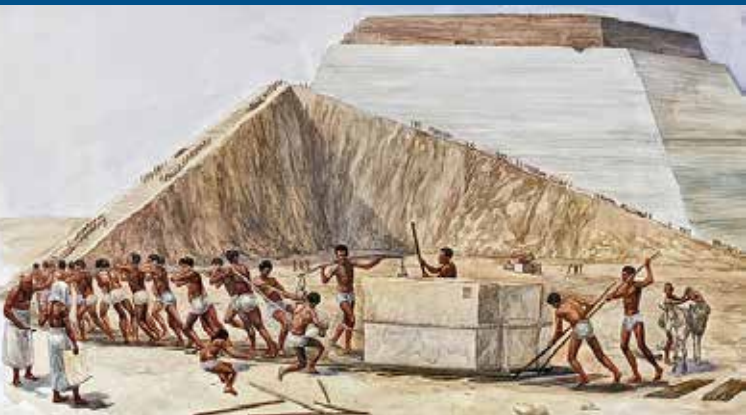
Due to political individualistic reasons, typical reasons of fragmented thinking, official history has been inserted and has been constructed from the old paradigm, and it reflects opposite positions that are to no avail for a healthy exercise of criticism and doubt and an understanding of the world from its complexity.

The latter has resulted in that there have been historic events told halfway, egocentrically from an individual perception or from a reduced group that has resulted in the universalization of historic fallacies and a reduced vision that has been transforming some facts, changing their origin and their consequences completely.

It is considered that in the process of resignification of history as a science or as a discipline, it is essential to transform the analysis and compilation of data in a way that those who elaborate (and later those who become educated with) the official history texts, count on the elements and information that is constructed in a systemic way.

The current outlook is very worrisome and even apocalyptic. Global humanity requires a complete transformation, a metamorphosis toward a new look, toward a change from the old paradigm. It needs to perceive life, nature, the human being, society, earth, and the cosmos.

KEYWORDS: historiography classical, new paradigm, decolonization historical, change of look in education



Las pirámides de Egipto no las construyeron los faraones, como dice la historia, las construyeron los esclavos hebreos, quienes dominaban la técnica del ladrillo. Igual muchos relatos que exaltan a reyes y emperadores y olvidan al gran anónimo de la historia: el colectivo, el pueblo.

Sobre estas vacilaciones de la historia, el poeta alemán Bertolt Brecht (en el exilio, por cierto, en Dinamarca) en 1935 escribe el poema "Preguntas de un obrero que lee", escrito que sigue vigente ocho décadas después:

*¿Quién construyó Tebas,
la de las siete puertas?
En los libros figuran los nombres de los reyes.
¿Eran los reyes quienes arrastraron
los bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,
¿quién la volvió a construir siempre?
¿En qué casas de la dorada Lima
vécian los constructores?
¿A dónde fueron los albañiles
la noche en que dejaron
terminada la Muralla China?
La Gran Roma está llena
de arcos del triunfo.
¿Quién los erigió?
¿Sobre quienes triunfaron los Césares?
¿Es que Bizancio la tan elogiada
sólo tenía palacios para sus habitantes?
Hasta en la legendaria Atlántida,
la noche en que fue decorada
por el mar,
los que se ahogaban clamaban
llamando a sus esclavos.
El joven Alejandro conquistó la India.
¿Él sólo?
César venció a los galos;
¿no lo acompañaba siquiera un cocinero?
Felipe de España lloró
cuando se hundió su flota,
¿nadie más lloraría?
Federico Segundo venció*

*en la Guerra de Siete Años,
¿quién más venció?
Cada página una victoria.
¿Quién guiso el banquete del triunfo?
Cada década un gran personaje.
¿Quién pagaba los gastos?
A tantas historias, tantas preguntas.
(Brecht, 1935)..*

La historia es una noble disciplina que requiere ese cambio. No se debe ser pesimista de su futuro. Se requiere ampliar las miradas y los abordajes desde enfoques más humanos e integrados. El cambio, como toda revolución, debe ser fuerte y debe darse desde principios educacionales transformadores y liberadores. El género histórico necesita una metamorfosis profunda que le permita replantear muchas cosas que se han interpretado de una manera sesgada, y se deben reexaminar y resignificar. También debe en estos nuevos horizontes históricos entenderse el amplio tejido social; el papel de las minorías, las mujeres, los esclavos, el pueblo llano, los inmigrantes, los no católicos, grupos generalmente excluidos.

La invención de héroes, con características casi sobrehumanas, es muy frecuente, y Costa Rica no escapa de eso con la mitificación de Juan Santamaría, por la que es casi un sacrilegio nacional cuestionar algunas partes del relato popular, dictado por el discurso oficial instaurado. Más recientemente estamos en proceso de vivir un proceso similar con Juan Rafael Mora Porras, declarado héroe hace apenas cinco años; ya se puede decir que inició un proceso de mitificación peligroso de este otro personaje de la Campaña Nacional ocurrida a mediados del siglo XIX (1856-1857) en Costa Rica. El peligro es que pase del olvido oficial intencionado a una especie de mesianismo, tan peligroso como la omisión. Las dicotomías historiográficas son frecuentes en Latinoamérica, donde pasar de un extremo a otro no es tan difícil.

Existen grupos enteros que se han obviado en la historiografía oficial. Muchos en forma absolutamente deliberada y grosera. La invisibilización de actores claves ha sido uno de los principales errores en materia disciplinar.

Retomando el tema de la Campaña Nacional, se ha soslayado por completo el aporte de la mujer en esta guerra crucial para Costa Rica. Hasta ahora ha existido poco o ningún interés en analizar el papel vital de las mujeres y los niños en tal conflicto. ¿Cómo, mientras sus maridos, hermanos y padres iban a la guerra, la economía siguió adelante? Ellas junto con sus hijos no dejaron de exportar café a Estados Uni-

dos, ni a Chile ni a Europa por medio del puerto de Puntarenas. Una travesía difícil y peligrosa, en carreta, que implicaba varios días por un camino pedregoso e inclinado y cruzando varios ríos. Tremenda deuda de género hay en la historiografía costarricense en torno a este conflicto.

La mujer ha sido una de las tradicionales ausentes de la historia. Ha sido frecuente que cuando se cita es para asociarla a roles peyorativos y degradantes a su condición. En la citada Campaña Nacional de Costa Rica hay un personaje que fue declarado heroína costarricense. Se trata de Francisca "Pan-cha" Carrasco. Francisca era cocinera y enfermera¹, junto con al menos una docena de mujeres más; su esposo andaba como soldado en la guerra. Fue condecorada como heroína por haber salvado la vida del propio presidente Mora, en un ataque a la casa donde se hospedaban; sin embargo, esta anécdota es prácticamente desconocida. Igual suerte han corrido otras mujeres destacadas en la historia, como Juana de Arco.

Algunas inexactitudes u omisiones parciales o completas se originan en el hecho de que la historia oficial es, por lo general, narrada desde la perspectiva de los vencedores, casi siempre hombres, blancos y ricos; quienes ostentan el poder y los medios de producción. Los procesos económicos y políticos de colonización también se extendieron, cual tentáculos de un pulpo, hacia ámbitos culturales, científicos e ideológicos del quehacer humano.



Ha sido mediante procesos sutiles y sistemáticos de enajenación, donde los que ostentan los medios de producción controlan todo el aparato ideológico de comunicación. De esta manera el sistema educativo de una nación está a su servicio; igual hacen concurrir a los científicos y profesionales que, obligados o no, les ayudan a forjar un proyecto en torno a sus espurios intereses. Valga aclarar que este comportamiento institucional de manipulación de la historia no ha sido exclusivo del sistema capitalista. Es un simple instrumento de control que ha sido aprovechado casi por cualquier fórmula de poder existente desde antaño, y en distintos estadios de la historia humana. Sin embargo, el modelo capitalista lo ha aprovechado casi como ningún otro, lo ha perfeccionado. Es que cuenta con un recurso que ningún otro sistema jamás había podido contar: la mundialización de los medios de información colectiva.

En congruencia con lo anterior, el control de los medios de información masivos ha sido la forma ideal para reproducir la historia y hacerla oficial. Una vez oficializada, se convierte en el material perfecto para generar posiciones, esquemas de valores incuestionables, y estilos de vida propios de una sociedad producida en masa, robotizada, y con una visión limitada del mundo y de la sociedad en que le correspondió vivir. Paso seguido se plasma en los planes de estudios oficiales de un país, y los educadores se convierten en el instrumento idóneo para inculcar su memorización y repetición en el estudiantado. Luego de varias décadas y algunas generaciones la mentira se convierte en una verdad incuestionable. El adoctrinamiento ha llegado a tales niveles que los mismos educadores creen estar haciendo lo correcto, y se castiga la duda y la autocrítica en el estudiante.

¿Cuántos pecados de este tipo habré cometido en las aulas luego de dos décadas? Esto me chifla fuertemente en mi conciencia, al mismo tiempo que escribo esta preocupación vital.

■ *En ciertos círculos académicos se maneja la versión de que Francisca realizaba, además, labores de prostitución para el ejército, lo cual, a la luz de las evidencias, ha resultado ser una idea espuria, carente de toda autenticidad y fundamento.*



La religión ha sido también un elemento muy importante en la interpretación histórica torcida de muchos procesos sociales. El aporte de la religión ha caído en tierra feraz en la construcción de imaginarios colectivos históricos, dogmatizantes y colonizantes. La religión, normalmente al servicio de los grupos poderosos, ha sido una brida de legitimación y enajenación robusta del sistema político vigente. Es así como política y religión han formado una dualidad en muchas etapas de la historia inseparable y a veces hasta indisoluble. A veces costaría identificar cuál ha servido a cuál. Sin embargo, en este documento no me ocuparé del tema de la religión como un actor clave en el proceso de colonización ideológica de la sociedad, porque esto implicaría otra chifladura.

Huelga afirmar que el pensamiento fragmentado privilegió e inhibió realizar un análisis complejo e integral de la sociedad, en muchos hechos históricos como los ya reseñados a modo de ejemplo. Esta atomización de saberes facilitó el tránsito hacia un control perverso de la ciencia, entre ellos la historiografía.

No obstante, los cambios en la forma de pensar de las generaciones actuales, difundidas, entre otros, por medio de las redes sociales y la tecnología de acceso a las masas, ha permitido generar una sociedad cada vez más incrédula de algunos relatos oficiales. Esto es fabuloso, es una bocanada de aire fresco. Por fin la humanidad ha empezado a cuestionar y destruir mitos. Los cimientos de la historiografía clásica están temblando.

La sociedad contemporánea está empeñada en debatir y oponerse a esas supuestas “verdades” que se les han repetido desde la niñez, cuenta con mayores argumentos para construir nuevas perspectivas, desde la reflexión y la autotransformación, donde resulta válido diferir, pensar, criticar y esgrimir respuestas divergentes.

Esta es una oportunidad maravillosa, inédita en la historia de la humanidad, oxígeno fresco, una egregia primavera de pensamiento que no debe desaprovechar. Se le debe dar cabida en las aulas, en las plazas, en los pretilos universitarios, en las redes, en los cafés, en todo lugar donde sea posible.

Ha existido un refrán popular entre algunos traductores y hermeneutas que dice: “un texto, sin su contexto, es un pretexto”. Sin duda, esta frase exige narrar los hechos históricos a partir de las vivencias de todos los grupos sociales, políticos, religiosos, científicos, involucrados; analizados en un contexto amplio, inclusivo y veraz. La narración de un evento que contemple únicamente fechas, datos y personajes destacados del mismo evidencia una crisis de percepción y un pésimo abordaje de la disciplina.

Un acontecimiento no constituye en sí mismo el escenario total; al frente y detrás de él existe y se genera una onda expansiva que requiere el abodaje integral del mismo evento, desde muchas ópticas, actores, enfoques e ideologías. No obstante, el abordaje clásico de la historia no ha concebido la documentación de los eventos experimentados por la humanidad como un conjunto de procesos sistémicos y, consecuentemente dinámicos, entrelazados e interrelacionados. La linealidad del tiempo y los personajes históricos poderosos e influyentes han sido los elementos rectores de los registros históricos, que no contemplan las interrelaciones, interconexiones o entrelazamientos entre ellos y, por tanto, no encuentran asidero alguno en las teorías emergentes, ya que cada acontecimiento se aborda en forma aislada, desencadenado, sin contemplar su relación con procesos anteriores, y a su vez como generador de otros en el futuro. La tendencia a dicotomizar todo también ha sido clave en los entornos tradicionales. O se es bueno o malo, negro o blanco, pobre o rico; los grises han estado ausentes del análisis en la mayoría de los contextos.

La complejidad podría apoyar fuertemente estos nuevos enfoques de la colectividad y su interpretación. La epistemología de la complejidad se fundamenta, entre otras teorías, en el nuevo paradigma científico; de ahí que promueve un cambio de abordajes en el estudio y análisis de la sociedad. Desde el pensamiento complejo, entonces, podríamos afirmar que el hecho histórico representa una parte viva de toda la humanidad, por cuanto emerge de la cotidianidad e integra la totalidad del contexto.

A partir de la complejidad, es posible vincular y contextualizar lo aparentemente singular dado que

involucra un giro en el modo de concebir el mundo, la historia y la ciencia misma (Wolfram, 2002). Es posible que por medio de las teorizaciones sobre el pensamiento complejo se faciliten nuevas consideraciones para registrar, interpretar, relatar y aprender la historia. El desafío mayor del pensamiento moderno, según Morin, es pensar la complejidad. Sin embargo, no se debe confundir complejidad con complicación.

Se considera que en el proceso de resignificación de la historia como ciencia o como disciplina, es preciso transformar las metodologías tradicionales de análisis y recopilación de datos, de manera que quienes elaboren y posteriormente, quienes se nutran con los textos históricos, cuenten con elementos e información construida de modo sistémico.

La sociedad, al igual que el cosmos, no es un agregado de componentes sino una totalidad organizada. Los elementos que componen el universo obedecen a su capacidad intrínseca, las partes ocupan un lugar relacional dentro del todo. Las partes de un todo actúan en función de sus relaciones organizacionales y, a partir de ellas, se dan los fenómenos particulares. Igual sucede con la historia. Estos nuevos enfoques contravienen al pensamiento fragmentado y dualista tradicional, desde el que ha emanado la historia tradicional.

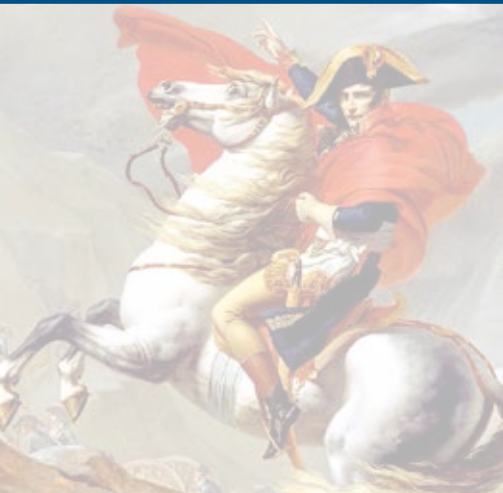
Seguir haciendo las cosas igual sería augurarles a las futuras generaciones un panorama poco halagador y hasta apocalíptico. La humanidad requiere una transformación completa, una metamorfosis hacia nuevas miradas, hacia nuevos paradigmas, nuevas formas de percibir la vida, la naturaleza, el ser humano, la sociedad, la Tierra y el cosmos. Atisbar una metamorfosis de la conciencia histórica es un reto colosal, y debe ser abordado desde la biopedagogía.

Es urgente un cambio hacia nuevos enfoques, que impulsen o den lugar a una toma de conciencia global del ser humano, que entienda que forma

parte de un organismo vivo, mutante, totalmente entramado, integrado, capaz de intervenir sobre su propio destino. Por tanto, la historia humana merece ser narrada desde nuevas perspectivas totalizadoras, considerando las múltiples percepciones, sincronidades e interconexiones, es decir la relacionalidad, a partir de un hecho.

Ha sido frecuente desde los inicios de la humanidad que la historia ha estado marcada por relatos vacíos de conquistas, guerras, confrontaciones, masacres, exterminaciones, genocidios, horrores, imperios, fanatismos, despotismos. En palabras de Edgar Morin: "la muerte es la gran triunfadora de la historia" (Morin, 2001:230). La historia tradicional ha narrado "lo malo y lo feo" de la humanidad. La historia clásica privilegió el determinismo y la continuidad. Hoy se requiere resignificarla y orientarla hacia enfoques de una sociedad planetaria, integrada, solidaria, humanizada. Es apremiante el despertar de una conciencia de comunidad planetaria, capaz de convertirse en nuestra "Patria-Tierra".





A pesar de los esfuerzos y los cambios generados por la humanidad, las grandes transformaciones políticas, sociales, económicas, el avance de la ciencia y la tecnología en las últimas décadas, el futuro de todas las especies que habitan el planeta sigue siendo incierto. El porvenir parece ser indescifrable, si no hay un cambio.

No obstante el optimismo y el anhelo por ese cambio o metamorfosis, la humanidad sigue experimentando en muchos casos un pensamiento parcelario, fragmentario, descontextualizado, desglobalizado, colonizado y descomplejizado. Las cualidades de inteligencia y consciencia que guarda la mente humana colectiva no parecen despertar. Por lo menos lo suficiente.

Sin embargo, existe una esperanza: surge una nueva dimensión y concepción de la realidad, que puede ayudar a lograr ese despertar de la conciencia humana. Se trata del fenómeno que el psicólogo Carlos Jung y el físico Wolfgang Pauli llaman la "sincronicidad" (Peat, 2003:14), capaz de superar las defensas intelectuales, y romper la fe en el carácter perceptible de las esferas y las leyes lineales del tiempo y la naturaleza.

David Peat (Sincronicidad, 2003) es del criterio de que esta fuente creadora está presente en todos los individuos y se manifiesta, no sólo en la consciencia y el cuerpo físico, sino en toda la cultura, la sociedad y el universo. La nueva historia debe proveerse de ella.

La humanidad no ha logrado ver ni entender plenamente el fenómeno de la sincronicidad, porque está influenciada por prejuicios, fanatismos, tribulaciones, materialismo y consumismo. La humanidad sigue envuelta en guerras, represiones, simplicidades y conformismo, y experimenta una sensación de fragmentación y separación entre el cuerpo y la mente, insensibles del medio ambiente y la consciencia colectiva creadora.

Hay que pensar más con el corazón, afirma el maestro ecuatoriano Patricio Guerrero: "lo que deberíamos seriamente es desde el corazón pensar, es decir corazonar; qué mundo, qué horizonte de existencia le vamos a dejar a las niñas y niños que aún no nacen, a las hijas e hijos que aún no empiezan a transitar por los caminos del mundo y de la vida" (Conferencia Magistral, Congreso Iberoamericano de Pedagogía, UNA, Costa Rica, 25 de agosto 2015). En muchos espacios educativos formales discutirían lo siguiente, pero muchos de los problemas del mundo se solucionan con la mayor fuerza que tiene el ser humano a su alcance: el amor. Cuando se educa con amor, el horizonte cambia tanto para el aprendiente como para el acompañante.

Los nuevos abordajes históricos que se impulsan deben gestar la descolonización del pensamiento. Eso significa resignificarla, reinterpretarla y reescribirla.

Carlos Maldonado afirma que: "vivimos una crisis civilizatoria; nuevas formas de pensamiento están emergiendo" (Congreso Iberoamericano de Pedagogía, UNA, Costa Rica, 27 de agosto 2015).

Todo este devenir incentiva y emociona con la posibilidad de gestar una nueva historia, fundamentada en muchos enfoques; abiertos, libres e integrados.

Descolonizando el pensamiento histórico:

"Los países más avanzados (en tecnología) están conduciendo al mundo al desastre, mientras que los pueblos considerados hasta ahora primitivos están tratando de salvar al planeta entero. Y a menos que los países ricos aprendan de los indígenas, estaremos condenados todos a la destrucción". -Noam Chomsky.

Es necesario desarraigar viejos estereotipos y prejuicios etnográficos que han limitado durante siglos la historiografía. El sesgo que produce el eurocentrismo ha desarrollado raíces profundas de colonización mental que no ha sido fácil romper. Se deben hacer esfuerzos para que emerja la: "posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad", lo cual "depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos y de la lengua con que nombramos al mundo" (Rivera, 1993).

Aníbal Quijano define la colonialidad como: "uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho

patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América" (Quijano, 2000:217).

Un rescate sincero de las culturas autóctonas, valorar su aporte, sus prácticas, sus saberes, su lenguaje, su ciencia, su legado... es un buen indicio de que las cosas han empezado a cambiar, que el viejo paradigma historiográfico está siendo sacudido fuertemente desde sus cimientos.

Regiones tradicionalmente excluidas y deslegitimadas como Latinoamérica, África, Asia, Medio Oriente u Oceanía, están urgidas de esta reivindicación histórica cultural. Tienen mucho que decir, que aportar a esta deconstrucción del nuevo mundo que se debe avizorar. Aprender a reconocer y rescatar el valor que han tenido los grupos aborígenes en el proceso de construcción de la sociedad es un ejercicio de absoluta justicia y sabiduría. Este proceso paulatino y sostenido debe conducir a una descolonización profunda de la historia. Lamentablemente no se puede soslayar que "en todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura societal, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas" (Quijano, 2000:374-378).

Por su parte, Ramón Grosfoguel sostiene que "la descolonización epistémica, al mismo tiempo que abre el horizonte al reconocimiento de experiencias ignoradas e invisibilizadas por las ciencias sociales occidentalizadas, no descarta aprender de las contribuciones de la teoría crítica producida desde la zona del ser. Lo que se propone, en cambio, es trascender sus límites y cegueras por medio de subsumir las contribuciones críticas que vienen desde la zona del ser dentro de las múltiples epistemologías críticas descoloniales producidas desde la zona del no-ser" (Grosfoguel, 2011).

Sobre el particular, Boaventura De Sousa Santos, uno de los autores que más ha investigado sobre este necesario proceso de descolonización del pensamiento histórico en las sociedades más afectadas por el "occidentalismo", afirma que es necesario: "enfrentar las cinco monoculturas con cinco ecologías que permitan invertir la situación de invisibilidad y crear la posibilidad de transformar lo que es producido como ausente para hacerlo presente. Las siguientes son las cinco ecologías:



1. *Ecología de saberes*: "la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino".
2. *Ecología de las temporalidades*: "saber que aunque el tiempo lineal es uno, también existen otros tiempos".
3. *Ecología del reconocimiento*: "descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas".
4. *Ecología de la trans-escala*: "la posibilidad de articular en nuestros proyectos las escalas locales, nacionales y globales".
5. *Ecología de las productividades*: "consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó" (De Sousa, 2006).

Los nuevos enfoques deben germinar desde las aulas, desde los hogares, desde cualquier espacio humano que sea capaz de gestar y permitir aprendizajes espontáneos y duraderos. Esta revolución educativa no se resuelve con libros ni títulos; tampoco con cañones ni cohetes. Se gana con el corazón henchido de la mayor fuerza de todas las que la humanidad haya jamás conocido: el amor. Este cambio de paradigmas debe nacer desde el corazón mismo. Corazonar este cambio llevará a la humanidad a alcanzar nuevos estadíos, quizás nunca antes alcanzados.

En las aulas los educadores hemos dejado de escuchar a los niños, a los jóvenes. Debemos no solo mirarlos con otros ojos sino escuchar lo que tienen que decir. Ellos tienen mucho que decir, tienen mucho que enseñarnos.

Debemos abrir los oídos físicos; sin embargo, los del alma y el corazón son los más necesarios. Los grupos marginados o relegados, como las mujeres, niños, negros, indígenas, discapacitados, pobres, migrantes, ancianos, son capaces de contribuir de manera decidida a resignificar la historia, a salir del anonimato en que han sido enclaustrados y aportar quizás lo que a la humanidad le esté faltando y la tenga al borde de su autoextinción. Impulsar este proceso de escucha y amor es vital y quizás es el centro de esta chifladura. Aprender con amor. Estos grupos tienen mucho que decir. Hay que escuchar más. Hablar menos. Hacer más, pero en comunidad, en redes, en sincronía. Esta es una aventura pedagógica como ninguna otra.

La escuela, en el sentido más amplio, debe ser abierta, libre, sin fronteras de ningún tipo. Deben ser espacios formales o no formales lúdicos, donde aprender sea un gozo. La escuela no puede estar de espaldas a la comunidad. Debe ser cónsona con el variado tejido social a su alrededor. Debe nutrirse de ella. El centro de discusión y de dialogicidad de la comunidad no debe ser el parque, menos la iglesia; debe ser la escuela. Ahí deben incubarse los cambios que la sociedad requiere. La propuesta es de una escuela abierta, inclusiva, sin discriminación, sin líneas fronterizas que colonizan ideológicamente a los pueblos. Hay que promover los multilogos, más allá de los tradicionales diálogos.

Mientras tanto, el mundo se desangra. Se debe dar un urgente golpe de timón, debe ser radical. La visión capitalista de mercado está profundizando como nunca antes la desigualdad entre las personas. La humanidad está inmersa en un desafío colosal. No sabemos si acabaremos primero con el planeta o cuando éste desaparezca por nuestras malas acciones ya no haya humanos.

En este momento millones de seres humanos, de personas con una historia propia que contar, con sueños, con esperanzas están desplazándose de unos continentes a otros por guerras y conflictos étnicos y religiosos. La sed de dinero, el fanatismo y el egoísmo están marcando muchas vidas. La globalización del capitalismo salvaje no es más que la continuación de un proceso arraigado desde muy antaño.

Aníbal Quijano opina que: "la globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica: el eurocentrismo" (Quijano, 1997:12). Añade el mismo autor que: "la idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos" (Quijano, 1997:15).

Hay que descolonizar nuestras aulas, nuestros libros, nuestra historia; hay que incitar con especial denuedo procesos de cambio profundo. Estamos en marcha.



*Recepción de artículo 12 de agosto 2016
Aprobación 16 de agosto 2016*

Referencias bibliográficas

Boff, Leonardo (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta.

Boff, Leonardo (2003). *Ethos mundial*. Rio de Janeiro: Sextante.

Capra, Fritjof (1996). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.

Grosfoguel, Ramón (2011). "Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality". *Transmodernity*. University of California.

Gutiérrez, Francisco & Prieto Castillo, Daniel (2002). *Mediación pedagógica*. Guatemala: EDUSAC.

Marchena, Julián (1941). "Vuelo supremo". En: *Alas en fuga*. San José: Editorial Lehmann.

Morín, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Morin, Edgar (2001). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Colección Teorema. Madrid: Ediciones Cátedra.

Peat, David (2003). *Sincronicidad: puente entre mente y materia*. Barcelona: Kairós.

Quijano, Aníbal (1991). "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad". *Perú Indígena*. No. 29. P. 11-21.

Quijano, Aníbal (1997). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". *Anuario Mariateguiano*, vol. IX, no.9, Lima.

Quijano, Aníbal (2000). "Modernidad y democracia: intereses y conflictos". *Anuario Mariateguiano*, vol. XII, no. 12, Lima.

Quijano, Aníbal (2000). "El fantasma del desarrollo en América Latina". *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, no. 2, Caracas.

Rivera Cusicanqui, Silvia (1993). "Mestizaje colonial andino: Una hipótesis de trabajo". En: *Violencias encubiertas en Bolivia*. Vol. 1: *Cultura y política*. La Paz: HISBOL-Aruwiyiri.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.





Retos del profesional en Orientación en la modalidad académica nocturna:

Una reflexión desde la mirada intercultural Professional Challenges in the Academic Orientation Night mode: A reflection from the intercultural look

Fanny Rojas Vargas

Estudiante de Maestría Académica en Orientación Familiar
Universidad de Costa Rica
frojasvargas09@gmail.com

Introducción

La globalización, como proceso regido por componentes de carácter predominantemente económico y de mercado, aunado a los componentes tecnológicos, sociopolíticos y culturales, ha producido cambios en las definiciones de identidad, nacionalidad, ciudadanía y comunidad. Por ende, redefine el rol de la educación como espacio privilegiado para la formación de ciudadanos libres, responsables y comprometidos con la transformación de su país, su comunidad, sus entornos inmediatos y el fortalecimiento de su propia identidad, dado el carácter homogeneizador y uniformador de este esquema globalizador, que muestra un futuro poco promisorio para aquellas personas que no han alcanzado la satisfacción de necesidades elementales como alimentación, empleo digno, salud y educación.

Este fenómeno resalta los beneficios de la cibernética, las tecnologías de información y las comunicaciones, la automatización, entre otros que agilizan los procesos de producción, pero no se visualizan los esfuerzos para paliar el hambre en las comunidades o que ofrezcan mecanismos para garantizar la convivencia armónica y el sentido de respeto que merecen los grupos humanos, independientemente de la raza, condición social, credo religioso, etnia, género o preferencia sexual.

Así se expresa en el Informe de Políticas de Atención a la Diversidad Cultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], 2005*):

La globalización se nos presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre naciones y personas, pero también introduce nuevas tensiones en la convivencia social. Advertimos el surgimiento de nuevas formas de intolerancia y agresión. Por un lado experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas; pero por otro vemos cómo aumentan la xenofobia, el racismo y las discriminaciones, basadas

en diferencias de color, sexo o rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación (p.11).

A partir de esta realidad, se puede observar que el ser humano requiere ajustarse y buscar las estrategias adecuadas para hacer frente a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales para sí mismo y su familia; de ahí que la educación también experimente la necesidad de renovación constante, para dar respuesta a las demandas de las personas y las sociedades. Por lo tanto, cada nación plantea distintas ramas y modalidades para ofrecer oportunidades de acceder a la enseñanza, para anticipar los nuevos retos y desafíos en este campo.

Este artículo hace especial referencia a la educación de jóvenes-adultos en la modalidad académica nocturna en Costa Rica, dirigida a la población mayor de quince años que, por razones diferentes, no logra incursionar en las instituciones de educación secundaria diurna y que procede de muchos contextos socioculturales disímiles. La diversidad que presenta esta modalidad en virtud de la edad, las condiciones socioeconómicas y el contexto requiere un abordaje diferente en todos los aspectos que involucra la convivencia, en los espacios de atención a sus necesidades y en la forma de aprender.

Sin embargo, pese a las oportunidades que se ofrecen a la población, no está exenta de experimentar limitaciones en su proceso de formación, desde las mismas políticas públicas que ofrecen un currículo que no se ajusta a las verdaderas necesidades. Como apunta Aguado (2011): "Sería preciso dejar de utilizar la "diversidad" como pretexto para la exclusión social. Esto es un reto en la medida en que la diversidad es evidente, pero la igualdad es fruto de un convencimiento moral" (p. 26).

En este sentido, la mirada a la interculturalidad se impone como imperativo y un signo de nuestro tiempo, dadas las desigualdades entre los pueblos, las oportunidades de movilidad social y el respeto a lo que representa el otro, como realidades que vislumbran continuidad más que un cambio en esta dinámica global, donde la educación también ha sido permeada por todas exigencias de la globalización. Surge la urgente necesidad de una propuesta que responda a la realidad intercultural, desde las diferentes funciones y tareas que asumen los miembros de la comunidad educativa.

Resumen:

En el presente artículo se intenta hacer una reflexión en torno a la educación para jóvenes-adultos en la modalidad académica nocturna en Costa Rica y cómo desde la interculturalidad, al igual que otras modalidades, representa para el profesional de Orientación una serie de retos para asumir en su labor con esta población, desde las funciones descritas para su puesto, su rol y las competencias necesarias como agente de cambio, con el fin de coadyuvar con la institución en la implementación de estrategias que promuevan la convivencia y el respeto en la comunidad educativa de la diversidad como riqueza más que como elemento diferenciador, en medio de una sociedad globalizada.

Palabras clave:

Educación Académica Nocturna, Orientación Educativa, roles, funciones, retos, interculturalidad.

Desde esta perspectiva, como parte de esta comunidad educativa, el profesional en Orientación juega un papel de gran importancia, como agente de cambio, en la promoción de espacios donde se propicie la convivencia armónica, incluidas las diferencias que son parte de la identidad de cada miembro de la comunidad educativa y en la búsqueda de la integración de esta diversidad en las acciones, para compartir la riqueza que cada uno aporta a lo interno de la institución y como manifestación de su ser.

La educación para jóvenes-adultos en Costa Rica: ¿una esperanza para una población diversa, o una réplica de otras prácticas educativas?

La educación de adultos nace en Costa Rica el 29 de abril de 1899 a partir del funcionamiento de escuelas nocturnas para adultos, con planes y programas que implican dos años de duración y que se fundamentan legalmente en lo establecido por la Constitución Política en el Artículo 83 y la Ley Fundamental de Educación. Se garantiza la educación de adultos como medio para combatir al analfabetismo y proporcionar herramientas de cambio y mejora social para aquellos que acceden a esta modalidad. En 1979 mediante decreto se crea la Dirección General de Educación Permanente que funciona bajo la autoridad del Viceministro Técnico de Educación.

Los objetivos que persigue la educación de adultos apuntan a que el joven adulto pueda interpretar y comprender su propia realidad y lo que le circunda; mejorar la capacidad profesional y adquirir conocimientos útiles para su labor; y por último, el mejoramiento del nivel de vida de convivencia familiar, y demás instancias de la vida de relación. A partir de tales planteamientos, se puede decir que la educación de adultos es una oportunidad para la realización de las metas tanto personales como sociales de quienes acceden a esta modalidad, tomando en cuenta la realidad que envuelve a esta porción importante y cada vez más creciente de la población.

Para el año 2011 se contaba, según datos del Atlas del Estado de la Educación, con 79 colegios nocturnos de los cuales 77 eran públicos; y a pesar de un breve periodo de estancamiento, en el año 2011 la oferta aumentó considerablemente (23%) al incorporar la modalidad en las secciones técnicas nocturnas. Sin embargo, esta fuente plantea que sigue siendo una de las modalidades con mayor exclusión y rezago en la aprobación del bachillerato (pero es importante

Abstract:

In this article an attempt is made to make a reflection on Education for young adults in the Academic Night mode in Costa Rica and how from multiculturalism, like other modalities, it represents for the professional counselor a series of challenges to take in working with this population, from the functions described for their position, their role and the necessary skills as an agent of change, in order to contribute to the institution, in implementing strategies to promote co-existence and respect in the community educational diversity as richness rather than as a differentiator in the midst of a global society.

Keywords: Academic Night Education, School Counseling, roles, functions, challenges, interculturality.

considerar que los datos apuntados no contemplan aquellos estudiantes que, si bien dejan las aulas de los colegios nocturnos, continúan sus estudios en educación abierta o en la modalidad a distancia, dadas las condiciones laborales y sociodemográficas que, en la mayor parte de las ocasiones, les impiden mantenerse en las instituciones de educación formal nocturna).

Por su parte, la Revisión Nacional de Educación para Todos (EPT) correspondiente al 2015, recoge algunos datos reveladores que invitan a reflexionar. Por ejemplo, que el desempleo afecta de manera creciente a las mujeres, a los pobres y a los jóvenes; un 19.3% en jóvenes entre los 12 y 24 años no estudia ni trabaja; y un 60% de la población ocupada y de los que buscan trabajo por primera vez no cuentan con niveles adecuados de estudio (secundaria incompleta). Estos datos llaman la atención si se piensa que Costa Rica contaba con una imagen muy positiva en materia ambiental, pero en el campo del desarrollo humano la historia ha cambiado de manera significativa, influida en especial por la inestabilidad política que se concentra en la contienda, con muchas propuestas pero sin ejercer un liderazgo para generar políticas adecuadas en materia de educación, por ejemplo, a partir de las verdaderas necesidades de la población e incentivando el compromiso de la misma en la generación de soluciones a las circunstancias que presenta la realidad socioeconómica del país (p. 11).

Es obvio que esta falta de liderazgo a nivel macro impacte las decisiones trascendentales en todos los campos del progreso del país y, de manera particular, en el tema educativo. Dentro de las líneas estratégicas propuestas por el Ministerio de Educación Pública (2014) para llevar a cabo la gestión en materia educativa en el periodo 2010-2014, se rescata, en relación a la modalidad académica nocturna dirigida a jóvenes-adultos, el desarrollo de una educación que fortalece la capacidad productiva y emprendedora de esta población; logra aprendizajes significativos y bien incorporados, y por último, logra una evaluación no como autopsia, sino como promotora de cambio (p.5).

En relación a los planes y objetivos establecidos en el Programa Educación para Todos (EPT) dirigido a la educación de jóvenes-adultos, para el 2015, se establece que el objetivo es incorporar al proceso educativo a la población de jóvenes y adultos que no ha concluido con su educación formal, a través de estrategias tendientes a elevar sus habilidades para insertarse al mercado laboral.

Sin embargo, aún hay retos pendientes, según la Revisión de Educación para Todos (2015), para ofrecer una educación acorde a sus necesidades y de manera particular respetando la diversidad y el contexto en donde se lleva a cabo el acto educativo (p. 27). Lo anterior lleva a suponer que se han tratado de abordar las diferencias en relación con otras poblaciones que transitan por la educación académica diurna, pero la realidad es que se utilizan los mismos mecanismos evaluativos, las mismas metodologías y discursos que no contemplan la diversidad ni los aprendizajes ya obtenidos por los estudiantes que buscan en la educación de adultos respuestas a sus necesidades de educación formal para mejorar su nivel de conocimientos e insertarse en el campo laboral.

Si bien la propuesta de la educación para jóvenes-adultos respeta la igualdad de oportunidades para acceder a esta oferta, sin discriminar en función del género, raza, etnia, religión o preferencia sexual, no es del todo cierto que se valore una opción de educación de calidad, basada en el respeto a las diferencias que presentan estos estudiantes en su contexto y desde sus experiencias de vida. Como aclara Samarrona (2000): "La educación de adultos, como es lógico, deberá adaptarse a las características de las personas adultas... sin duda, los adultos tienen perfiles específicos que justifican un atención diferenciada" (p. 121).

De ahí que en la educación de adultos no se hable de "pedagogía" sino de *andragogía*, partiendo de la necesidad de adaptación de tales características. No obstante, las prácticas educativas no contemplan esas diferencias ni los aprendizajes ya vividos por estos adultos (Samarrona 2000: p. 121). Por ejemplo, no es lo mismo la enseñanza de un segundo idioma a un estudiante que ha tenido una educación ininterrumpida a los largo de su escolaridad que enseñar esa asignatura a un adulto que dejó la escuela hace 25 años y en su institución ni siquiera se impartía, o pedirle a un estudiante extranjero que realice una práctica de ubicación geográfica de los ríos de Costa Rica en un mapa si no conoce la geografía nacional.

Las características del docente en esta modalidad no deben abordar sus capacidades sino responder de manera creativa y consciente a las urgencias de esta población. Más aún, en la educación para jóvenes-adultos se deben enfrentar muchas otras eventualidades relacionadas con el trabajo que impide cumplir con la jornada establecida, el cansancio, la frustración por las notas obtenidas, el estigma social, las constantes críticas por el bajo rendimiento y promoción en las pruebas nacionales.



Estudiantes de clases de educación básica en LCM. Fotografía de LCM.

Estas últimas son uno de los más evidentes obstáculos que impiden la consecución de las metas, pues las pruebas se convierten en un peso insostenible por las desventajas que enfrentan en relación al tiempo para la preparación.

Por lo tanto, la desigualdad en las oportunidades de movilidad social queda claramente evidenciada en estas prácticas educativas que en el discurso plantean equidad y respeto por la diversidad pero en la realidad no se acentúan las diferencias, sino que se homogenizan los procesos como si tratase de una extensión de la modalidad académica diurna, con lo que se atenta contra los derechos de esta población de una educación de calidad y que responda a las necesidades particulares, pero donde se aprenda bien.

Al respecto, Quintanilla (1996) expresa que "... los grupos sociales, raciales y étnicos marginalizados advierten que la sociedad en la que viven, por encima de las promesas de igualdad, instaura una división que les resulta lesiva. Y la cultura escolar comienza a ser denunciada como cultura hecha a la medida de esa división social estigmatizadora" (p. 3).

Por eso la educación nocturna no puede ser concebida como una práctica de educación compensatoria y desigual, donde se superpongan la cultura y la hegemonía política mayoritarias por encima de las necesidades de la población tan diversa que accede a esta modalidad, toda vez que no hay coherencia entre lo que se ofrece y el producto final que se obtiene.

Educación intercultural y la educación para jóvenes-adultos

"La educación intercultural aspira a acostumbrar al ciudadano a pasar de sus zapatos a los zapatos del otro, a mirar con una óptica diferente, a provocar isomorfismos cognitivos y emotivos para comprender cómo piensan y sienten los otros, regresando después a sus zapatos, más concienciados de la realidad de sus propias raíces culturales". Calasso

Ciertamente la cita de Calasso pone de manifiesto la gran tarea en la construcción de una validación real de las otras personas desde lo que son y lo que hacen, su pasado su presente, sus sueños y luchas; sin embargo, esta reflexión parece quedarse anclada en la esfera muy personal, donde la persona hace el ejercicio de mirar al otro, entenderlo y aplicar la asertividad y la tolerancia como valores implícitos en la educación intercultural.

Por ello, Aguado (2009) menciona que la diversidad está más focalizada en el reconocimiento del otro y de las otras formas de ver el mundo, de manera que la educación debería retomar estos elementos para establecer las prácticas adecuadas que permitan el desarrollo pleno del otro.

Por otra parte, la educación tiene la función de incorporar de manera activa a los individuos a la comunidad, y estos se integran al sistema social a través de la institución educativa como instrumento eficaz al servicio de la igualdad social, pero respetando las diferencias. Como propone Morales (2015), citando a Escarbajal:

La propuesta intercultural parte de que la diversidad cultural supone la valoración específica de cada cultura y el respeto al ritmo de cada individuo que pertenece a ella; asimismo plantea que es la educación la que debe acomodarse a los distintos ritmos de aprendizaje cultural y no a la inversa, resultando relevante en este punto para la interculturalidad el diálogo en y para la convivencia (p. 8).

Es por ello que la institución educativa, en su papel de agente socializador, no puede atentar contra las diferencias de la población que atiende y limitarse a ofrecer propuestas educativas insensibles a la realidad contextual y que no valoren el aporte significativo que cada individuo y cultura representada brindan a la riqueza de la institución. De ahí que, como diría Sáez (2006): "Es necesario educarnos y educar a los ciudadanos en una visión positiva de la diversidad cultural. Podemos defender que la recíproca diversidad no es un obstáculo para la vida en común, sino más bien es una fuente de enriquecimiento mutuo" (p. 863).

No se trata, por tanto, de obviar que la sociedad y en ella la educación está permeada por el multiculturalismo como consustancial a la humanidad; pero no por esto las culturas representadas en la sociedad y la institución educativa deben ser asumidas como iguales ni que las estrategias para enseñar sean homogéneas para todos. Como lo indica Sáez (2006), citando la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26.2, la educación tiene por objetivo el desarrollo pleno de la personalidad humana, afirmando su identidad, dignidad y valor desde su cultura y la influencia que recibe de otras.

La riqueza de la diversidad cultural invoca la necesidad de una educación intercultural que aprecie el desarrollo de cada individuo desde su propia identidad, pero enriquecida con los aportes de cada compañero en el aula, en el pasillo, en las activida-

des generadas en la institución, no vistos como una amenaza por sus diferencias, sino precisamente en la riqueza que impregnan.

Malgesini y Giménez, citados por Osuna (2012), explican que la interculturalidad hace sus primeras manifestaciones en el seno del campo educativo, en sus propuesta de acción. Asimismo, Osuna (2012) aludiendo al Art. 5 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural recuerda que "...toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura dentro de los límites que impone el respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales" (p. 45).

Los Colegios Nocturnos constatan esta realidad de matricularse con la buena disposición de formarse integralmente para el sano ejercicio de sus derechos y en el afán de mejorar la convivencia social. Sin embargo, las prácticas cotidianas ofrecen una resistencia a esta propuesta diferente a lo establecido en los derechos que plantean los documentos mencionados, y solo se limitan a la formación de grupos heterogéneos en edad, género, contexto sociocultural, pero no dan el paso a crear espacios de diálogo recíproco y reflexión entre los estudiantes o entre docentes y alumnos para analizar y reflexionar sobre las transformaciones sociales tan evidentes y que afectan a todos así como la necesaria comprensión y aceptación de las diferencias de manera sana y espontánea. La agenda educativa versa solo en la atención de los contenidos y no en las interacciones.

Por otra parte, cuando se habilitan esos espacios no todos los docentes están convencidos de las implicaciones positivas de las interacciones y los aportes de los estudiantes, por lo que prácticamente se imponen desde la hegemonía de la cultura dominante las pautas a seguir en el aula y las actividades extracurriculares. De esta manera, la trasmisión de los saberes solo se queda anclado a la repetición de conceptos y reproducción de contenidos en gran medida poco significativos para la población que desea surgir y mejorar su calidad de vida.

Es así que las autoridades en el ramo no evalúan el impacto que dichas prácticas están ocasionando en el sistema, y no por casualidad las estadísticas apuntan a dos realidades que son recurrentes en esta modalidad, como son las altas tasas de deserción cada año y la baja promoción en las pruebas nacionales de bachillerato, aunadas a la retención de la

población a interesarse en campos como la política estudiantil o la promoción de campañas de mejoramiento institucional y comunal.

Por ello surge la siguiente interrogante: Si estas instituciones se crearon para ofrecer oportunidades a la población con rezago escolar para que pueda alcanzar el desarrollo pleno de sus capacidades, como rezan los documentos analizados, ¿por qué las autoridades del ramo aún no realizan una profunda evaluación en todo el accionar de esta modalidad e implementan las transformaciones necesarias para cumplir con las políticas de equidad en las oportunidades en una población cada vez más creciente y con mayores desventajas sociales, económicas y de preparación para competir en una economía globalizada que exige una preparación más acorde a sus capacidades y a su etapa de desarrollo?

Puede ser que este aspecto no sea de gran interés para quienes elaboran las propuestas educativas, puesto que las mismas apuntan a otros intereses desde la política y la economía de la nación, pero el ideal de alcanzar un mejor nivel de vida para los actores de la educación nocturna siga siendo eso: un ideal. Por ello cita muy acertadamente Sáez (2006) a Abdallah-Pretceille (2001):

La educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora (p. 868).

En este sentido, vale la pena apostar por una educación intercultural en la modalidad académica nocturna que no se conforme solo con aumentar las cifras de cobertura para combatir el analfabetismo, sino que se atreva a romper el paradigma de las tradicionales lecciones magistrales, de tipo asimilacionista y que pueda introducir prácticas más integradoras desde la equidad, pero respetando las diferencias en las aulas, donde conviven jóvenes con adultos, madres y padres con jóvenes solteros, con el transexual, el que viene de la zona rural, el que vive en el precario y el que trabaja en la tienda, el que sabe mucho de matemática y el que nunca ha utilizado una computadora.

Jiménez (2003) plantea algunos propósitos importantes para alcanzar la educación intercultural desde la perspectiva de una institución que la fomenta en estos términos:



Estudiantes Liceo Sinai
La Nación

El profesional en Orientación en la modalidad académica nocturna: gestionando cambios en las interacciones desde una perspectiva intercultural

De manera paralela, la Orientación como disciplina de las ciencias sociales tiene una estrecha relación con la educación por la riqueza de enfoques, funciones, principios, áreas o dimensiones que le son propias.

De acuerdo con Pereira (2012) citada por Ureña (2015), los objetivos generales de la Orientación en el Sistema Educativo costarricense, para cumplir con la doble función de coadyuvar en conjunto con las asignaturas en el desarrollo integral del estudiantado y desarrollar sus propios procesos, son:

- Cultivar actitudes positivas, incentivando el respeto y la tolerancia a las formas diferentes de mirar la existencia humana así como la valoración de los aportes y elementos que otros brindan.
- El cuidado y mejora del autoconcepto tanto personal, como cultural y académico de los alumnos, en especial los que proceden de otros países, en una acogida y aceptación de su ser como persona portadora de otra cultura, con el afán de evitar toda discriminación y marginación al incorporar en las actividades institucionales elementos de las manifestaciones foráneas.
- Potenciar y fomentar la convivencia y la cooperación, introduciendo aprendizajes significativos a través de estrategias cooperativas para estimular la participación amistosa y cercana tanto en el trabajo como en la resolución de conflictos.
- Fomentar la igualdad de oportunidades de acceso al currículo y su desarrollo, a partir de estrategias que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes; asimismo realizando los ajustes en materia de adaptaciones y evaluación acorde con las diferencias y resaltando las expectativas y competencias de los mismos.
- Estímulo de la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa en la acogida y desarrollo de una propuesta de educación más integradora, incluso involucrando a las familias de los estudiantes, en un clima de convivencia armónica y sana. Con ello se promueve la imagen institucional que valida los derechos de las personas en el compromiso de luchar contra toda forma de discriminación y estereotipo (pp. 120-121).

Tal como se planteó en el propósito de este artículo, es de suma importancia reconocer los retos del profesional en Orientación en su rol de facilitador de los espacios de cambio y desarrollo personal e institucional dentro de la modalidad académica nocturna para jóvenes adultos, ante la urgencia de implementar una educación intercultural, tomando en consideración las reflexiones anteriores.

- Fortalecer los factores relacionados con el éxito escolar de la población estudiantil.
- Promover la construcción del proyecto de vida de los niños y las niñas, jóvenes y adultos, que les permita insertarse en el mundo laboral y ocupacional del país.
- Promover el fortalecimiento de las habilidades para la vida con la finalidad de que la población estudiantil enfrente las situaciones de la vida diaria en forma exitosa.

Como se observa, los objetivos de la Orientación en el Ministerio de Educación Pública tienen que ver con la vida académica, la construcción del proyecto de vida y el desarrollo de habilidades para la vida de la población estudiantil, lo que necesariamente conlleva al trabajo directo con esta población, el grupo docente, las madres, padres y personas encargadas, con el objetivo de tener mayores logros.

El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituye un elemento esencial en la conceptualización de Rodríguez (1991), citado por Molina (2003), quien señala:

Orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre (p. 4).

Para Bisquerra (1998), citado por Molina (2003), la orientación es "un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida" (p. 4). Las diversas concepciones presentadas con visión parcializada acerca de la orientación han sido superadas por un enfoque más amplio, integral, y holístico que incide en una orientación que tome en consideración los distintos contextos educativos, que atienda al sujeto como un todo integrado, tomando en cuenta los componentes que le dan sustento, a saber, la orientación vocacional, la orientación educativa y la orientación personal social. Pero sobre todo, que asuma funciones de prevención y desarrollo del ser humano.



Estudiantes de clases de educación básica en LCM. Fotografía de LCM.

Desde el punto de vista científico, Repetto et al. (1994), citado por Molina (2003), expresa:

La orientación es la ciencia de la acción que estudia desde la perspectiva educativa y por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de los intercambios dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto (p. 7).

En este sentido, se habla de una orientación centrada en el acto educativo, con carácter de diagnóstico, de prevención y ecológico, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto y en función de las características socioculturales y demográficas.

La orientación como proceso integrado al acto educativo, según Martínez de Codes (1998), citado por Molina (2003), está íntimamente relacionada al desarrollo integral del alumno, cuya meta está centrada en lograr que este alcance una mejor comprensión de su carácter, consciente de sus valores morales y desarrollar su dimensión enfocada a la satisfacción de su proyecto personal y social.

También Molina (2003), en relación con la Orientación Educativa, considera:

...un proceso interdisciplinario y transdisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención a la diversidad del alumno, cuyos agentes educativos (orientadores, padres, docentes-tutores, familia y comunidad) asumen la función de facilitar y promover su desarrollo integral para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y de su entorno (p. 10).

Desde la perspectiva de la educación intercultural, en medio de los distintos cambios que vive la sociedad actual, en términos de diversidad cultural y étnica, los modelos familiares actuales, el descontento de la población con la política, la irremediable brecha social, los problemas de empleo, entre otros, la labor del profesional en Orientación en general y de manera particular en la modalidad nocturna, ha de levantar la bandera para abogar por una educación que tienda al respeto de las diferencias, pero que a su vez fortalezca la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa para alcanzar los fines y políticas de la educación.

Como bien plantea Vargas (2014), *Conocer más el contexto obliga a contemplar el multiculturalismo, a comprender la diversidad, los principios del enfoque ecológico y así poder ampliar nuestra visión de mundo, de manera que se pueda dar cobertura a cada realidad psicosocial y afectiva, pretendiendo orientar mejor, al tomar en cuenta esa diversidad y el sentido de vida de la comunidad en que se realiza el quehacer (p. 271).*

El profesional en Orientación requiere asumir una postura más enérgica en la modalidad nocturna, dado que los espacios de intervención con los grupos son limitados, por la naturaleza de la modalidad; pero eso no ha de soslayar su intención y su compromiso por generar estrategias y actividades coherentes, significativas y donde se plasmen los conceptos antes referidos en torno a la disciplina y todos los fundamentos que le dan sustento desde las diferentes disciplinas. Por eso, Garita (2014) manifiesta que:



La realidad multicultural de los contextos en que se ejerce la orientación exige incorporar, en el cuerpo de conocimientos que la sustentan, modelos integradores que permitan comprenderla para brindar una atención oportuna y pertinente a las poblaciones a quienes dirige su accionar, considerando la diversidad existente (p. 285).

Por lo tanto, para atender esas propuestas educativas, el profesional en Orientación debe desarrollar habilidades y destrezas comunicativas y dialógicas, un espíritu de apertura al cambio y la diversidad, una constante revisión de sus propios valores y concepciones en torno a la diversidad y la tolerancia de las diferencias.

De igual manera, acceder al aprovechamiento de los espacios de capacitación en temas alusivos a las poblaciones diversas que se atiende, con el compromiso de generar cambios en la articulación de las políticas internas institucionales y las actividades de convivencia, donde se evidencie una actitud de relación y aprendizaje mutuo con las diversas culturas representadas y con capacidad de negociación y afrontamiento, en especial para la resolución adecuada y armónica de conflictos, en virtud de las diferencias entre los grupos. Este profesional no solo debe ofrecer sus aportes, sino enriquecer su trabajo con los recibidos tanto de parte de los estudiantes como aquellos emanados de la interacción con todos los demás miembros de la comunidad educativa, para coadyuvar en la transformación de las actitudes contrarias al respeto y la aceptación de las demás personas.

Por otra parte, si bien la modalidad nocturna no cuenta con los espacios definidos para la atención de los grupos, la creatividad y capacidad de organización a partir del compromiso, el convencimiento, el liderazgo y el posicionamiento del profesional en Orientación harán posible la gestión de los espacios para trabajar no con las poblaciones minoritarias, sino en integración con los grupos mayoritarios para hacer más efectivo el trabajo desde la visión intercultural. Además de hacer lectura de los acontecimientos que emergen en las interacciones grupales e institucionales, desde una mirada respetuosa y sensible con la realidad de cada ser humano.

Por último, el desarrollo de competencias interculturales para dar respuesta a las realidades en constante cambio se convertirá en una herramienta valiosa para el trabajo que emprende cada día en bien de toda la comunidad educativa con la que se hace posible la labor orientadora.

Consideraciones finales

En el transitar de esta reflexión surgen algunas preguntas que quedan pendientes de responder en torno a los retos que el profesional de Orientación debe asumir en la modalidad nocturna al trabajar con jóvenes-adultos con el fin de favorecer desde su disciplina en las diferentes tareas y como agente de cambio institucional frente a una propuesta que tiende a la homogeneización y, por ende, corre el riesgo de ser discriminatoria y prejuiciosa.

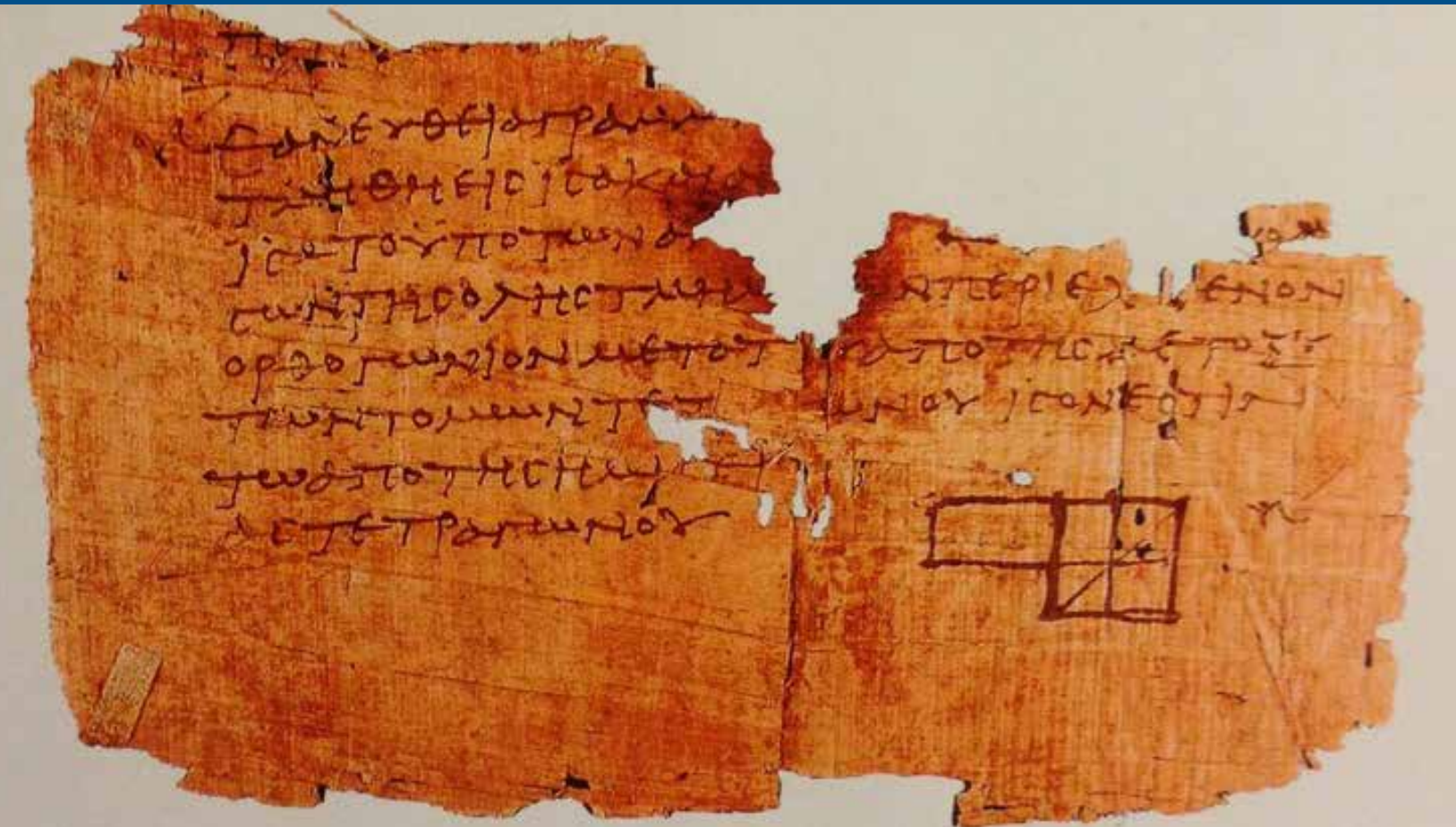
¿Ha tomado conciencia el profesional de Orientación de las implicaciones de la globalización en todas las esferas de la vida personal social y laboral?

¿Tiene claridad en la conceptualización de la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad para implementar acciones coherentes con la educación intercultural, como propuesta para el respeto a lo diverso, en especial en la modalidad académica nocturna?

¿Qué aportes pueden brindar desde la formación académica, la sensibilidad humana, las características personales y el compromiso social en la edificación de estrategias para el mejoramiento de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, partiendo de la diversidad cultural presente en la institución educativa nocturna?

Referencias

- Aguado, M. T. y Del Olmo, M. (2006). (Editoras) "El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación". En *Educación intercultural, perspectivas y propuestas*. España. ESE. *Estudios sobre Educación* (4). 105-122. Dadun, Navarra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/8418>
- Estado de la Nación (2103). *Atlas de la Educación Costarricense. Un enfoque territorial de su evolución y estado actual*. San José, Costa Rica.
- Garita, A. V. (enero-abril, 2014). "La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales". *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 281-291. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Jiménez-Abad, A. (2003). "La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico". *ESE. Estudios sobre Educación*. 2003, N° 4.
- Molina, D. L. (2004). "Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y aproximación". *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 33/6 Madrid, España. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Morales-Trejos, C. G. (2015). "Orientación Educativa e interculturalidad: aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en Orientación". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1). 1-17. Recuperado de <https://scholar.google.com/scholar?q=ORIENTACIÓN+EDUCATIVA+E+INTERCULTURALIDAD:+APORTES+TEÓRICO-PRÁCTICOS+AL+QUEHACER+PROFESIONAL+EN+ORIENTACIÓN&hl=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *Educación y diversidad cultural*. Innovemos lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.
- Ramírez Artavia, O. (1997) Sistema Educativo Nacional de Costa Rica. Ministerio de Educación Pública, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Aguado Odina, T. & del Olmo, M. *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid. Proyecto Alfa. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Sáez-Alonso, R. (2003). "La educación intercultural". *Revista de Educación*, 339. 859-881. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.google.com/search?sourceid=chrome-ps-yapi2&ion=1>
- Torres Sánchez, Mónica; Luzón Trujillo, Antonio; Luenigo Navas, Julián Jesús (2008). "Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875001.pdf>
- Samarrona, J. (2000) *Teoría de la Educación*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Ureña, V. & Robles, J. (2015) "La Orientación en el Ministerio de Educación Pública Costarricense". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Número 1/15. UCR, Costa Rica. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a34v15n1.pdf>
- Vargas, Z. R. (enero-abril, 2014). "Elementos esenciales que guían a profesionales que se inician hacia el diseño de un modelo de orientación". *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 265-280. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>



Las geometrías no euclídeas: Historia, aplicaciones, y conjeturas

Agustín Monge Piedra
Departamento de Matemática, Liceo de Atenas
Universidad Técnica Nacional
armongepiedra@gmail.com

A modo de introducción

Cuando iniciaba mis estudios profesionales en matemática, uno de los principales objetivos que en ese entonces tenía radicaba en averiguar el significado y respuesta de ciertas dudas de mis estudios en secundaria, espacio en el cual entendí mi gusto por esta asignatura. Algunas de estas dudas giraban en torno a problemas de orden geométrico, tales como el poder determinar el centro exacto de una circunferencia dada o determinar el porqué de la imposibilidad de la cuadratura del círculo. En el campo de los números otras de mis dudas eran la distribución de los números primos, o los decimales exactos del número π .

Un día en que estaba con varios de mis compañeros de carrera cuando salíamos de uno de los cursos de Geometría, uno de ellos salió en especial pensativo, y preguntó abiertamente: "¿Por qué, si la Tierra es redonda, es posible que nosotros veamos espacios rectilíneos, y que las casas y edificios tengan equilibrio siendo que estos son rectos y la superficie en la que están es la Tierra, es decir redonda...?".



Creo que mi amigo no entendía en ese momento la gran importancia de su pregunta, y creo también que él mismo no esperaba obtener una respuesta. Sin embargo, dado que escuché la pregunta, y que yo mismo tenía dudas matemáticas de ese género, me atreví a dar una respuesta que en ese espacio me pareció bastante plausible: "Eso se da, amigo, porque la Tierra es muy grande y nosotros somos tan pequeños, así como los espacios en que nos movemos, que la redondez de la Tierra no nos afecta en nuestro mundo inmediato y nos basta con hacer pequeñas secciones rectas en la superficie terrestre, sobre las cuales nuestras casas y edificios encuentran la estabilidad que necesitan... como formando pequeñas cuerdas". En ese momento yo no llegué a comprender la complejidad de la pregunta de mi amigo, y menos aún la simpleza de mi respuesta. Él escuchó mis argumentos y aceptó que tenían algún grado de certeza, pero sin quedar completamente convencido.

Sin comprender las implicaciones de las reflexiones antes mencionadas, creo que en ese momento lo que se dio fue una especie de controversia en pequeña escala sobre lo que sucedió en la geometría durante miles de años por la cuestión de la existencia o no de un mundo completamente euclidiano, o que pudieran existir otras formas de entender e interpretar el mundo geométrico. E igual que sucedió durante miles de años hasta que se llegó a la creación de las geometrías no euclídeas, en ese pequeño espacio de discusión académica estudiantil las respuestas tampoco fueron claras y convincentes para ninguna de las partes.

Surgimiento de las geometrías no euclídeas

La geometría como tal seguramente inicia desde el mismo momento en el que el ser humano requiere ubicarse en el espacio que le rodea. En griego, la palabra "geometría" (etimológicamente hablando) quiere decir "medida de la tierra". Es decir, esta disciplina surge como una necesidad de medir la tierra (entendida esta como el planeta en el que estamos) y su relación con los diferentes usos que de esta hacemos.

Según varios autores, la geometría nace probablemente en Egipto gracias a la utilización que de esta hicieron los agrimensores para medir los espacios cultivables cerca del río Nilo, y el posterior cálculo de las cosechas realizadas. A pesar de esto, parece ser que la geometría sobrevino aun mucho antes, ya que hay evidencias de que otras culturas incluso llegaron a sistematizar tales conocimientos (Ruiz, 1999).

Resumen

El presente es un informe de investigación bibliográfica en el que se hace un abordaje histórico del nacimiento de las geometrías no euclídeas, las principales diferencias entre estas y la geometría tradicional, y la forma en que tratan los conceptos más comunes del estudio de la geometría, así como algunas de las principales aplicaciones que estas tienen en el mundo práctico, y teórico-científico. Además se hace un análisis de algunas de las conjeturas matemáticas y su impacto en el desarrollo de esta disciplina, para finalizar con el planteo de una conjetura más con implicaciones de alto valor en el desarrollo aeroespacial de la actualidad.

Palabras clave: Geometría, geometrías no euclídeas, Euclides, historia de la matemática, historia de la geometría, conjetura.

Abstract

This is a report of bibliographic research in which it is made a historical approach of the birth of non-Euclidean geometries, the main differences between these and traditional geometry, and how they deal with the most common concepts of the study of geometry, as well as some of the main applications that these have in the practical and theoretical-scientific world. In addition an analysis of some of the mathematical conjectures and their impact on the development of this discipline is made, to end with the proposition of one more conjecture with high-value implications in the aerospace development today.

Keywords: Geometry, non-Euclidean geometry, Euclid, history of mathematics, history of geometry, conjecture.

Las culturas babilónica, egipcia, mesopotámica, china e hindú (antiguas), e incluso culturas indígenas americanas (como la maya) llegaron a desarrollar grandes conocimientos sobre geometría, basados fundamentalmente en la resolución de problemas y el planteo de "recetas" específicas para cada problema. No es, sin embargo, hasta la cultura griega clásica (helenística) que la geometría se empieza a sistematizar como una disciplina de conocimiento humano fuertemente sustentada.

Los avances hechos por los pitagóricos (fundados sobre todo por el famoso teorema de Pitágoras), los logros realizados por Thales de Mileto, y las increíbles construcciones de Arquímedes son ejemplos claros de esta evolución teórica y práctica de la geometría, en la que incluso para muchos la geometría era algo casi místico y poco menos que religioso. No sobra mencionar la famosa frase en la entrada de la escuela pitagórica: "Que no ose pasar esta entrada quien no sepa geometría".

A pesar de lo anterior, el gran salto teórico que se dio en la geometría antigua, y que ha influido todo su posterior desarrollo como ciencia, es sin duda la obra de Euclides. Este fue un matemático y geómetra griego que vivió en Alejandría. Su principal aporte a la ciencia matemática fue la recopilación, condensación y sistematización de los conocimientos geométricos que existían en la Antigüedad. Además de eso, lo que más marca su ya de por sí increíble aporte es el sistema exhaustivo que usó para probar como verdaderos tales conocimientos matemáticos y geométricos. Euclides planteó una axiomatización lógica de la matemática y de la geometría, como método predominante para el diseño, abordaje y solución de los problemas teóricos.

Este compendio de conocimientos geométricos, así como su sistema axiomático, basado este en la formulación de definiciones, postulados, axiomas, y teoremas, sobreviven hasta los tiempos modernos como base de la cultura generalizada de la geometría, y de buena parte de la matemática. Es tal la firmeza con la que se tomó su axiomatización, y la validez dada a los conocimientos geométricos que usó, que la "geometría de Euclides" es la que se estudia actualmente en la mayoría de centros educativos de todo el mundo, desde la educación más básica hasta la más avanzada. Es decir, el legado de Euclides ha sobrevivido más de dos mil años prácticamente sin cambios; y los pocos que quizás se han realizado únicamente han ido en la vía de la simbología o notación utilizada por los matemáticos y geómetras de las épocas posteriores a él.

Un ejemplo claro de los aportes de Euclides, no solo en el campo de la geometría, sino de la matemática en general, es el hecho de que fue él quien, de una forma elegante y sencilla, demostró que existen infinitos números primos. Primero Euclides asumió que la lista de números primos es finita, y se imaginó hacer la lista de todos los primos: $p_1, p_2, p_3, \dots, p_n$. A partir de estos, como los números en sí son infinitos, se puede crear otro número R , tal que $R = (p_1 \cdot p_2 \cdot p_3 \dots p_n) + 1$. Este nuevo número R puede ser primo o compuesto. Si es primo, tenemos entonces un nuevo primo que no estaba en la lista finita de primos original, y por tanto esa lista estaba defectuosa. En el caso de que R sea compuesto, necesariamente tendrá que ser divisible por algún número primo que no puede ser uno de los de la lista, ya que al dividir R por cualquiera de los primos de la lista siempre obtendremos 1 como residuo. Por lo tanto, tiene que existir al menos otro primo p_{n+1} , por el cual sería divisible. En cualquiera de los dos casos se encuentra que la lista "finita" de números primos no estaba completa, y por contradicción se concluye que la lista de primos debe ser infinita.

Es tan fuerte el legado de Euclides que la geometría clásica que todos estudiamos se denomina "geometría euclídea" o "geometría euclidiana", a pesar de que esto no significa necesariamente que todos los resultados fueran obra creadora exclusiva del mismo Euclides. Su obra magistral fue la llamada "Los Elementos", que consta de varios volúmenes de tratados de matemática y geometría, y que ha sido una obra de gran trascendencia en toda la historia académica, científica, y hasta educativa. Como dice Luque (1999):

Euclides no fue propiamente un gran innovador, pero tuvo la habilidad de escribir en términos claros y breves las demostraciones alcanzadas por Tales, Eudoxo, y otros sabios de la edad de oro de la Geometría griega, tales como Demócrito, Hipócrates de Quíos y Arquitas. Esta obra maestra de lógica deductiva, en la que se unifican los mejores esfuerzos de esas mentes creadoras, ha conservado por más de dos milenios todo su valor y es considerada como la colección de pensamientos más rigurosamente razonados que se haya escrito.

Euclides basó la exposición del conocimiento geométrico en la formulación de varias definiciones, y postulados (verdades absolutas que son evidentes y no necesitan de demostración matemática), para luego llegar a la formulación y demostración de proposiciones y los teoremas de la geometría. Algunos de los más famosos teoremas de la geometría son el de Pitágoras y el de Thales, entre muchos otros (Bussey, 1922, p. 446).

Euclides formuló una serie de definiciones, y postulados (cinco en total) que posteriormente usó para demostrar una serie de proposiciones y teoremas. Lo curioso es que en la formulación de las primeras 28 proposiciones utilizó las definiciones y los primeros cuatro postulados; sin embargo, cuando llegó a la proposición 29, Euclides tuvo necesidad de incorporar un quinto postulado, y sobre este, hacer la demostración respectiva. El historiador matemático W. H. Bussey (1922, p. 446) nos advierte de esto cuando nos dice:

Hay otro axioma de Euclides que generalmente se conoce como el Postulado 5, que difiere de los que he citado y de todos los demás. Es prolijo. Tiene diferentes lugares en los diferentes textos realizados por el hombre. No se utiliza en las primeras 28 proposiciones y entonces sólo se utiliza para demostrar el recíproco de una proposición previamente probada. Suena más como una proposición que un axioma.

Euclides plantea cinco postulados. Los mismos se enumeran a continuación:

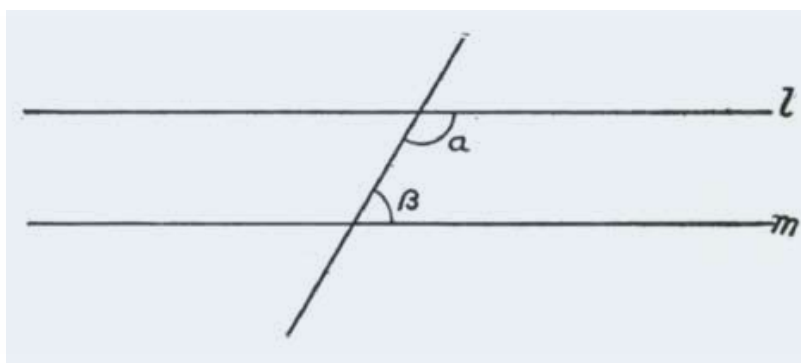
1. Una recta puede trazarse desde un punto cualquiera hasta otro.
2. Una recta finita puede prolongarse continuamente y hacerse una recta ilimitada o indefinida.
3. Una circunferencia puede describirse con un centro y una distancia.
4. Todos los ángulos rectos son iguales entre sí.
5. Si una recta, que corte a otras dos, forma con éstas ángulos interiores del mismo lado de ella que sumados sean menores que dos rectos, las dos rectas, si se prolongan indefinidamente, se cortarán del lado en que dicha suma sea menor que dos rectos.

Este quinto postulado es el punto de inflexión en el análisis de la geometría. Por su redacción, por el hecho de que no fue necesario (según el uso que de este hizo el mismo Euclides), y la imposibilidad de ver rectas paralelas hasta el infinito, para muchos matemáticos el quinto postulado debía ser demostrable. Esto es: dadas dos rectas, al dibujar una tercera recta que corte a las dos anteriores, si los dos ángulos formados en el mismo lado de la tercera recta son agudos, entonces las dos rectas originales se intersectarán en algún punto.

Este tiene otras acepciones igualmente válidas, dentro de las cuales la más conocida es la que afirma que, dada una recta, y un punto externo a esa recta, es posible dibujar una única recta paralela a la recta original que pase por el punto dado.

El meollo de la controversia es por qué el mismo Euclides no necesitó de este quinto postulado sino hasta que había demostrado 28 proposiciones anteriores, y solo aparece para demostrar la proposición 29, que es justamente el recíproco del 28. Al respecto, Bussey (1922, p. 448) nos dice:

Usted debe tener en cuenta la Proposición 28, el Postulado 5 y la Proposición 29. Para ello expondré muy brevemente los tres en términos de un solo diagrama.



Proposición 28: Si $a + b = 180$, las líneas l y m son paralelas. Postulado 5: Si $a + b < 180$, líneas l y m se encuentran. Proposición 29: Si las líneas l y m son paralelas, $a + b = 180$. Recuerde que Euclides demostró la proposición 28 y luego tuvo que asumir el Postulado 5 con el fin de demostrar la Proposición 29.

Esto dejó la inquietud en muchos matemáticos de que tal postulado debía más bien ser un teorema, y por tanto susceptible de ser demostrado. Esta controversia lleva posteriormente a la aparición de muchos matemáticos que intentarán demostrar el quinto postulado, generando poco a poco la conceptualización de las geometrías no euclídeas. Quizás el mismo Euclides sabía de la lucha teórica que representaría este quinto postulado, ya que él mismo no lo utiliza sino hasta bastante avanzado su trabajo. Aún así las bases teórico-matemáticas dejadas por Euclides fundamentarán el trabajo académico de dicha disciplina por muchos siglos.

Durante 23 siglos la idea de que la obra de Euclides era definitiva estuvo presente de forma incuestionable, e incólume. Empero, en el siglo XIX se suscita un cambio en la visión de la matemática y de la geometría (Ruiz, 1999, p. 41).

De hecho para Bussey (1922, p. 449) ese cambio empezó a generarse desde mucho antes con los aportes de Geminius en el 50 a.C., Ptolomeo en el siglo II a.C., y Proclus en el siglo V, e incluso quizás con los aportes de los matemáticos y artistas del Renacimiento.

Los primeros esfuerzos de que se tiene noticia fueron los realizados por Ptolomeo en el siglo II a. C., quien creyó haber demostrado el quinto postulado. Próculo hacia los años 400 de la era cristiana demostró que la prueba dada por Ptolomeo estaba equivocada, dando él mismo una nueva prueba del quinto postulado. También resultaría estar equivocada, aunque este dejó como legado una de las formas más conocidas del quinto postulado que se usa hasta nuestros días en muchas escuelas de matemática. Esta afirma que dada una recta y un punto exterior a esta recta, es posible dibujar solo una recta paralela a la recta dada y que pase por dicho punto.

Para los siglos XV y XVI, durante el Renacimiento, se empiezan a dar pequeños saltos en una ruta de revolución académica, teórica y artística que desembocará con la creación de las geometrías euclídeas y la matemática actual. Uno de los principales representantes de esta revolución es el artista y matemático Piero della Francesca, que hace el redescubrimiento de una técnica artística y matemática dejada de lado por años, y que cambiaría la forma de ver las cosas tanto del mundo real como de la interpretación geométrica. Esta es la perspectiva, ya que durante muchos años los trabajos de casi todo se hacían únicamente vislumbrando un único plano. Es decir, representar en un plano de dos dimensiones una imagen que cause el efecto de tres dimensiones. En su obra más brillante, *La flagelación de Cristo*, Piero utiliza conceptos matemáticos para lograr tal efecto. Observemos que las líneas paralelas del cuadro en realidad no son paralelas, sino que se cruzan en lo que se llama el punto de fuga:

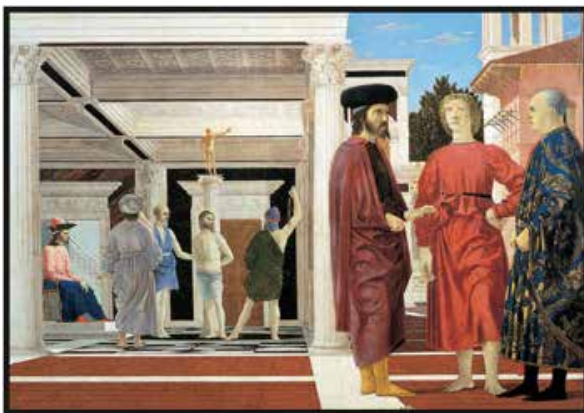


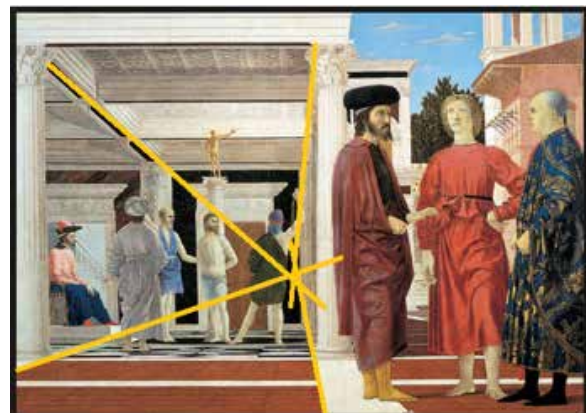
Figura 1: Punto de fuga en *La flagelación de Cristo*

En realidad vemos que el problema de esta geometría es siempre la interpretación de las paralelas. De hecho, por mucho tiempo el problema del quinto postulado fue llamado también “el problema de las paralelas”.

Los siguientes trabajos de importancia en este camino los dan Saccheri (hacia el año 1697) y Lambert (hacia el año 1800). El primero intentó demostrar el quinto postulado por reducción al absurdo, planteando que si en un cuadrilátero dos de sus ángulos son rectos, los otros dos ángulos cumplirían alguna de las siguientes tres condiciones: 1) los otros dos ángulos son agudos, 2) los otros dos ángulos son obtusos, o 3) los otros dos ángulos son rectos. La tercera posibilidad es equivalente al quinto postulado, y si reducía al absurdo las dos primeras, el quinto postulado estaría probado. Pero no solo no logró llegar a tal contradicción sino que llegó a varios de los teoremas de las geometrías no euclídeas modernas.

A Lambert le sucedió algo similar: el trató de demostrar el quinto postulado también por oposición, enunciando que, dado un cuadrilátero, si tres de sus ángulos son rectos el otro también es recto. Esto sería equivalente al quinto postulado. Tampoco lo demostró, e igual que Saccheri fue capaz de enunciar más teoremas de la geometría no euclídea.

Los siguientes grandes avances los dieron Gauss (hacia 1817) y Bolyai (1823). Gauss reflexionó sobre la forma del espacio, pensando que el universo podría no ser plano, y por consiguiente no existiría nada plano, y que por lo tanto la geometría de Euclides sería incompleta. Gauss trató de demostrar el quinto postulado con los cuatro precedentes, e igualmente no lo logró pero reflexionó sobre la posibilidad de que hubiera grandes implicaciones al considerar que no solo existiera una única paralela a la recta dada por un punto. Nunca publicó sus resultados.



Yanos Bolyai, transilvano de nacimiento, fue otro matemático que lidió con el problema de las paralelas. Su padre, matemático de profesión, era amigo de Gauss, y cuando vio la habilidad matemática de su hijo, pidió consejo a Gauss para que este enseñara a su hijo. Gauss, sin embargo, no aceptó. Yanos se enlistó en el ejército, y se dedicó a la matemática en sus tiempos libres, explorando lo que él llamaba "geometría imaginaria", y que tendría una interpretación muy cercana a observar una esfera dentro de un espejo en el cual todas las líneas se curvan unas sobre otras.

Bolyai, por su parte, sí publica sus resultados, donde propone que debe existir otra geometría en la que el quinto postulado no entre en conflicto. El padre de este le envía una copia a su amigo Gauss, quien acepta la validez de los resultados de aquel, pero no le da mayor mérito, ya que él mismo había resuelto tales teorías al menos 10 años antes. Como dijimos, Gauss no publicó sus descubrimientos. Se dice que incluso Bolyai cayó en la pobreza y en la locura, y muere finalmente en el más absoluto anonimato.

En el siglo XIX surgen también importantes matemáticos como Legendre y Lobatschewsky, que intentaron demostrar el quinto postulado. Este último marcará un hito en el desarrollo de la geometría. El aporte de Lobatschewsky fue preponderante. Sus primeros análisis sobre la cuestión del quinto postulado y sobre las rectas paralelas queda plasmado en un libro suyo llamado *La Teoría de Paralelas* (Bussey, 1922, p. 450). Estas ideas fueron poco conocidas hasta que se hicieron otras publicaciones en alemán y francés. Según parece, Lobatschewsky trataba de demostrar el quinto postulado por reducción al

absurdo, y supuso que no existía solo una recta paralela a otra que pase por un punto dado, sino que existía más de una (Bussey, 1922, p. 450). La idea básica de Lobatschewsky fue la siguiente:

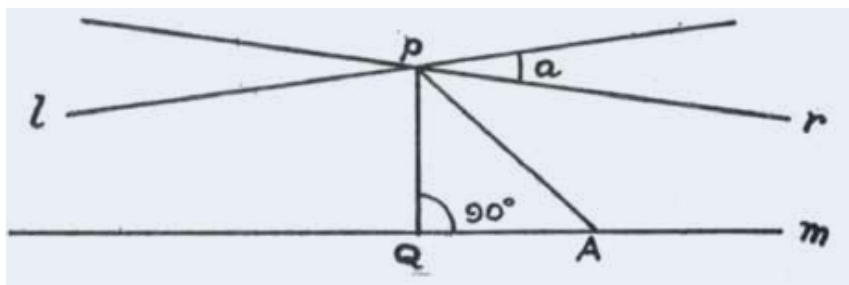


Figura 2: Idea de Lobatschewsky

Dada una recta m , sea un punto A en esta, y sea P un punto fuera de la línea. Muévase el punto A indefinidamente hacia la derecha, y sea la línea r la recta que define la aproximación con la línea AP . Luego supóngase que el punto A se mueve indefinidamente hacia la izquierda, y sea la línea l la recta que define la aproximación con la línea AP en ese sentido. Dadas tales condiciones, toda recta que pase por P pasando por medio del ángulo a entre las líneas l y r NO interseca a la recta m original, y por lo tanto es paralela a esta. El número de rectas que cumple tal condición es infinito.

Lobatschewsky demostró varios teoremas con su nueva suposición, pero nunca llegó a una contradicción, y finalmente concluyó que es imposible demostrar el quinto postulado por medio de los precedentes. Esto, sin embargo, dio origen a un nuevo tipo de visión de la geometría, que, negando el quinto postulado, obtiene teoremas igualmente válidos. Nacen así las geometrías no euclídeas. Algunas de las ideas probadas bajo esta nueva visión son, por ejemplo, que la suma de los ángulos internos de un triángulo es menor que 180° , en un cuadro

látero que tiene tres ángulos rectos el cuarto ángulo es agudo, las líneas paralelas se acercan la una a la otra continuamente, entre muchos otros... (Bussey, 1922, p. 453). Esta geometría de Lobatschewsky más tarde sería llamada "geometría hiperbólica".

Dentro de la revolución teórica de la matemática y geometría que se da durante aquellos años, otro discípulo de Gauss surge convirtiéndose en gran matemático y geómetra: Bernhard Riemann. Este igualmente niega el quinto postulado, y a partir de ello genera otra nueva geometría en la que, más bien, dada una recta y un punto fuera de esta no es posible dibujar ninguna recta paralela, sino que por el contrario supone que todas las rectas se intersecan en un único punto. Riemann (hacia el 1854) da el siguiente salto teórico cuando en su tesis doctoral presenta una reformulación de la geometría, y además teoriza sobre la "geometría elíptica o esférica". En esta, cada línea recta es en realidad un círculo máximo de una esfera, y por un punto dado fuera de esta recta siempre es posible dibujar una recta que contiene al punto dado pero que no es paralela a la recta dada.

Estas rectas siempre se intersecarán en “los polos” de la esfera. Tal es la llamada geometría esférica de Riemann.

De esta geometría se desprenden otras ideas matemáticas igualmente válidas, como por ejemplo: que la suma de los ángulos internos de un triángulo es mayor que 180° , en un cuadrilátero que tiene tres ángulos rectos el cuarto ángulo es obtuso, puede existir un triángulo con tres ángulos rectos, las líneas rectas son de longitud finita y siempre regresan a su punto de inicio, entre otras (Bussey, 1922, p. 454). Riemann describe además cómo es la geometría y su relación con el mundo, y hace un boceto en el que explica cómo podría ser la geometría considerando que los matemáticos tienen muchos tipos de espacios distintos (el espacio plano de Euclides es tan solo uno más de ellos). Riemann de hecho plantea una geometría multidimensional, en la que no ponía ninguna restricción a las dimensiones. Crea así el concepto de lo que en adelante llamaríamos el hiperespacio, es decir, un espacio que tiene cuatro o más dimensiones. Un espacio n-dimensional.

Desde este punto de vista, las geometrías no euclídeas se pueden dividir en dos grandes grupos: la lobachevskiana o hiperbólica, y la riemanniana o esférica o elíptica. Cabe mencionar que a la geometría euclidiana se le llama también geometría parabólica. El siguiente diagrama ilustra un poco las ideas nuevas, con las ideas predominantes hasta entonces.

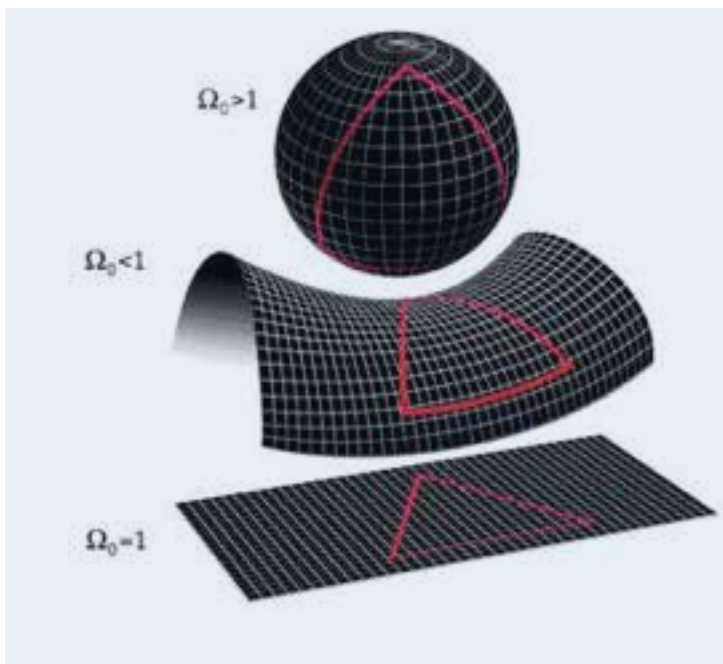


Figura 3: Interpretación gráfica de los planos en las distintas geometrías.

La aplicación y análisis de las nuevas geometrías no fue un mero ejercicio mental. Para muchos, estas nuevas geometrías explican mucho mejor los fenómenos físicos que superan la modesta percepción humana. Para Bussey (1922, p. 465), en los siglos XVII y XVIII quienes iniciaban el desarrollo de las geometrías no euclídeas eran “idealistas” que veían a la geometría como algo que no se debía supeditar al mundo físico conocido. En contraposición, los empiristas sostenían que la geometría no se podía alejar de las bases de la mecánica y del mundo físico conocido. Quizás por esto se dice que la geometría euclídea es una forma empírica de percibir el universo.

De hecho, muchos de los grandes avances técnicos y teóricos de nuestra era se deben a la visión de las geometrías no euclídeas. El hecho más sobresaliente es la increíble aplicación que de estas hizo Einstein cuando desarrolló su teoría de la relatividad. La geometría clásica, la euclídea, se quedaba corta para sus investigaciones, y entonces tomó la geometría hiperbólica de Lobatschewsky como base teórica.

Las limitaciones presentes de solo considerar la geometría euclídea no son visibles para la mayoría de las personas que estudian matemática. La visión que nos permite la geometría de Euclides es suficiente para explicar la mayor cantidad de fenómenos a los que estamos expuestos. Las limitaciones se presentan cuando hay que explicar fenómenos de naturaleza mucho más abstracta y que implican la medición de distancias inconmensurables, o hasta viajes en el tiempo.

Vemos de esta manera que las principales fuentes de geometrías no euclídeas son la geometría hiperbólica y la geometría elíptica. No obstante, Riemann deja abierta la posibilidad que aparezcan más formas de interpretar a la geometría, dependiendo no solo del tipo de superficie que utilice, ni de si niega o reformula el quinto postulado de Euclides, sino también por el número de dimensiones que pueda utilizar.

Un notable trabajo sobre las geometrías fue elaborado por Félix Klein en 1872. En este, y ante la aparición y aceptación por el mundo académico y científico de las nuevas geometrías no euclídeas, Klein elabora una definición estricta de lo que debe entenderse por geometría, dejando de lado la idea intuitiva que cada quien pueda tener. Esta definición clara y concisa incluye además la utilización (iniciada por Descartes) de elementos algebraicos y analíticos, pues para entonces no estaba tan clara la idea de que la geometría sea únicamente el estudio de puntos, líneas (rectas o curvas) y superficies.

Este trabajo de Klein, junto con la conferencia en que Riemann daba sus aportes de la geometría, y la obra de los elementos de Euclides pueden considerarse como puntos trascendentales en el estudio, análisis y futura comprensión de la geometría. Para el momento en que Klein realiza su trabajo, una cuestión importante era entonces ¿qué es la geometría? Klein da la respuesta introduciendo un elemento de orden algebraico y analítico: el grupo. Un grupo G es un conjunto en el cual se define una operación de tal manera que, al operar dos elementos de ese conjunto, el resultado es otro elemento del mismo conjunto. Además, para ser grupo debe cumplirse que la operación definida debe ser asociativa, tener elemento neutro, y ser simétrica.

Resulta claro el hablar de operaciones entre números, y expresiones algebraicas; pero no muchos comprenden cómo puede ser posible hacer operaciones con elementos geométricos. Todos lo hacemos de una u otra forma de manera casi constante y sin percatarnos de eso. Por ejemplo, cuando entre dos puntos que forman un segmento ubicamos otro punto, que llamamos "punto medio", de hecho estamos operando puntos, para obtener otro punto.

Desde la óptica que analiza Klein, cada geometría es en realidad el estudio de ciertas propiedades que no cambian cuando se aplican a ciertas transformaciones. Klein descubre que, por ejemplo, la geometría euclidiana es el estudio de ciertas transformaciones mediante el grupo de los movimientos rígidos (como las simetrías, giros y traslaciones), que la geometría afín es el estudio de transformaciones mediante el grupo de las traslaciones, que la geometría proyectiva es el estudio de transformaciones mediante el grupo de las proyectividades, e incluso que la topología es el estudio de las transformaciones mediante el grupo de las funciones continuas, etc. Además del aporte de Klein de definir rigurosamente lo que es la geometría, el otro elemento fundamental es la clasificación de las distintas geometrías. Sin entrar en detalle sobre el significado y objeto de estudio de cada una de ellas, se puede decir que Klein ve a la geometría euclidiana como una de las tantas divisiones en que se puede clasificar a la geometría, como la afín, elíptica simple, doble elíptica, hiperbólica, parabólica métrica, etc.

Una reflexión final a modo de conclusión: acercamiento a la geometría fractal, y una conjetura sobre el efecto Kessler

Como se ha mencionado antes, Riemann dejó abierta la posibilidad de analizar más tipos de geometría no solo por el objeto de su estudio, ni del tipo de superficie que esta analiza, sino además por el tipo de dimensión que se utilice. Una de estas geometrías es la geometría fractal, en la que, además de sus figuras tan peculiares, la dimensión de esta es fraccionaria. Este tipo de geometría se basa en las figuras llamadas fractales, que son figuras de gran complejidad, formadas por la autosimilitud e iteración constante de una misma figura sobre sí misma. Estas figuras son muy complejas, y contienen un área finita dentro de un perímetro infinito.

Este tipo de figuras de hecho es muy común en la naturaleza; de ahí que se dice que la geometría fractal es la geometría de lo natural. Muchas de las formas del cuerpo humano son fractales, como la estructura ósea, las redes neurales, o las intrincadas formas de la piel.

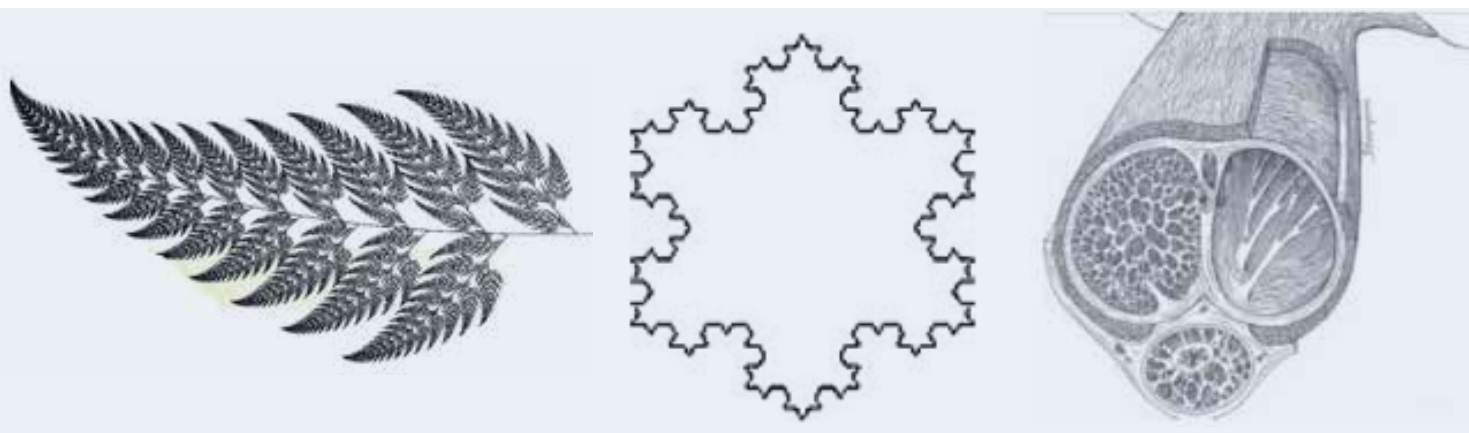


Figura 4: Figuras fractales

Incluso hay grupos de investigadores que indagan la forma del órgano sexual masculino con geometría fractal para entender su intrincado funcionamiento. De hecho, es conocido que muchos de los tratamientos en seres humanos por medio de tecnologías láser o por irradiación entrañan grandes riesgos porque las formas del cuerpo humano no corresponden a figuras geométricas fijas, como círculos o triángulos, sino que son figuras más bien fractales.

Una de las situaciones más admiradas dentro de quienes se interesan por la ciencia siempre ha sido la posibilidad de los viajes en el espacio. Además de las interpretaciones teóricas que han hecho Einstein y otros sobre la utilización de las geometrías no euclídeas para comprender la forma de universo y de la posibilidad de movernos en este, surge una situación más práctica e inmediata.

La basura espacial es un grave problema que los científicos modernos afrontan día a día al tratar sobre cualquier misión espacial. Un fenómeno en el cual muy pocos pensamos es el hecho de que desde que inició carrera espacial por parte de Estados Unidos y Rusia inicialmente, y la más reciente aparición de otras naciones con capacidad aeroespacial, la basura espacial se está acumulando en la parte alta de la atmósfera terrestre. Este fenómeno de dejar basura en el espacio, orbitando alrededor de la Tierra, no es solamente el mero hecho de que algún objeto quede ahí o no. Primero está la situación de que hay muchos objetos dejados como basura espacial, aunado al poco interés por "limpiar" ese espacio de la atmósfera terrestre. Objetos tan simples como pequeñas herramientas que los astronautas han perdido en alguna caminata espacial, y otros tan complejos y

grandes como satélites en desuso, forman parte de esa basura. Prácticamente ningún país ni empresa desea atacar dicho problema, pues los costos de una misión así, o los costos de la reparación, habilitación y puesta en órbita de un satélite son mucho mayores al de crear uno nuevo.

En segundo lugar hay otro elemento igual de preocupante. Aun si se diera que ya nunca más ningún país o empresa dejara desechos en el espacio, la basura ya existente se reproduce a sí misma, comportándose como un tipo de figura fractal. A esto se llama el efecto Kessler. Cuando un objeto es dejado en órbita alrededor de la Tierra, este no queda estático, sino que adquiere la misma velocidad a la que gira el planeta. Y aunque no lo veamos, por el efecto de la gravedad, nos movemos junto con la Tierra a una velocidad aproximada de 107.000 km/h.

Esa misma velocidad adquieren todos los objetos que giran en torno a la Tierra: naves espaciales en servicio, estación espacial internacional, satélites activos, y demás objetos en desuso (basura espacial) que quedan flotando a la deriva. Como podrá comprenderse, estos objetos adquieren además una órbita circular describiendo círculos máximos alrededor de la Tierra, y según la geometría esférica, estos están destinados a cruzarse en algún momento, pues en la geometría esférica no existen líneas paralelas. Es decir, todos los objetos que son basura espacial están en ruta de colisión con todos los demás, y la pregunta no es si van a chocar o no, sino cuándo.

Recordemos que tales objetos viajan a 107.000 km/h. Un choque a esa velocidad, sin excepción, provocará que de dos objetos en colisión se originen muchos más objetos que tendrán las mismas condiciones de velocidad y complejidad que les dieron origen. Y estos, por describir el tipo de ruta que tienen, y las condiciones de velocidad y fuerza, seguirán colisionando unos contra otros indefinidamente.

Es decir, son objetos fractales, con trayectorias esféricas en ruta constante de colisión. ¿Será posible, desde este punto de vista, que en su constante orbitar en torno a la Tierra estos objetos fractales describan un perímetro infinito, y que el área finita que llegarán a cubrir sea el espacio aéreo que rodea a todo el planeta? En efecto, hemos de decir, ya hay grandes preocupaciones en torno al problema práctico de las futuras misiones espaciales, pues, como puede comprenderse, cualquier colisión de un cuerpo extraño con una nave espacial pondría en serio peligro a los tripulantes y la misión misma.



Figura 5: Basura espacial

Vemos así que la aplicación de las geometrías no euclídeas va más allá del mero ejercicio mental, dado que se encuentran situaciones reales y serias de este tipo de geometrías. De hecho son muchas las disciplinas tanto matemáticas como físicas y tecnológicas que llevan dentro de sus principales postulados y teoría unificadora a las geometrías no euclídeas como eje conductor de sus principales postulados.

Referencias y bibliografía

Bussey, W. H. (1922). *Non-euclidean geometry*. University of Minnesota, National Council of Teachers of Mathematics.

De Faría, E. (1995). "Fractales". *Revista: Las matemáticas y su enseñanza*. Volumen 6 (número 17), pp. 47- 50.

García Alvarado, M. G. G. & Giraldo, M. (2002). "El Siglo de la Geometría". *Apuntes de Historia de las Matemáticas*, 1(2).

Luque, A. (1999). *Elementos de geometría euclidiana*. México, DF: Editorial Limusa.

Peláez, J. & Sanjurjo, M. (2006). *Mitigación de basura espacial con amarras electrodinámicas auto-equilibradas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Rivaud, J.J. (2012). "El mundo de hiperbólico, una introducción a la geometría de Lobachevski". *Mixba'al Revista de Matemática*. Volumen 3 (Número 1), pp. 31-75.

Ruiz, A. (1999). *Geometrías no euclidianas: Breve historia de una gran evolución intelectual*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Smogorzhevski, A. S. (1978). *Acerca de la Geometría de Lobachevsky*. Moscú: Ed. MIR.

Tejada Jiménez, D. M. (2003). *Geometrías no-euclidianas: Friedrich Gauss, 1777-1855, Juan Bolyai, 1802-1860; Nikolai Lobachevsky, 1793-1856; Bernhard Riemann, 1826-1856*. Universidad Nacional de Colombia.

Tsijli, T. (1997). *Geometría Euclídea II*. San José: Editorial UNED.

Recepción de artículo 6 de setiembre 2016

Aprobación 18 de octubre 2016





Gloria a los Héroes de 1856

Gustavo Castillo Durán
Bachiller en la Enseñanza del Francés
Universidad de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

EL SUEÑO DE COLUMBIA

Siglo XIX, Estados Unidos de América:
al norte, industrialización y abolicionismo;
al sur, agricultura y pretensión de más tierras.
Ojos de esclavitud se clavaron sobre el Istmo.

En Nicaragua, Walker rozaba la Presidencia.
"Centroamérica para los Estados Unidos
y la Ruta del Tránsito para Norteamérica",
-¡Jamás!- dijeron Juanito Mora y el Reino Unido.
Y Walker: -¡América para los americanos...
de Norteamérica! ¡Muchas gracias, Providencia!
¡Filibusteros! ¡A tomar la Ruta del Tránsito!

¡Dice el Destino Manifiesto "esta tierra es nuestra!"
Mas la historia escrita en piedra dirá "no tan rápido".
"Antes, tenéis que amansar la Costa Rica fiera".



DE LIBERIA A SANTA ROSA

Nicaragua los vio atracar, izados los paños.
–¡Compatriotas a las armas, es tiempo de hazañas!–
gritó Juanito Mora, hervía sangre en sus entrañas.
–¡Fuera la Falange Americana! ¡Fuera extraños!

Marzo de mil ochocientos cincuenta y seis años,
don José Joaquín Mora y don José María Cañas
comandaron mil hombres por entre las montañas,
Walker ya tomaba las Salinas de Bolaños.

Dos cañones, seiscientos hombres y cien lanceros
ahá “por lo quebrado e impracticable del camino”
de la Hacienda El Pelón hasta la de Santa Rosa

marcharon a luchar contra los filibusteros
que, esperanzados primero, “no hicieron ni un tiro”
y sufrieron la derrota “cruel y vergonzosa”.

LA RAYA QUE FRENÓ AL DESTINO

Un cuarto de hora de batalla en la Casona haría
del sur la gruesa raya que detuvo al corsario.
Costa Rica, soberana, así fue defendida;
Walker, humillado, aquel fugaz veinte de marzo.

Con su tropa reordenada, abandonó Walker Rivas
en pos del Castillo Viejo, por la Vía de Tránsito.
Glorioso, subió el ejército de Costa Rica
hacia un segundo combate que le corte el paso:

Sardinal, batalla última en nuestro territorio.
Cien hombres de este lado –y trescientos ya del otro–
hijos de Cartago, San José, Alajuela y Grecia,

frustraron el avance hacia el interior del país.
Sardinal, la escaramuza del Sarapiquí,
fue empate desigual y estratégica defensa.

SARDINAL

Donde el río Sardinal se torna en Sarapiquí
y, más al norte, del San Juan desembocadura,
el ejército costarricense en dos columnas
engrosó aún más las tropas que esperaban allí.

Aquel citado estero ese día de diez de abril
vio bajar de Nicaragua a Baldwin y a su injuria;
tras una hora de batalla y empatada la lucha:
–¡Retirada!– les gritó John. ¡Vámonos de aquí!
Cuatro yanquis en tierra, otros más muertos en aguas
y una nave filibustera fueron sus bajas,
mas la Historia escrita en piedra dijo “nadie gana”.

Los nuestros hacia El Muelle, ellos a La Trinidad,
cada quien en silencio, dejaron Sardinal.
¿Qué tanto más les espera al norte del San Juan?

EL PELIGRO Y LA GLORIA

Poco pudo Walker contra la vanguardia soberbia:
caídos, primero, y puestos luego en raya, en empate.
En Guanacaste, la Hacienda, y el Estero, en Heredia,
vieron partir menos rufianes que los que hubo antes.

–¡Compatriotas! La hermana Nicaragua nos espera.
Todos a las armas. ¡A destruir esa Falange!
¡Paz, justicia y libertad a toda Centroamérica!
¡A la lid!– ordenó Mora. –¡Yo marchó adelante!

¡Ved, hijos de Guatemala, El Salvador y Honduras!
¡Nuestra causa es santa! ¡Nuestra victoria es segura!
¡A la lid! ¡A la lid! ¡Dios nos dará la victoria!

¡Hoy quiero compartiros el peligro y la gloria!
¡Qué roja ha puesto Rivas el tinte de su sangre!
¡Qué rojo el fuego del Mesón! ¡Arde el Mesón, arde!

ARDE EL MESÓN

Marchando con Walker a Rivas, desde Granada,
setecientos cincuenta soldados a lo sumo
bajaron a morir frente a las balas y el humo.
Sudó sangre bajo los cielos de Nicaragua.

Empeños de honor casi costaron la batalla
y un ataque simultáneo por todos los puntos
mermó el frenesí de Mora, mas no lo detuvo,
y ardió el grueso Mesón de adobe, madera y caña.

Entre el llanto y el luto, entre el luto y la gloria².
Arde el Mesón, arde, arde el Mesón.
¿Qué sería de esta sangre, de esta sangre sin historia?
Arde el Mesón, arde, arde el Mesón.

Y se escucha tan solo, tan solo un bravo cañón.
Arde el Mesón, arde, arde el Mesón.
Y huye el filibustero, filibustero cobarde.
arde el Mesón, arde, arde el Mesón.

Victoria a Costa Rica, victoria, patria bendita.
Arde el Mesón, arde, arde el Mesón
como muere esta canción.

ENEMIGO EN LAS ENTRAÑAS

¿Cómo entonar himnos de glorias entre cadáveres?
Aquel doce de abril, por Rivas ensangrentada,
la brisa mortecina rodeó calles y plazas.
Victoria o derrota, se ensombrece siempre el aire...

Diarrea, vómito, sed y dolores musculares:
no seguirá Costa Rica a Walker hasta Granada;
le acechaba el cólera, enemigo en las entrañas
cuyas muertes doblaron las bajas en combate.

– Pronto– ordenó Walker. –Llenen los pozos con muertos.
Ya hemos visto en batalla su pecho al descubierto.
¡Veamos si son tan fuertes de entrañas al regreso!

¿Ha caído al pie del Mesón el joven Santamaría?
¿O apestado en Guanacaste? ¿Es que acaso existiría?
De Walker, en cambio, bien se sabrá cómo morirá.

² Arreglo de Faustino Granados.

GOOD BYE, MR. WALKER

¡Marcha don Juanito, con sus tropas y pertrechos!
¡Marcha Centroamérica, a por Walker y su ejército!

*That's too bad, Mr. Walker! We'll win, Mr. Walker!
That's right!*

Good bye, Mr. Walker! You'll lose, Mr. Walker! Indeed! Good bye!

Si a la tres no fue la vencida, a la cuarta menos.
¡Qué grande Nuestro Istmo, que barrió filibusteros!

*So sorry, Mr. Walker! We won, Mr. Walker!
That's right!
Good-bye, Mr. Walker! You've lost, Mr. Walker!
So long! Good bye!*

Mayo primero de mil ocho cincuenta y siete claudicó Walker en
contra de los seguidores
que lo apoyaron en las duras y en las maduras.

San Juan del Sur... Fuerte San Carlos... Isla Ometepe...
Castillo Viejo... La Trinidad... Rivas... San Jorge...
Murió Walker fusilado en Trujillo de Honduras.

AMÉRICA LATINA ES AMÉRICA

En septiembre doce, de mil ocho sesenta, creo,
Walker, el corsario, por primera vez humilde
recordó a don Juanito Mora en un "te lo dije",
y las balas hondureñas lo dieron por muerto.

¡Adiós, embajador del Destino Manifiesto!
¡Adiós al "Predestinado de los Ojos Grises"!
*Good bye, Mr. Walker! ¡Nunca tendrás nuestros países!
I'm sorry, Mister! ¡No fuiste más que su instrumento!*

La primera victoria de América Latina
contra el sueño de Columbia nos recuerde siempre
que, tal como Walker, hubo y seguirá habiendo muchos

que miran como un negocio nuestra soberanía.
Este es el legado de nuestros más dignos héroes
contra los filibusteros del siglo XXI.

FILIBUSTEROS DEL SIGLO XXI

Los egos que no ven con más ojos que los suyos.
Los que temen lo diverso y pensar por sí mismos.
Han por patria un espejo y solo un libro por mundo:
narcisos, mercenarios, disfrazados de títulos.

He aquí los filibusteros del siglo XXI.
Las huestes de la inercia cuyo esfuerzo es el mínimo.
Los que adornan las espaldas con chismes e insultos:
ayer buscaban robar tierras y hoy nuestro oxígeno.

He aquí los renovados discípulos de Walker:
los cándidos devotos del mainstream sin medida
que solo pegan porte y más nada, selfiholics;

los que roen ignorantes la raíz de la cultura
y nos pretenden mansos contra el salvaje Norte;
prefieren contarnos nuestra historia con censura.

MEMORIA CONTINENTAL

Los que han merecido de este pueblo la memoria
sean siempre recordados con poemas y canciones:
don Juan Rafael Mora y su legión entre legiones.
¡Gloria al gran ejército costarricense! ¡Gloria!

Bienaventurados, porque han sembrado la Historia
y frutece esta para nuevas generaciones:
sean siempre emuladas su virtud y sus acciones.
¡Gloria a Costa Rica soberana! ¡Gloria! ¡Gloria!

Bienaventurados sean siempre los héroes patrios,
que tan nuestros son, históricos o legendarios.
¡Ha quedado constituido el ser costarricense!

¡Ha sido elevada la voz centroamericana!
¡Ha sido atada la raíz latinoamericana!
¡Gloria a Costa Rica y muchas gracias a sus héroes!

GLORIA A LOS HÉROES DE 1856

A doña Francisca Carrasco, la soldadera,
que ni al yanqui Walker ni a su peste les temía;
la que empuñaba diestra el fusil, con valentía,
"Defensora de las Libertades Patrias" era.

Al mulatico sencillo, el que sacristán fuera,
el güila de doña Manuela Santamaría,
el que alargó recio la tea y vio cómo ardía
aquel Mesón de Guerra frente al cual se muriera.

Al inflexible Presidente, Juanito Mora,
y a los bravos abuelos que contra el norte fueron:
la eterna memoria del pueblo los condecora
y besa sagrados los suelos en que murieron,
y verlos quisiera: vivos aquí, vivos ahora,
gritándole al opresor: –¡Filibustero, fuera!

*Documento recibido el 12 de noviembre 2015
Aprobado 25 de noviembre 2015*

Normas para la presentación de artículos

Revista Umbral

La Ley Orgánica 4770, del Colegio de Licenciados y Profesores, en el capítulo I, artículo 2, establece que uno de sus fines es “promover e impulsar el estudio de las Letras, la Filosofía, las Ciencias y las Artes, lo mismo que la enseñanza de todas ellas”. La revista *Umbral*, de esta corporación, es una publicación de carácter humanista que sirve de apoyo a la labor educativa de sus asociados. Incluye ensayos, artículos, comentarios sobre libros y una sección especial denominada “Documentos”. Se agregó la sección literaria.

En esta revista tienen prioridad los trabajos con valor cultural o educativo, escritos por profesores activos o pensionados de los diferentes niveles del sistema educativo, público o privado.

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN:

DEL AUTOR:

1. Ser colegiado y estar al día con las obligaciones del Colegio, salvo excepciones a criterio del Consejo Editor. En la sección “Artículos” no hay salvedades.
2. Tienen impedimento para publicar en la revista *Umbral* todos los miembros del Consejo Editor y de las diversas comisiones del Colegio, así como los miembros de la Junta Directiva. Esta prohibición se hace extensiva a los parientes de primera y segunda línea de consanguinidad de los mismos.
3. Los autores deben remitir el artículo en versión digital con información de contacto como: teléfono, dirección y correo electrónico al Departamento de Comunicaciones del Colopro, a los correos carla@colopro.com y comisioneditorial@colopro.com con
4. Someter su artículo a una revisión filológica. Debe presentar nota del filólogo donde conste su firma de aval a la corrección idiomática así como su número de carné de Colopro.

DEL ARTÍCULO:

1. Los trabajos deben ser inéditos y originales. Además, para que el artículo sea validado, se tomarán en cuenta los aspectos que se indican a continuación:
 - a) Coherencia conceptual.
 - b) Vocabulario técnico y culto.
 - c) Fluidez conceptual.
 - d) Estructura del texto: con apartados y subapartados, un texto introductorio que explique el tema así como una conclusión.
 - e) Resumen en español y en inglés (abstract), con una extensión de 250 palabras.
 - f) Palabras clave en español y en inglés (keywords).
 - g) Bibliografía.
2. La extensión del artículo no debe ser menor de 17.000 caracteres ni sobrepasar los 34.000, con espacios y en letra Arial 12; escrito en procesador de palabras.
3. Puede considerarse la inclusión de fotografías, diapositivas, gráficos o figuras que ilustren el artículo. Quedará a criterio del Consejo Editor la inclusión de estos elementos gráficos. Las ilustraciones deben enviarse en hojas aparte o disco (en formato JPG, PDF o GIF) con sus respectivas leyendas y su número al pie.
4. El documento debe enviarse en Word para Windows u otro equivalente. Los gráficos deben grabarse en Excel para Windows u otro equivalente.
5. No se admiten notas aclaratorias al pie de página. Si por la índole del trabajo se hicieran indispensables, estas deben ir enumeradas al final del artículo.
6. Las citas o referencias textuales y la bibliografía, que se colocan al final, deben ser consignadas utilizando la normativa ISO-APA. Por ejemplo, en el texto se hacen referencias entre paréntesis; se anota solo el apellido del autor, el año de publicación y la página. En la bibliografía se anota la referencia en la siguiente forma: apellido e inicial del nombre del autor, separados por una coma; seguidamente, el año de publicación entre paréntesis, luego el título de la obra en letra cursiva (no lo subraye), un punto, el lugar de publicación, dos puntos, la editorial (solo debe apuntarse el nombre, sin agregar la palabra Editorial). Datos aclaratorios sobre la traducción (si los hay),

los volúmenes, la edición o reimpresión (cuando hay más de una) se refieren entre paréntesis, después del título. Ejemplo:

Tolkien, J.R.R. (2001) *El Señor de los Anillos* (Trad. Luis Doménech, 4 Vols. 43 reimpr.) Barcelona: Minotauro.

En el cuerpo del artículo aparecerán (entre paréntesis, cada vez que se cite esa obra) solo el nombre del autor, el año de edición y la página: (Tolkien, 2001, 89). Si el nombre del autor o el año de publicación se mencionan en el texto, no los repita dentro del paréntesis. Si el paréntesis de la referencia coincide con el final del párrafo, debe aparecer antes del punto cuando se trata de una oración incompleta o de una referencia indirecta; pero, si se trata de una oración completa, el paréntesis se coloca después del punto. Cuando cite obras del mismo autor, publicadas el mismo año, las distingue colocando una letra a en la primera después del año, una b en la segunda y así sucesivamente. Ejemplo:

Borges, J.L. (1998a) *Obra poética* 2. Madrid: Alianza.

_____. (1998b) *Obra poética* 3. Madrid: Alianza.

El orden que establece primero el apellido y luego el nombre se mantiene cuando se trata de dos autores. Ejemplo:

Alfaro, C. y Medina, D. (1998) *Filosofía*. Barcelona: Serval.

Cuando el autor o los autores son editores o compiladores de la obra, se consigna dicha información después de nombrarlos. Por ejemplo:

Zamora, Á. y Coronado, G. (Comps.) *Perspectivas en ciencia, tecnología y ética*. Cartago: Tecnológica.

Las referencias bibliográficas de artículos no se consignan entre comillas y solo se anota el año, no el mes de la publicación; se prescinde de la indicación “pp” para indicar las páginas. Ejemplo:

Vargas, P. (2009) *Rumanía: un país de habla latina*. Revista *Umbral*. 25, 41-52.

Cuando la revista cuenta con varios volúmenes, se consignan con números arábigos y en cursiva, y el número de la revista se coloca entre paréntesis. La bibliografía se consigna de acuerdo con el orden alfabético del apellido de los autores. Las referencias a un mismo autor se hacen por año, del texto más reciente al más antiguo; las de un mismo año se ordenan según el orden alfabético de los títulos. En español no se usan mayúsculas en todas las palabras del título. Escriba, por ejemplo: *Morir de celos y otras mitologías*; no *Morir de Celos y Otras Mitologías*.

7. El autor debe citar las fuentes respectivas cuando los artículos contengan imágenes o cuadros. En caso de que el material se encuentre condicionado por derechos comerciales, editoriales o de otra índole, el autor debe presentar los permisos para la publicación en *Umbral*.
8. La bibliografía utilizada se consignará al final y estructurada con base en la norma APA.
9. Una vez revisado el artículo, el autor deberá acoger las observaciones del Consejo Editor, corregirlo si fuera el caso y devolver la versión final en el tiempo establecido.

ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO:

La decisión final para la publicación o el rechazo de un artículo corresponde al Consejo Editor de la revista. El consejo editor evalúa los artículos de acuerdo con la rúbrica publicada en la página web, sección Revista *Umbral*.


Si el promedio es inferior a 65 el artículo se rechaza, si oscila entre 65 y 85 se manda para que se realicen modificaciones y si es superior a 85 el artículo se acepta.

En el caso de la sección literaria los poemas o cuentos no deben ser mayores a tres cuartillas.

Todos los textos deben ser inéditos y originales.

REPRODUCCIÓN:

Los autores conservarán todos los derechos de reproducción de sus respectivos textos.



*“Hemos guardado
un silencio
bastante parecido
a la estupidez”.*

*(Proclama insurreccional de la
Junta Tuitiva en la ciudad de La
Paz, 16 de julio de 1809).*

REVISTA
Número XXXIX

UMBRAL

ISSN-1409-1534

II Semestre 2016, San José, Costa Rica



La interculturalidad en el MEP

William Hernández Elizondo
Máster en Ciencias de la Educación
con énfasis en Currículo
Universidad Latina de Costa Rica





Suscrita en el índice internacional
(ISSN 1409-1534)

Segundo Semestre 2016 – N° XXXIX
Revista semestral que apoya la labor
educativa de los colegiados/as. Su objetivo
es “promover e impulsar el estudio de las
letras, la filosofía, las ciencias y las artes, lo
mismo que la enseñanza
de todas ellas” (Ley 4770)

Sede San José:
2539-9700 / Fax: 2539-9722

Sede Alajuela:
2437-8800 / Fax: 2440-4016

Apartado: 8-4880-1000 San José, Costa Rica
contactenos@colypro.com
www.colypro.com

Los textos firmados son responsabilidad
de los autores y no representan
necesariamente
el pensamiento del Colegio.

Todos los derechos reservados
Hecho al depósito de Ley.

Impresión
Faroga S.A.

La interculturalidad en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica desde la jurisprudencia, normas administrativas, estrategias curriculares y retos del sistema educativo.

William Hernández Elizondo
Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Currículo
Universidad Latina de Costa Rica

Introducción

Durante la última década y principalmente en el último quinquenio las políticas costarricenses, y sobre todo el sector educación, han estado incorporando cada vez más los programas de interculturalidad tanto a nivel administrativo como curricular.

El concepto de multiculturalismo no es contemporáneo, aunque su análisis científico ha tomado fuerza con las crecientes redes de comunicación. La globalización y el fenómeno de aldea global, descrito por el sociólogo canadiense Marshall McLuhan desde 1968, siguen avanzando sin restricciones. El mencionado autor realiza una analogía entre la interacción a través de los medios de comunicación masiva y las vivencias cotidianas de los pueblos o aldeas pequeñas, en donde la información es compartida por todos. Esta conceptualización de “aldea” evoca a pensar que en la actualidad se desarrolla un proceso de culturalización global.

Si bien es cierto el multiculturalismo cuenta con datos históricos inmemorables, el concepto de interculturalidad y más aún, las investigaciones educativas referentes a procesos de interculturalidad, son propios del siglo XXI.

No encontramos experiencias investigativas específicas relativas a procesos de educación intercultural antes del inicio de la década del 2000. Es una temática muy actual y cuyo desarrollo teórico se halla todavía en proceso de construcción de sus bases más elementales, no obstante que en otras latitudes este es un tema en el que ya se han aportado muchos elementos teóricos y prácticos (Escalante, Fernández y Gaete, 2012, p. 20).

Los intercambios de comunicación a través de redes sociales y el manejo de información masiva facilitan la coordinación del movimiento de individuos entre países, lo que obliga a los gobiernos a tomar medidas que regulen el intercambio sociocultural y sus repercusiones económicas. Los estados son empresas que producen, venden y compran productos. Los países se endeudan, alquilan y negocian igual que una empresa. Además ofrecen sus productos a otros países y preparan a su personal para que produzcan con mayor eficiencia y eficacia sus productos.

Si bien es cierto la educación busca crear individuos con tolerancia cultural, respetuosos, responsables y amantes de la Patria, si se realiza una analogía entre país-nación y empresa-nación, desde el punto de vista empresarial el sentido principal de la educación es asegurar la perpetuidad del mismo sistema educacional. En otras palabras, la educación de un país debe asegurar la adecuada producción socioeconómica que le permita seguir preparando a los individuos para incrementar su producción, y de esta forma continuar financiando el sistema educativo.

Ni las desigualdades socioeconómicas ni las adscripciones étnicas se desvuelven en un terreno uniforme. El carácter que adquiere la etnicidad como mecanismo de inclusión y exclusión de grupos sociales, durante los últimos dos siglos ha estado sujeto a su vinculación con el proceso de formación del Estado-nación (Dietz, 2012, p. 113).

El multiculturalismo ha generado problemas sociales por el choque de ideologías, costumbres, estilos de comunicación e inclusive percepción de superioridad étnica, lo cual ha alcanzado los niveles más altos de debate político y acuerdos internacionales. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su entidad conexas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras entidades de coordinación global, tienen políticas definidas sobre estos fenómenos socioculturales. La UNESCO define los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad de la siguiente manera:

El término “multicultural” se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica. La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Ha sido definida como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo». La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo «intercultural» en los planos local, nacional, regional o internacional (UNESCO, 2006, p. 17).

El problema que enfrentan muchos países en continua aculturación (proceso de recepción de otras culturas), y sobre todo aquellos que reciben inmigrantes en los sistemas educativos, es buscar políticas interculturales que permitan respetar los tratados internacionales, los derechos humanos y las leyes propias del país, sin afectar significativamente la preparación de los individuos que en el futuro darán soporte económico al Estado y por ende al sistema educativo.

Prácticamente todos los elementos de la sociedad —a través del espectro político, desde la izquierda radical pasando por posiciones centristas hasta la derecha radical— han aprendido el lenguaje de la cultura, no únicamente de los multiculturalistas, sino también de los antimulticulturalistas. La sociedad americana ha adquirido conciencia de cultura hasta tal grado que podríamos hablar de un “culto a la cultura” practicado dentro de la sociedad civil (Eller, 1997 citado por Dietz, 2012, p. 62).

El multiculturalismo también puede ser descrito como la interacción de culturas en un espacio y tiempo determinados, lo que exige la creación de políticas públicas que amortigüen las fricciones generadas por el intercambio sociocultural. Estas políticas públicas son fortalecidas por estrategias interculturales, las cuales se desarrollan principalmente en el sistema educativo de un país. Algunas de estas políticas buscan proteger la conservación de las culturas nativas de cada territorio, como es el caso de los pueblos indígenas, lo cual es común en los países latinoamericanos. Sin embargo, el principal objetivo de los programas interculturales, más que la protección de lo autóctono, es articular los encuentros culturales bajo términos de tolerancia social.

La interculturalidad y su sustento ideológico, el multiculturalismo, requieren de un análisis de los discursos y las “políticas de identidad” que interculturalizan, a la vez que intraculturalizan, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea (Dietz, 2012, p. 98).

Las políticas educativas que impactan la sociedad de los pueblos corresponden a los lineamientos establecidos por los gobiernos en la formación de una nación más intercultural. Pero en muchos casos se habla de que los países no cuentan con las estructuras sistémicas para dar soporte a estas políticas.

Justificación

En derecho se utiliza la frase “Ignorantia legis neminem excusat”, que significa la ignorancia no exime a nadie del cumplimiento de la ley. Hablar de que Costa Rica no cuenta con políticas interculturales sería desconocer la jurisprudencia de la nación, y esto no es excusa para tener una deficiente atención intercultural.

El presente ensayo ofrece al lector la posibilidad de conocer sobre acuerdos internacionales, políticas nacionales, normas administrativas, estrategias curriculares y retos del sistema educativo en cuanto a desarrollo de la interculturalidad, como parte de la calidad del propio sistema educativo.

En este sentido, lejos de presentar un sistema “bancario” educativo, se busca analizar la visión empresarial de la educación costarricense, los esfuerzos por alcanzar la calidad de los servicios y la promoción de políticas interculturales. Todo lo anterior como base para potencializar el desarrollo del país.

Tal vez lo más complicado de explicar resulta en la necesidad de crear en el lector una conciencia holística del funcionamiento jurídico, administrativo, curricular y político, para el establecimiento de una estructura socioeconómica de desarrollo, y dentro de esa estructura visualizar la interculturalidad como un engranaje de posibilidades para la superación del sistema educativo y, por ende, la búsqueda de una sociedad universal.

Es en esta estructura de empresa-nación donde todo lo concerniente a un país, desde su sociedad, cultura y contexto, es catalogado como un factor de desarrollo. La interculturalidad, al igual que muchas otras políticas nacionales, busca promover la calidad de la estructura; y es en este sentido que el encargo de resolver los problemas de calidad de la estructura corresponde al sistema educativo nacional.

La jurisprudencia intercultural para el sistema educativo

Costa Rica hace esfuerzos por respetar acuerdos internacionales para evitar la discriminación y promover estrategias que promuevan un currículum intercultural en las instituciones educativas. Gaete (2012) cita, para el Programa de Investigación en Educación Intercultural del Departamento de Estudios e Investigación Educativa del Ministerio de Educación Pública, algunos de los principales compromisos de Costa Rica por acuerdos internacionales:

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada y ratificada también por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas de 1965:

Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención” (ONU, en Gaete, 2012, p. 8).

El Convenio N°169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (OIT; s.f.: 76). Aunque este artículo está muy referido a pueblos indígenas, el reconocimiento de al menos esta diversidad legitima un discurso intercultural, más comprensivo que el discurso indigenista en un sentido de pluralidad; aunque puede ser también muy opacante de la especificidad de lo indígena en las naciones pluralistas, y sobre todo en las que los pueblos indígenas, si no la mayoría, constituyen un grupo humano numéricamente importante (Gaete, 2012, p. 9).

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1989:

Artículo 29 inciso c. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

d. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena (ONU, en Gaete, 2012, p. 9).

La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familias, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1990:

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate.

El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo (ONU, en Gaete, 2012, p. 10).

Costa Rica como parte de la UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, participó en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheón (República de Corea) del 19 al 22 de mayo de 2015, en la cual participaron más de 1.600 líderes mundiales de 160 países. La Declaración Incheón 2030 compromete a los países participantes a

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (...). La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas (UNESCO, 2015, p. 33).

Estos acuerdos internacionales han impactado en la jurisprudencia de los países firmantes. El 24 de agosto del 2015 el presidente de la República, Luis Guillermo Solís, firmó la reforma mediante la cual se declara a Costa Rica como un país pluricultural y multiétnico. A partir de esta reforma, se lee el artículo primero de la Constitución Política de la siguiente manera: "Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural". La modificación responde a las exigencias multiculturales tanto a nivel internacional como nacional.

Con el correr del tiempo se fueron sumando a este continente nacionalidades tan diversas como: china, india, italiana, alemana, jamaicana, polaca, chilena, argentina, judía, nicaragüense, taiwanesa, guatemalteca, salvadoreña, colombiana, panameña, entre muchos otros grupos. Ya sea por voluntad propia, por la búsqueda de un mejor futuro, de forma forzada, huyendo de las guerras o dictaduras, como refugiados políticos, comerciantes, turistas, fugitivos, residentes o migrantes indocumentados, la realidad es una: Costa Rica tiene el aspecto actual de multiculturalidad y es plurilingüe, gracias a los flujos migratorios en su historia (Recuperado el 28 de mayo del 2016 de www.presidencia.go.cr/prensa/comunicados/costa-rica-se-declara-multi-etnica-y-pluricultural/).

De esta forma la Constitución del país hace valer los derechos culturales de los pueblos dentro del territorio nacional. Queda como responsabilidad de los habitantes de Costa Rica reclamar el respeto a esos derechos ya otorgados.

Las leyes de Costa Rica también establecen los responsables de velar por el desarrollo de las estrategias interculturales. Al respecto, la ley 7426 del 21 de setiembre de 1994 cita:

Artículo 3. Inclusión en programas educativos. Los programas de estudio de primer y segundo ciclo deberán incluir todos los componentes culturales y étnicos, acordes con el carácter pluricultural y multiétnico del pueblo costarricense.

Artículo 4. Ejecutores. Los Ministerios de Educación Pública, de Gobernación y de Policía y de Cultura, Juventud y Deportes se encargarán de ejecutar esta Ley (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1994, p. 2).

Así las cosas, en cuanto a interculturalidad se refiere, queda demostrado que Costa Rica cuenta con una estructura jurídica que busca respetar los acuerdos internacionales, asegura los derechos constitucionales y establece leyes claras sobre estos procesos, así como los responsables de desarrollarlos.

La interculturalidad en la administración del sistema educativo

Mucho se habla de la paz en Costa Rica en el exterior. Un factor que podría estar vinculado con la convivencia pacífica es el alto nivel de mestizaje de las diferentes etnias y culturas imperantes en el territorio nacional, lo cual, después de muchos años, podría haber generado tolerancia hacia las diferencias pluriculturales y étnicas del país.

Por lo anterior, las estrategias interculturales del Ministerio de Educación Pública centran su atención tanto en conservar y continuar promoviendo la sana convivencia entre los costarricenses, como en el respeto a las nuevas culturas que continuamente se integran a la sociedad nacional. No obstante Costa Rica, al igual que la mayoría de países latinoamericanos, concentra los planes en las diferencias de las culturas más vulnerables. El Decreto Ejecutivo No. 22072 -MEP, del 25 de febrero de 1993, creó el Subsistema de Educación Indígena, basado en el artículo 140 inciso 18 de la Constitución Política y las citas legales que anteceden. El objetivo de este subsistema es:

Desarrollar progresivamente la educación bilingüe y pluricultural en los territorios indígenas oficialmente reconocidos. En este Decreto se hace amplia alusión y consideración de los aspectos y condición plurilingüe multicultural de Costa Rica, con lo cual se justifica y argumenta de manera explícita la necesidad de una educación diferenciada, contextualizada y de calidad para cada uno de los pueblos. Oficialmente reconocidos en Costa Rica, existen veintidós territorios indígenas, de los cuales, siete de ellos pertenecen a los pueblos cabécares,

Resumen:

La interculturalidad se da como respuesta a la necesidad de articular el multiculturalismo producido por la globalización. Los países adscritos a la ONU, UNESCO y otros han logrado acuerdos internacionales para reflejar la interculturalidad en sus constituciones y leyes, las cuales se desarrollan en el sistema educativo del país. Costa Rica cuenta con jurisprudencia, normas administrativas y estrategias curriculares para el desarrollo de un sistema educativo de calidad para la interculturalidad. El reto principal del sistema costarricense es fortalecer el recurso humano. El fin intercultural es la conformación de una cultura universal.

Palabras clave: Multiculturalismo, interculturalidad, globalización, legalidad, políticas nacionales, administración educativa, currículum, docentes, retos educativos, arte de enseñar.

Abstract:

Interculturality takes place as a response to the need of articulating the multiculturalism produced by globalization. Countries affiliated to the UN, UNESCO and so on have achieved international agreements to reflect multiculturalism in their constitutions and laws, which are developed in the educational system of each country. Costa Rica has case law, administrative rules and curricular strategies for the development of a quality education system for interculturality. The main challenge of the Costa Rican system is to strengthen the human resource. The intercultural aim is to make up a universal culture.

Keywords: Multiculturalism, interculturality, globalization, legality, national policies, educational administration, curriculum, teachers, educational challenges, art of teaching.

cuatro a los pueblos bribris, cuatro a los pueblos guaymies, dos a los pueblos borucas o bruncas, uno respectivamente a los pueblos térraba, guatuso y chorotega, y dos a los pueblos huetares. Además, en dieciséis de estos territorios se mantiene el uso de idiomas maternos; siendo seis los idiomas indígenas que se usan en el territorio nacional además del español, a saber: el cabécar, el bribri, el guaymí, el malecu, el boruca y el térraba (Recuperado el 28 de mayo del 2016 de historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/crica/ponencias/educacion_indigenacr.doc).

Actualmente las normativas administrativas y curriculares sobre interculturalidad del Ministerio de Educación Pública avanzan conforme a las exigencias multiculturales propias del fenómeno de "aldea global" y globalización expuestas previamente.

Las instituciones educativas públicas y las privadas avaladas por el Ministerio de Educación deben incorporar en sus planes administrativos y curriculares las estrategias necesarias para el desarrollo de la tolerancia cultural, el respeto a las creencias, la sana convivencia y el rescate y promoción de las tradiciones propias de cada individuo.

El Derecho y la Educación comparten una misión ineludible: habilitar el sentido de convivencia entre culturas, formando personas no tanto para el mínimo de tolerar la diferencia, sino para construir una ciudadanía que sea competente para apreciar, respetar y asumir las diferencias desde la identidad que elijan construir y si pueden y quieren aprender a disfrutar las diferencias (MEP, 2008, p. 84).

El Ministerio de Educación Pública cuenta con un Departamento de Estudios e Investigación Educativa, el cual se encarga de dar soporte científico a las estrategias administrativas y curriculares para el sistema educativo nacional. Según Escalante, Fernández y Gaete (2012, p.10), el reglamento de este departamento establece en su artículo 39, inciso f) que tiene la obligación de

Realizar investigaciones sobre factores socioeconómicos, psicosociales, educativos, políticos y culturales que inciden en la calidad de los resultados del sistema educativo, así como estudios que, mediante diversos enfoques metodológicos, permitan identificar y explicar los aspectos que inciden sobre la realidad educativa del país.

El MEP también cuenta con un Departamento de Educación Intercultural, que tiene como horizonte estratégico y funciones específicas:

Dirigir el proceso técnico necesario para que las autoridades políticas superiores definan las estrategias de educación intercultural del Ministerio de Educación Pública. El desarrollo de su trabajo técnico tomará en cuenta la participación de las organizaciones representativas de las diferentes etnias, grupos étnicos y nacionalidades que habitan en el país, las comunidades educativas donde se desarrolla el proceso educativo y las Direcciones Regionales de Educación del Ministerio de Educación Pública (Escalante, Fernández y Gaete, 2012, p. 9).

Así las cosas, Costa Rica cuenta con responsables directos encargados de velar por el cumplimiento de procesos para desarrollo de la interculturalidad. Durante 2008 y 2009 se realizó un congreso nacional sobre educación intercultural. Uno de los principales logros de este congreso, fue el inicio de la descentralización del sistema educativo. En ocho años el MEP duplicó la cantidad de direcciones regionales y fraccionó los circuitos para que cada supervisor tuviera menos instituciones a su cargo. Además se disminuyeron los rangos de matrícula por nivel para que los docentes atendieran mejor a los estudiantes. Para el año 2016 el MEP cuenta con 27 Direcciones Regionales de Educación. Durante este Congreso los participantes aceptaron el compromiso propuesto por el Consejo Superior de Educación en el año 2005 sobre el centro educativo de calidad.

Los y las participantes del Congreso de Educación Intercultural asumimos como norte la política del Consejo Superior de Educación: "El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense". Esta política, que allana notablemente el camino para la educación intercultural, es el resultado de un gran esfuerzo de deliberación iniciado con la convocatoria del Ministro de Educación Pública al Acuerdo Nacional por la Educación en el año 2005, continuado durante los años 2006-2007 y concluido el 25 de septiembre del año 2008. Reconocemos que esta política brinda un marco ideal para el impulso de una estrategia de educación con carácter intercultural (MEP, 2008, p. 32).

El sistema educativo costarricense es complejo. Costa Rica ha hecho un esfuerzo enorme por dotar de escuelas a todos los pueblos, por pequeños que estos sean, asegurando el derecho a la educación de todos sus habitantes. Se

podría decir que con la abolición del ejército en 1948, Costa Rica decidió invertir en maestros en lugar de armas. De esta forma, el sistema educativo costarricense comenzó a crecer y hacerse cada vez más complejo; en pocas décadas la educación primaria fue asegurada a todo el territorio nacional, con lo cual siguieron proyectos de instituciones de secundaria, sedes universitarias y una enorme proliferación de instituciones de educación privada en todos estos niveles. En los últimos años se ha fortalecido la educación preescolar y educación de lenguas extranjeras como inglés, francés, italiano y mandarín.

La gran cantidad de instituciones se divide en circuitos educativos con un supervisor de educación a su cargo. Durante el congreso de 2008-2009 se establecieron las pautas para las supervisiones escolares en materia de interculturalidad.

Proponemos que el enfoque de la contextualización debe partir del reconocimiento de la pluralidad cultural en cada centro educativo y en cada circuito educativo; de ahí la importancia de que en ese nivel se anime la producción y el intercambio pedagógico intercultural. En cada región y en todo el país: La pertinencia curricular debe ser el producto de un ejercicio de contextualización del currículo nacional básico "de arriba hacia abajo" y también un ejercicio de contextualización "de abajo hacia arriba", porque cada región y cantón de nuestro país tiene un aporte que hacerle a la pluralidad cultural de la Nación costarricense (MEP, 2008, p. 40).

El Ministerio de Educación Pública también cuenta con una entidad para desarrollo tecnológico llamada Fundación Omar Dengo, la cual pone a disposición una gran cantidad de laboratorios informáticos en todo el país. Las asesorías en informática, inglés, currículo básico en las diferentes asignaturas, gestiones de recursos humanos, control de presupuestos asignados a las instituciones, asesoría legal y dirección general de los circuitos son parte de las labores de las direcciones regionales de educación. Estas direcciones también tienen establecidos compromisos para el desarrollo y control de los procesos interculturales.

La dirección regional educativa como espacio generador de contextualización y pertinencia curricular: Las principales actividades para el desarrollo de una estrategia de educación intercultural en las condiciones actuales del sistema educativo costarricense son la contextualización curricular y la puesta en práctica de una pedagogía pensada para el aprendizaje basado en el reconocimiento de la pluralidad cultural, el diálogo intercultural y la convivencia entre diferentes por circunstancias de etnia, nacionalidad y generación, aunque iguales en dignidad y derechos. La aceptación de la pluralidad, el diálogo respetuoso, la convivencia pacífica y la prevención y resolución creativa y democrática de conflictos deben ser tomados en cuenta como referentes de la calidad educativa. El Consejo Superior de Educación nos recuerda que las estructuras regionales y nacionales del Ministerio de Educación Pública funcionan para servir al propósito de que los centros educativos puedan desarrollar una labor de calidad (MEP, 2008, p. 37).

Durante el congreso 2008-2009 se recopilaron experiencias y sugerencias de todo el país para fortalecer la interculturalidad. Una de las principales necesidades expuestas fue la urgencia de contar con más direcciones regionales. Pero también se tuvo la oportunidad de compartir con padres de familia y estudiantes de todas las provincias. Desde los indígenas y pueblos marginados en los anillos de pobreza de las ciudades, hasta escuelas y colegios céntricos de las zonas urbanas y experiencias exitosas de colegios técnicos rurales.

Durante el desarrollo de este proceso constatamos que existe una enorme coincidencia entre las aspiraciones de los estudiantes, padres de familia, liderazgo comunal, docentes, técnicos y directores regionales y las autoridades educativas del nivel nacional y el marco normativo internacional, nacional e institucional que regula la materia de educación contextualizada y pertinente; es decir, intercultural. También constatamos, producto del diálogo respetuoso, lo impostergable que resulta la reforma institucional en que se encuentra sumido el Ministerio de Educación Pública, con la cual esperamos se desconcentre la gestión educativa para mejorar la calidad de la educación, fortaleciendo el papel de las instituciones, las comunidades y las regiones educativas (MEP, 2008, p. 31).

En el 2012 el Departamento de Investigaciones Educativas del MEP realizó un estudio en materia de interculturalidad para determinar la situación actual y definir las principales estrategias a seguir en esta área. Tomaron en consideración algunas investigaciones hechas en España, pues en el país no se habían realizado trabajos semejantes. Los encargados de esta investigación fueron Escalante, Fernández y Gaete, quienes encontraron algunas experiencias que podrían aplicarse al contexto costarricense.

Para el caso costarricense, estas experiencias abren una ventana a la multiplicidad de experiencias existentes en el mundo para desarrollar la educación intercultural, y para identificar las acciones que se pueden realizar para educar en aulas e instituciones multiculturales. Las acciones para propiciar una educación intercultural implican desarrollar actividades curriculares, extracurriculares, con los docentes, estudiantes y también con los padres de familia (Escalante, Fernández y Gaete, 2012, p. 19).

Al final de su investigación, los autores detallan la situación actual de los procesos de interculturalidad en el país.

En resumen, estas pocas aproximaciones en torno a la educación intercultural en Costa Rica ponen de manifiesto el predominio de una visión todavía asimilacionista de la diferencia en educación (Sagastizábal, 2004) en la que ésta es asumida por el currículo, y que considera moralmente aceptable tal proceder. No obstante, este procedimiento igualador, que aparece como un hecho positivo, impide entender justamente lo contrario: que, en cuanto a Educación Intercultural se refiere, la diferenciación es la acción educativa relevante. Por otra parte, estos estudios no exploraron las competencias docentes que se requiere desarrollar en los niveles de formación inicial en el campo didáctico y pedagógico, aunque presentan el principal obstáculo a remover que tiene que ver con una conciencia ingenua respecto de las diferencias (Escalante, Fernández y Gaete, 2012, p. 24).

Como se explicó previamente, el sistema de educación de Costa Rica es muy grande y complejo; si a esto se le suma la descentralización de los últimos años no es de extrañarse que los programas y estrategias, tanto administrativas como curriculares, presenten un rezago y por ende se encuentren en un estado de asimilación del contenido. Lo mismo ocurre con el Programa de Implementación del Método de Evaluación de la Calidad del Centro Educativo Costarricense (PIMECEC), Bandera Azul Ecológica, el cooperativismo, los nuevos programas de estudio, las variaciones en el reglamento de evaluación y el programa Convivir desarrollado desde 2011. La interculturalidad, al igual que muchos de estos programas, necesita que la nueva estructura se establezca para ser desarrollada e impactar realmente a la sociedad estudiantil, y por consiguiente a la cultura nacional.

Implicaciones curriculares de las políticas interculturales

Mientras la nueva estructura administrativa termina de estabilizarse con el nombramiento de personal y asimilación de estrategias, la responsabilidad de la formación y el cumplimiento de los deberes adquiridos por el país ante los convenios internacionales, constitución, leyes nacionales, lineamientos internos y obviamente la formación adecuada de las futuras generaciones, quedan en responsabilidad de los centros educativos.

Las instituciones de igual categoría técnica en el país varían sustancialmente dependiendo de la calidad del recurso humano con que cuentan. Existen instituciones y circuitos que laboran con expedientes virtuales y utilizan plataformas informáticas de la Asociación para la Innovación Social (ASIS) para registros cuantitativos, cualitativos, planeamiento didáctico y manejo de expedientes. Otras instituciones cuentan con infraestructura óptima, personal de calidad, trabajo en equipo y excelentes relaciones con las comunidades educativas. Pero también se encuentran centros educativos muy deficientes en todas sus áreas; algunas escuelas y colegios tienen mal aspecto, estudiantes conflictivos, planta física deficiente, problemas internos entre el personal, y obviamente no cumplen con todos los programas establecidos por el MEP.

Podemos hablar de mapas conceptuales, de reformas curriculares, de nuevos programas de estudio, de esfuerzos de desarrollo profesional de los docentes, de mejoras en la gestión del sistema educativo, entre otros. Todo eso está bien pero, si no incide en forma significativa en mejorar lo que efectivamente ocurre en nuestros centros educativos, en ese entorno inmediato en el que nuestros estudiantes, nuestros docentes, nuestros docentes, administrativo-docentes, técnico-docentes y otros trabajadores de la educación interactúan diariamente, si no logramos eso, poco habremos logrado (MEP-CSE, 2008, p. 20).

El MEP ha dejado clara la responsabilidad del administrador del centro educativo, algo que en la realidad siempre ha sido evidente. Las mejores instituciones cuentan con excelentes directores. El director del centro educativo es quien se reúne con la Junta del centro educativo para mejoras infraestructurales, inversión de presupuestos y desarrollo de proyectos. El director está a cargo del

manejo de su institución y es el principal enlace entre los proyectos nacionales y su ejecución en la institución educativa. Sin embargo, no se puede omitir que la calidad del recurso docente con que cuenta la institución repercute en la calidad del servicio que se ofrece; aunque en caso de tener personal que presente problemas, queda bajo responsabilidad del director el manejo de acciones, sanciones disciplinarias y control interno en general.

Los niveles de calidad que alcance la educación costarricense serán tan altos como alta sea la calidad de los docentes y directores, en cuyas manos descansa la trascendental tarea institucional de la formación de nuestros niños, niñas y adolescentes (MEP-CSE, 2008, p. 15).

Si bien es cierto el adecuado funcionamiento del centro educativo está a cargo del director, el desarrollo de estrategias curriculares y por ende la formación integral de los estudiantes queda en las manos de los docentes. Son ellos quienes invierten el tiempo, sus competencias y sus técnicas para potencializar talentos, inculcar responsabilidad y fomentar la buena convivencia. Obviamente, los docentes son los principales responsables del desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos: son ellos quienes guiados por el director o directora logran la implementación adecuada de los programas.

La educación intercultural como modelo pedagógico tiene como fundamento esencial el reconocimiento de la pluralidad cultural, étnica, religiosa de todos los grupos que conviven en un contexto social determinado, mediante la participación activa y democrática de todos sus miembros. Su implementación requiere cambios profundos en la política educativa, así como en la forma en que se diseña y administra el currículo, sus contenidos, objetivos, la evaluación de los aprendizajes, guías metodológicas, recursos para el aprendizaje y sobre todo la formación y capacitación de los y las docentes y administrativos a cargo de operacionalizar este currículo. El currículum debe ser congruente con la cosmovisión y necesidades particulares de quienes participan y se nutren del mismo (MEP, 2008, p. 184).

Así las cosas, por más políticas educativas que se implementen, su desarrollo dependerá de la calidad y actitud del recurso humano con que cuente el sistema. Como anteriormente se mencionó, si se ve al sistema educativo y al país como una empresa, mucho pesa el procedimiento de contratación del personal. Una empresa de calidad contrata empleados de calidad y tiene procedimientos de contratación específicos que regulan esa calidad. En este sentido, una de las serias deficiencias del sistema educativo costarricense es la contratación de personal, pero esto se debe a la cantidad masiva de personal que necesita para funcionar. En otras palabras, el aseguramiento del derecho a la educación a nivel nacional tiene como consecuencia una alta cantidad de contrataciones, lo que imposibilita, por razones de tiempo, la realización de entrevistas personalizadas y el estudio preliminar de los individuos por contratar.

Como masivo es el MEP, así de masiva es la contratación de personal y por consiguiente así de masiva es la formación de profesionales en educación por parte de las universidades. Existen regulaciones para la formación de estos profesionales, al igual que existen regulaciones para su contratación, pero entre miles y miles de personas es común encontrar diferentes niveles de calidad. El reto para las siguientes décadas será asegurarle al sistema educativo un recurso humano de calidad que desarrolle con eficacia y eficiencia las políticas nacionales de calidad. Estas políticas permitirán un mejor desarrollo de estrategias interculturales y todas aquellas otras que el país demande. Para Aguado (2013), un docente con las capacidades necesarias para desarrollar procesos educativos interculturales debe contar con

...las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo (Aguado, 2013, p. 141).

La interculturalidad como respuesta a las demandas sociales del multiculturalismo repercute en la estructura administrativa, legal, curricular, social y cultural del sistema educativo, pero en educación todo programa de impacto necesita de esta estructura. La interculturalidad, al igual que la salud, la convivencia, el respeto, el aprendizaje significativo, la potencialización de talentos en artes y deportes, la formación de competencias para la vida, el rechazo a las drogas y el cuidado de la imagen personal, institucional, comunal y nacional, es una de las políticas nacionales que necesitan ser asimiladas por el recurso humano de la estructura del sistema para luego fomentarla a las nuevas generaciones.

La escuela se compone de padres, madres, estudiantes, el director y su personal a cargo. Todos estos individuos interactúan unos con otros; la cultura de la comunidad afecta a la institución en tanto la institución debe formar a los nuevos individuos de la mejor manera para que la comunidad avance conforme a las políticas nacionales. Bajo este criterio, por más excusas que busquen los directores y docentes en comunidades conflictivas, siempre serán ellos los responsables directos de disminuir los conflictos para el establecimiento de nuevas culturas.

...una escuela intercultural, que a nuestro juicio debe cumplir las siguientes características: Entender la cultura del otro como un conjunto de valores que pueden enriquecernos tanto como nuestra propia cultura. Valorar positivamente la diversidad cultural como elemento imprescindible para resolver conflictos multiculturales. Reconocer el derecho a la propia identidad cultural. Abordar la implicación de una Educación Intercultural como paso necesario para el desarrollo de una sociedad global (León y García, 2008, p. 3).

El MEP cuenta con un programa de convivencia que, al igual que la interculturalidad, busca disminuir la discriminación y el hostigamiento escolar o bullying, para desarrollar una cultura de paz y asimilación cultural. Este programa se desarrolla en forma paralela a las estrategias interculturales y cuenta también con respaldo de convenios internacionales.

Como parte del Programa de las Redes de Convivencia Comunidades sin Miedo, que asocia a cuatro agencias de las Naciones Unidas (PNUD, UNICEF, UNESCO, ONU-HASITAT), a tres ministerios costarricenses (Justicia y Paz, Educación Pública y Seguridad), y al Reino de España que apoya el Fondo para el Logro de los Objetivos del Milenio, apostamos nuestros mejores esfuerzos para contribuir con estos propósitos. Es por ello que desde agosto de 2011 Unicef acompaña al Ministerio de Educación Pública en la construcción de un Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos (MEP-UNICEF, 2011, p.5).

Dentro de los retos del sistema se encuentra el soporte de este y muchos otros programas que complementen la labor docente. No obstante, hay un pensamiento general de saturación de trabajo al tener que ofrecer informes detallados de cada uno de los programas que se desarrollan, lo que tiende a crear un clima de estrés y acoso laboral por el continuo seguimiento de controles administrativos.

Para disminuir estos niveles se necesitan funcionarios que comprendan que todo funciona como estructura complementaria, que no se enfrentan a un sistema impositor sino a uno complementario de la labor docente. Y es precisamente este factor el principal reto del sistema educativo costarricense.

Retos del sistema educativo para enfrentar la interculturalidad

La cultura de un país necesita de la educación como medio de control social; al mismo tiempo, la sociedad influye en las instituciones educativas, y la cultura dependerá del funcionamiento de ambas. Entre directores es común escuchar la frase "crear una cultura institucional"; en otras palabras, la cultura se puede crear o formar.

Reconociendo que la cultura es algo vivo y dinámico, y que sus expresiones son sumamente diversas, se deriva que para una verdadera educación intercultural se debe mantener la atención puesta en esas expresiones, tanto para adaptar los contenidos de los planes de estudio como para adecuar las prácticas de manera que respeten el escenario existente (MEP, 2008, p. 59).

Las prácticas educativas son el fin principal de las políticas educativas, pero el objetivo corresponde al impacto de la cultura nacional. A los docentes y administradores se les otorga una cantidad de tiempo, recursos e individuos con los cuales trabajar para crear generaciones de costarricenses respetuosos de las otras culturas, amantes de la Patria y económicamente productivos al país.

Entonces, no basta con tener calidad, actitud y recursos a cargo, se necesita algo más. El recurso humano necesita ser competente en sus labores. Tal vez el término "competencias" ha estado un tanto viciado en los últimos años y se ha tergiversado, haciendo referencia a la competencia laboral entre compañeros, lo cual resulta desde todo punto de vista inadecuado para el sistema. En este sentido, es necesario recalcar que las competencias son comparaciones con el estilo de trabajo de cada individuo y su exigencia laboral con él mismo. Uno de los retos del sistema corresponde a crear y fomentar el desarrollo de competencias interculturales.

Los y las docentes interculturales son los que son capaces de conocer a sus estudiantes socioculturalmente, poseen destrezas y habilidades para la integración de estos en las actividades didácticas y educativas, y además son portadores de actitudes y creencias en las que no se concibe a la cultura propia como universal y absoluta. Mediante el Modelo "Inventario de Desarrollo Intercultural", Aguado propone un instrumento que sirve para "medir de forma objetiva el grado de adquisición de la misma" (p. 142), es decir de la competencia intercultural. De este modo, la identificación de las actitudes y creencias, los conocimientos, y las habilidades y destrezas que poseen los docentes de orden intercultural es fundamental para comprender la práctica docente (Escalante, Fernández y Gaete, 2012, p. 38).

La creación de culturas institucionales y el desarrollo de competencias laborales son básicos para la aplicación de las políticas educativas. Un tercer factor que determina el éxito de estas políticas corresponde al empoderamiento, cuyo principal ingrediente es la actitud.

En materia de interculturalidad, es vital que los y las docentes estén "enamorados" de la idea, que tengan la sensibilidad, capacidad y el conocimiento necesarios para poder implementar una educación intercultural (es decir, conocedores y respetuosos de la realidad sociocultural en la que trabajan y debidamente capacitados para trabajar con diversidad), sin perder de vista que lo que enseñan será reinterpretado y adaptado por las nuevas generaciones (MEP, 2008, p. 61).

No obstante, nada hace el MEP con esforzarse en contratar personal de calidad, con actitud adecuada y competencias laborales, si no son producidos por las universidades, las cuales son las responsables de fomentar estas características en los futuros funcionarios. Ahora bien, el MEP no es universidad, pero sí debe capacitar a su personal para el desarrollo de estas competencias, aunque esto implique un desgaste del sistema por haber contratado ya personal de baja calidad.

Sobre este tema, el principal reto no es la capacitación o formación de los docentes y directores. Las asesorías y formación de educadores nunca se han detenido, pero se necesita un cambio de paradigma a la hora de formar docentes e inclusive a la hora de seleccionarlos para formarlos. La educación necesita docentes conscientes de su impacto social: no solamente aquellos que entiendan la teoría, sino que sean capaces de desarrollar un pensamiento crítico.

...el pensar desde la situación del presente significa no hacerlo teóricamente sino categorialmente, es decir, desde la misma relación que nos conecta con ella; lo que supone no tanto interesarse en privilegiar la adecuación del contenido organizado a una realidad, como reconocer sus potencialidades según exigencias definidas desde una utopía de futuro, para no reducir «lo que no es conceptual» al contenido de los conceptos con que opera el pensamiento (Zemelman, 1992, p. 47).

Si partimos del hecho que el arte es cultura, se necesitan artistas para fortalecer la interculturalidad. La realidad es que no cualquiera puede enseñar, no cualquiera cuenta con las habilidades actitudinales, disciplinarias y estratégicas para el arte pedagógico. Las universidades deberían seleccionar a los futuros educadores dependiendo de sus habilidades "aptitudinales" como punto de partida para la formación de educadores.

El futuro del sistema educativo y el futuro del país en relaciones interculturales, promoción internacional, sana convivencia, potencialización de talentos y todas las políticas nacionales, vistas de manera empresarial, necesita de personal humano competente y de calidad que le asegure a esa empresa-país éxitos socioeconómicos, y estos a su vez le permitan perpetuar los éxitos que se van alcanzando. Costa Rica necesita más artistas en pedagogía.

De acuerdo con Gage (1978) otros, Schwab (1983) define la enseñanza como un arte. Y luego procede a discutir las características todo arte: Todo arte, ya sea la enseñanza, la escultura o la jurisprudencia... tiene reglas, pero el conocimiento de las reglas no convierte a nadie en artista. El arte surge cuando el conocedor de las reglas aprende a aplicar adecuadamente a cada caso particular. La aplicación, a su vez, requiere una aguda conciencia de particularidades de ese caso y de las maneras en que la regla puede ser modificada para adaptarse al caso, ser completamente derogada. En arte, la forma debe adaptarse a la materia. De ahí la forma de comunicarse de manera que ilumine sus posibilidades de modificación (Witrock, 1989, p. 45).

Estos nuevos docentes y administradores, en coordinación con el personal ya contratado por el MEP, deberán sentirse identificados con el proyecto país. No solamente se trata de formar educadores e incluirlos en un sistema cargado de políticas educativas; se trata de asegurar el futuro de las generaciones costarricenses en una mejor nación y en un mejor mundo, buscando la implementación de una cultura universal a nivel mundial. Es un reto de todos los países como respuesta al proceso de evolución social del ser humano, pero también es un reto del sistema y más aún: un reto personal de cada individuo.

...la filosofía intercultural propone que una educación para la capacitación de los seres humanos a ser universales tiene que contemplar prácticas que enseñen competencias contextuales. La lucha contra el analfabetismo biográfico, que incapacita para generar un tiempo con ritmo propio, debe complementarse así con una pedagogía contra el analfabetismo contextual, que es olvido de los saberes situados que se generan justo como la manera de saber vivir y convivir en un espacio o lugar determinado. La interculturalidad insiste, en consecuencia, en la necesidad de promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos modos de vida de la humanidad, recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando de cara a la universalización de la humanidad (MEP, 2008, pág. 331).

Solamente con el compromiso individual y colectivo se puede lograr la implementación de políticas interculturales. Sirva el presente ensayo como muestra de la voluntad de cambio de paradigmas e inspiración para futuras investigaciones en materia de interculturalidad y otras políticas educativas. El reto es superarse a sí mismo para que, de esta forma, los sistemas que se integren obtengan el recurso humano que les permita superarse como estructuras sociales complejas. La cultura necesita agentes de cambio, individuos que impacten familias, comunidades, instituciones educativas y sistemas nacionales.

Conclusiones

El multiculturalismo se da como consecuencia de la interacción humana, las sociedades enfrentan este fenómeno como parte del intercambio de costumbres, tradiciones, etnias, desarrollo tecnológico, globalización, etc. Las sociedades pueden ser aculturizadas (recibir culturas), intraculturizadas (recibir influencia de otras culturas), interculturalizar (exponer la cultura a otras culturas) y que por estos procesos multiculturales necesitan políticas de interculturalidad.

La interculturalidad es un asunto de acuerdos internacionales y políticas nacionales, que por medio de normas administrativas se desarrolla en el currículum del sistema educativo de un país, el cual desarrollará estas políticas dependiendo principalmente de la calidad del recurso humano.

En cuanto a la interculturalidad, Costa Rica es parte de organizaciones internacionales, ha respaldado estas políticas en la jurisprudencia nacional y cuenta con departamentos específicos para la investigación y desarrollo en este campo, los cuales innovan e implementan diferentes programas curriculares. Pero el principal reto costarricense está en la calidad de los educadores, debido a que el sistema demanda una contratación masiva de personal docente.

Ante la inminente globalización el objetivo principal de los sistemas educativos es la conformación de una cultura universal, en la cual la humanidad desarrolle una conciencia de respeto hacia otros seres humanos sin importar su etnia, género, preferencias sexuales, religión, diferencias sociales y propia cultura.

No se puede vivir en un mundo sin ser parte de él. Y como bien lo explicaba el jefe indio Seattle: "El hombre no tejió la tela de la vida, es sólo un hilo de esa trama. Lo que le haga a esa tela se lo hace a sí mismo".

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica (1994). "Ley 7426 Ley del Día de las Culturas (12 de octubre)". *La Gaceta* 179 del 21/09/1994.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Escalante, C., Fernández, D. & Gaete, M. (2012). *Ejercicios docentes en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. San José, Costa Rica: MEP. Recuperado de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/competencias_interculturales.pdf
- Gaete, M. (2012). *Programa de Investigación en Educación Intercultural: Elementos conceptuales y marco programático*. Dirección de Planificación Institucional, Departamento de Estudios e Investigación Educativa. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.
- http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/crica/ponencias/educacion_indigena-cr.doc
- <http://presidencia.go.cr/prensa/comunicados/costa-rica-se-declara-multietnica-y-pluricultural/>
- León, M y García, M. (2008). *Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo: la interculturalidad*. CES Don Bosco, Madrid. Recuperado el 13 de julio 2008 de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20INTERCULTURALIDAD.pdf>
- MEP (2008). *Educación e Interculturalidad: lo nuestro, lo propio, lo de todos*. Congreso de Educación Intercultural-Costa Rica 2008 (2009). Estrategia de Educación Intercultural. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP-CSE (2008). *Centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación Pública.
- MEP-UNICEF (2011). *Programa nacional de convivencia de centros educativos. Guía para la formulación de estrategias de convivencia en los centros educativos*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Publicado por UNICEF. www.unicef.org/costarica
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Unesco.
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Recuperado el 29 de mayo 2016 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Coedic. con Paidós (Barcelona), 184 pp. Col. Paidós Educador.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón II, uso crítico de la teoría; Dialéctica y apropiación de presente*. Editorial del hombre, México.