

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL  
SECCIÓN DE ORIENTACIÓN

Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado académico de  
Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación

Permanencia del estudiantado indígena bribri de la Sede Rodrigo Facio Brenes,  
Universidad de Costa Rica: una mirada desde el enfoque intercultural

María Jesús Blanco Torres

Rebeca Mata Row

Mauro Murillo Garita

Josephth Osorio Villegas

María Elena Segura Solano

Joselyn Umaña Bonilla

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio Brenes

San José, Costa Rica

2019

**Tribunal examinador**



Dra. Rocío Deliyore Vega

Representante de la Dirección de la Escuela de  
Orientación y Educación Especial



M.Sc. Ericka Jiménez Espinoza

Representante de la Escuela de Orientación y Educación Especial



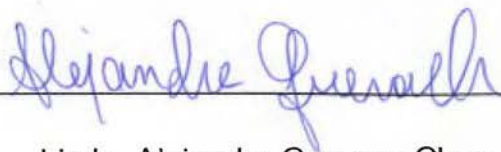
Dra. Carol Morales Trejos

Directora del Seminario de Graduación



M.Sc. Irma Arguedas Negrini

Lectora del Seminario de Graduación



Licda. Alejandra Guevara Chaves

Lectora del Seminario de Graduación

## **Derechos de propiedad intelectual**

Este documento es propiedad intelectual de la Escuela de Orientación y Educación Especial, de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Cualquier reproducción parcial o total del documento debe contar con la debida autorización de la Dirección y Coordinación de la Escuela correspondiente.

Una vez autorizada la reproducción o parcial o total de este documento debe citarse la fuente.

## Dedicatorias

Queremos agradecer a la directora de la presente investigación, la Dra. Carol Morales Trejos, por su guía a lo largo del proceso.

A las lectoras, M.Sc. Irma Arguedas Negrini y Lic. Alejandra Guevara Chaves, por sus valiosos aportes que enriquecieron nuestra investigación.

A la Escuela de Orientación y Educación Especial, por la formación académica brindada, la cual facilitó la consecución de este logro.

A Casa Valle y sus funcionarios, por el espacio facilitado para acercarnos a la realidad del estudiantado indígena bribri de la Universidad de Costa Rica.

Agradecemos profundamente a las y los estudiantes participantes de esta investigación, por compartir su experiencia académica universitaria con nosotros.

*Equipo investigador*



Agradezco a las personas que hicieron de este camino un proceso de crecimiento.

Agradezco a la vida que me impulsa a seguir aprendiendo y despertando.

Agradezco a la Carrera de Orientación y el excelente cuerpo de docentes por su humana entrega en nuestra formación.

Agradezco a mi equipo de trabajo por haber confiado en el potencial de esta investigación.

Agradezco a Jeimy por inspirarme con el esfuerzo que elige poner para alcanzar sueños.

Agradezco a mi amada familia por estar sinceramente cerca y darme fuerza para continuar.

*María Jesús Blanco Torres*

Agradezco profundamente la culminación del presente Trabajo Final de Graduación:

A Dios y a la Virgen, por haberme dado la vida y la fortaleza necesaria para llegar hasta acá.

A mi querida familia, mi padre Eduardo, mi madre Dora, mi hermana Anneth y mi hermano Eduardo, por todo el amor, la comprensión y la motivación que me mostraron durante esta etapa.

A la Universidad de Costa Rica y especialmente al personal docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial, por la formación brindada, la cual facilitó el que yo sea hoy una profesional con muchas ganas de continuar aprendiendo y contribuyendo cada día al desarrollo integral de las personas.

A mis compañeras y compañeros del Seminario, que se convirtieron en valiosas amistades desde el inicio de la carrera, por confiar en mí, darme la oportunidad de ser parte de su equipo de trabajo, y depositar un gran esfuerzo en esta investigación para que se concretara con éxito.

A las profesionales integrantes del Equipo Interdisciplinario donde actualmente laboro, y a aquellas otras personas que, de alguna u otra manera, también me apoyaron y alentaron a seguir adelante.

A Isabel porque con su carisma y apertura me permitió conocer un extracto de su realidad.

A mí, por ser una persona y mujer soñadora, que transforma sus sueños en metas y que actúa con dedicación para intentar hacerlas realidad, y así trascender. Porque este Trabajo Final de Graduación primero fue un sueño, luego una meta y ahora toda una realidad que deseo compartir y aprovechar.

*Rebeca Mata Row*

Agradezco al santo, Señor Dios único, el que hace maravillas por ser paciencia, fortaleza y fe en cada momento de mi vida.

A mi mamá, mi papá y mi hermana que siempre han estado a mi lado de forma incondicional, enseñándome desde niño el valor de la educación y el esfuerzo.

A mi equipo de investigación por la labor y empeño que nos caracterizó durante los años que tenemos de conocernos, que además nos permitió superar los distintos retos de la universidad.

A las profesoras y profesores de la carrera de Orientación que han sido personas valiosas en mi formación profesional.

Gracias a la Dra. Carol Morales Trejos por la invitación a oportunidades de aprendizaje que nos permitieron conocer la realidad de la población indígena, a lo largo del proceso de construcción del Seminario de Graduación, así pudiendo participar en el III Encuentro Internacional de la Red Iberoamericana de Estudios Interculturales e Interdisciplinarios. Educación e Interculturalidad. Espacio de Posibilidades e Intercambio de Saberes.

Un especial reconocimiento a las profesoras M.Sc. Irma Arguedas Negrini, M.Sc. Grettel Valenciano Canet, M.Sc. Ericka Jiménez Espinoza, Licda. María Luisa Naranjo Pereira y Licda. Viria Ureña Salazar que han valorado mi dedicación y deseo de aprender más de la profesión de Orientación.

A Faride que inspira con su energía, originalidad, sencillez y luz.

También agradezco a cada una de las personas que conocí en el camino hacia mi profesionalización en el Bachillerato y Licenciatura, que confiaron en mí y compartieron sus historias de vida conmigo.

*Mauro Murillo Garita*

Agradezco a Dios por haberme permitido llegar hasta aquí, por tener un plan para cada momento de mi vida y por ser bueno todo el tiempo.

Agradezco a mi abuelita Rosa y a mi madre Sandra por ser mi inspiración para continuar luchando y por guiarme siempre por el mejor camino.

Agradezco a mi mejor amigo Edu V. por ser mi fiel compañero de vida, estar ahí cuando más lo he necesitado y por facilitarme equipo para realizar mis aportes en esta investigación.

Muchas gracias le doy también a Jefferson O. por permanecer a mi lado a lo largo de este proceso y hacerme ver las formas en que puedo ser una mejor persona y un mejor profesional.

Agradezco a Ángel por darme la oportunidad de conocer su historia de vida, sus perspectivas y las razones que lo motivan a continuar; gracias por seguir luchando por una sociedad mejor, la lucha es real y tu aporte esencial.

Infinitas gracias a mi equipo de trabajo en este seminario: Mauro, Rebeca, Elena, Joselyn y María Jesús; son personas increíbles, gracias por enseñarme a continuar en este proceso a pesar de las dificultades que tuvimos que afrontar. ¡Lo logramos!

Gracias a John M. por ser un buen amigo y por su aporte incondicional en esta investigación.

Dedico este trabajo a todas estas personas y a muchas otras que no pudieron ser mencionadas pero que igualmente me dieron su apoyo para finalizar este proceso. Lo dedico también a todas aquellas personas que no se sienten capaces de alcanzar sus sueños y también a todas aquellas que luchan por un mejor futuro para este mundo.

Sí se puede.

*Josepht Steven Osorio Villegas*



Dedico la culminación de este proyecto, primero a Dios, por permitirme concluir el proceso con tanto crecimiento, tanto personal como profesional.

A mi familia, por ser un pilar fundamental en la formación de la persona que soy hoy y tener siempre una palabra de motivación para mí. También, a mis amigos por ser un apoyo incondicional durante este proceso.

A los profesores de mi carrera, por ayudarme a ser una profesional con muchas metas y expectativas de lo que desde la Orientación se puede lograr.

A mis compañeros del seminario por su esfuerzo para lograr finalizar este trabajo de la mejor forma posible.

Un especial agradecimiento a Moisés por su apertura y amabilidad al participar en este trabajo.

Gracias por la colaboración que cada uno aportó a este trabajo.

*María Elena Segura Solano*

Dedico la finalización de este trabajo:

A Dios, por permitirme obtener diferentes logros y brindarme la oportunidad de culminar un proyecto más en mi vida.

A mi familia, por su amor, trabajo y esfuerzo de años, gracias por la paciencia, motivación, apoyo y compañía durante este proceso.

A los profesores de mi carrera por las enseñanzas transmitidas durante años, en la formación como profesional.

A mis amigos, compañeros de seminario y a todas las personas que han representado un apoyo en este trabajo, en especial a aquellas que han compartido sus experiencias y conocimientos; especialmente a Nelson, siendo un apoyo a lo largo de mi carrera universitaria y de mi vida.

A todas las personas especiales que me acompañaron en esta etapa, aportando a mi formación tanto personal, como profesional.

*Joselyn Umaña Bonilla*

## Tabla de contenidos

I. Introducción.....	1
1.1. Relevancia del tema.....	1
1.2. Problema de Investigación.....	3
1.3. Objetivos.....	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
II. Antecedentes.....	6
2.1. Antecedentes contextuales.....	6
2.1.1. Permanencia en la Educación Superior: Consideraciones internacionales y nacionales.....	6
2.1.1.1. Políticas públicas que favorecen la permanencia en la Educación Superior de las personas indígenas.....	11
2.1.1.2. Acciones implementadas a partir de políticas públicas que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas en la Educación Superior.....	18
2.1.2. Diversidad cultural e interculturalidad en la Educación Superior.....	27
2.2. Antecedentes empíricos.....	34
2.2.1. Permanencia y Educación Superior.....	34
2.2.1.1. Políticas públicas que favorecen la permanencia.....	34
2.2.1.2. Factores que promueven la permanencia.....	43
2.2.2. Enfoque intercultural en el abordaje de la diversidad.....	47
2.2.3. Aportes de la Orientación en el abordaje de la diversidad cultural.....	49
2.3. Antecedentes teóricos.....	56

2.3.1. Permanencia en la Educación Superior .....	56
2.3.1.1. Factores que favorecen la permanencia .....	60
2.3.1.1.1. Factores personales.....	60
2.3.1.1.2. Factores familiares .....	63
2.3.1.1.3. Factores institucionales .....	65
2.3.1.1.4. Factores socioculturales.....	70
2.3.2. Mirada intercultural de la diversidad cultural .....	74
2.3.2.1. Diferencias y semejanzas entre multiculturalidad e interculturalidad .....	75
2.3.2.2. Abordaje de la diversidad cultural en la Educación Superior desde lo intercultural.....	80
2.3.3. Perspectiva de la persona profesional en Orientación en la atención de la diversidad cultural desde una mirada intercultural .....	89
2.3.3.1. Fundamentos teóricos de la disciplina.....	90
2.3.3.2. Papel de la persona profesional en Orientación en el abordaje de la diversidad cultural .....	96
III. Metodología.....	108
3.1. Tipo de estudio .....	108
3.2. Escenarios y participantes de la investigación, caracterización .....	110
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información .....	113
3.3.1. Entrevistas a profundidad .....	113
3.3.2. Grupo focal.....	116
3.4. Fases del proceso de investigación .....	119
3.4.1. Fase preparatoria .....	120
3.4.2. Fase de trabajo de campo.....	122

3.4.3. Fase analítica .....	122
3.4.4. Fase informativa .....	128
IV. Hallazgos y análisis.....	129
4.1. Análisis descriptivo.....	129
4.1.1. Contextualización del territorio indígena bribri de Talamanca .....	129
4.1.1.1. Caracterización del territorio indígena bribri de Talamanca .....	129
4.1.1.2. Elementos culturales de los pueblos indígenas.....	134
4.1.1.2.1. Sentido de pertenencia al territorio indígena .....	136
4.1.1.3. Saberes originarios de los pueblos indígenas .....	139
4.1.1.4. Cosmovisiones del pueblo Bribri desde el relato de estudiantes universitarios .....	143
4.1.2. Factores personales que promueven la permanencia.....	146
4.1.2.1. Materialización de las aspiraciones académicas .....	147
4.1.2.2. Motivación hacia el estudio .....	153
4.1.2.3. Desarrollo personal y social .....	157
4.1.2.4. Elección vocacional.....	160
4.1.3. Factores familiares que promueven la permanencia .....	163
4.1.3.1. Expectativas familiares hacia el logro académico .....	164
4.1.3.2. Trayectoria educativa de la familia .....	166
4.1.3.3. Situación socioeconómica familiar.....	168
4.1.3.4. Ajustes en las relaciones familiares al ingresar a la universidad .....	170
4.1.3.5. Apoyo familiar en las oportunidades de desarrollo académico.....	174
4.1.4. Factores institucionales que promueven la permanencia.....	177

4.1.4.1. Materialización de las políticas institucionales que favorecieron el acceso.....	177
4.1.4.2. Materialización de las políticas institucionales que favorecen la permanencia.....	179
4.1.4.3. Percepción de la calidad de su formación universitaria.....	182
4.1.4.4. Acceso al campus universitario y clima institucional .....	188
4.1.5. Factores socioculturales que promueven la permanencia.....	193
4.1.5.1. Realidad contextual asociada a las oportunidades y posibilidades educativas .....	194
4.1.5.2. Experiencias en la comunidad que han favorecido las aspiraciones educativas .....	196
4.1.5.3. Ajustes culturales realizados al ingresar y permanecer en la universidad.....	198
4.1.5.4. Prácticas de apropiación cultural.....	199
4.1.5.5. Resignificación de las experiencias de vida .....	202
4.1.5.6. Valoración de la cultura .....	204
4.1.6. Intercambios culturales.....	205
4.1.6.1. Reconocimiento de la diversidad: resignificación de lo propio y lo ajeno	205
4.1.6.2. Sentido de pertenencia al entorno educativo .....	208
4.1.6.3. Valoración de aprendizajes que han enriquecido la permanencia .....	210
4.1.6.4. Convivencia e intercambios culturales entre agentes del entorno educativo.....	213
4.1.7. Estrategias de Orientación que favorecen la permanencia en la Educación Superior.....	216

4.1.7.1. Experiencias en la adolescencia en las que necesitaron Orientación ....	216
4.1.7.2. Momentos determinantes en la vida universitaria en los que han requerido la ayuda de otras personas .....	223
4.1.7.3. Descripción de los apoyos recibidos .....	226
4.1.7.4. Recomendaciones para favorecer la permanencia universitaria .....	228
4.2. Análisis interpretativo .....	234
4.2.1. Factores que promueven la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena bribri .....	234
4.2.1.1. Factores personales que favorecen la permanencia .....	236
4.2.1.2. Factores familiares que promueven la permanencia .....	247
4.2.1.3. Factores institucionales que promueven la permanencia .....	253
4.2.1.4. Factores socioculturales que promueven la permanencia .....	260
4.2.2. Intercambios culturales que vivencia el estudiantado indígena de la Universidad de Costa Rica .....	271
4.2.3. Estrategias de Orientación que favorecen la permanencia del estudiantado indígena bribri en la Educación Superior desde una mirada intercultural .....	278
4.2.3.1. Acciones desde la prevención que fortalezcan los procesos de ingreso con equidad social a la Universidad de Costa Rica .....	280
4.2.3.2. Acciones desde el desarrollo que fomentan intercambios culturales durante la permanencia en la Universidad de Costa Rica .....	284
4.2.3.3. Acciones desde la intervención social que propicien la convivencia y participación socio-comunitaria al acercarse el egreso de la Universidad de Costa Rica .....	288
V. Conclusiones y recomendaciones .....	291

5.1. Conclusiones.....	291
5.2. Recomendaciones.....	294
VI. Anexos.....	326
Anexo 1. Consentimiento informado para entrevistas .....	326
Anexo 2. Consentimiento informado para grupo focal.....	330
Anexo 3. Guía de preguntas para las entrevistas.....	334
Anexo 4. Ejemplo de la tabla de consistencia. Entrevista a profundidad .....	335
Anexo 5. Ejemplo de la tabla de consistencia. Grupo focal.....	337
Anexo 6. Ejemplo de la tabla de consistencia. Primer Momento, E3 .....	339
Anexo 7. Ejemplo de la tabla de consistencia. Segundo Momento, E2.....	344



## **Índice de Cuadros**

Cuadro 1. Porcentaje a nivel internacional de estudiantes que no concluyen sus estudios de Educación Superior.....	7
Cuadro 2. Políticas públicas de orden internacional y nacional que favorecen la permanencia de personas indígenas en la Educación Superior.....	12
Cuadro 3. Distribución de territorios por pueblos indígenas de Costa Rica .....	111
Cuadro 4. Datos de estudiantes que participaron de las entrevistas.....	115
Cuadro 5. Datos de estudiantes que participaron en el grupo focal .....	118

## **Índice de Ilustraciones**

Ilustración 1. Fases del proceso de investigación.....	120
Ilustración 2. Esquema de factores de permanencia .....	235
Ilustración 3. Estrategias de Orientación para favorecer la permanencia de estudiantes indígenas desde una mirada intercultural.....	280

## Lista de abreviaturas

ACOMUITA	Asociación de Mujeres Indígenas de Talamanca
ADITIBRI	Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Indígena Bribri
CASE	Centro de Asesoría Estudiantil
CASED	Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad
CELADE	Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIU	Casa Infantil Universitaria
CINDA	Centro Universitario de Desarrollo
CONAI	Consejo Nacional de Asuntos Indígenas
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
COVO	Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional
CUN Limón	Colegio Universitario de Limón
EGB	Educación General Básica
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FEUCR	Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica
FIE	Federación Indígena Estudiantil
GAM	Gran Área Metropolitana
ICE	Instituto Costarricense de Electricidad
IESALC	Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe

IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
ITCR	Instituto Tecnológico de Costa Rica
MESCP	Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo
MEP	Ministerio de Educación Pública
MINTU	Movimiento Indígena Interuniversitario
MOSEIB	Modelo de Educación Intercultural Bilingüe
OBAS	Oficina de Becas y Atención Socioeconómica
OBS	Oficina de Bienestar y Salud
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
ORI	Oficina de Registro e Información
PAA	Prueba de Aptitud Académica
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
PEE	Programa Estado de la Educación
PPIQ	Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal

PROEIB	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos
RIPI	Red Institucional para Pueblos Indígenas
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
TCU	Trabajo Comunal Universitario
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica
UNED	Universidad Estatal a Distancia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIK	Universidad Indígena Intercultural Kawsay
UIA	Universidad Internacional de las Américas
VAS	Vicerrectoría de Acción Social
ViVE	Vicerrectoría de Vida Estudiantil

## Resumen

Blanco, M. J.; Mata, R.; Murillo, M., Osorio, J.; Segura, M. E.; Umaña, J. (2019). *Permanencia del estudiantado indígena bribri de la Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica: una mirada desde el enfoque intercultural*. (Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado académico de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Palabras claves: Permanencia, factores de permanencia, Educación Superior, mirada intercultural, Orientación, población indígena bribri, diversidad cultural.

El presente Trabajo Final de Graduación, denominado “Permanencia del estudiantado indígena bribri de la Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica: una mirada desde el enfoque intercultural”, corresponde a una investigación llevada a cabo gracias al interés de su directora, la Dra. Carol Morales Trejos, y de su equipo investigador, quienes creyeron en la relevancia y el potencial que esta tiene para la disciplina de la Orientación.

Para efectos de esta investigación, se propuso como objetivo general el siguiente:

- Analizar los factores que promueven la permanencia del estudiantado indígena bribri en la Sede Rodrigo Facio Brenes, de la Universidad de Costa Rica, para su abordaje desde el enfoque intercultural.

Para responder al anterior, como objetivos específicos de investigación, se consideraron:

- Reconocer los factores que promueven la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena bribri de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes.

- Determinar los procesos de intercambio cultural que vivencia el estudiantado indígena bribri de Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes, con otros estudiantes y agentes educativos.
- Proponer estrategias de Orientación que favorezcan la permanencia en la Educación Superior de las personas indígenas bribri desde el enfoque intercultural.

La temática abordada, resulta pertinente y relevante para profesionales de la Orientación, ya que asume la permanencia en los sistemas educativos como un asunto de interés de las agendas políticas de las naciones, siendo un indicador de equidad social. Al analizar los desafíos que enfrentan diversas poblaciones por diferentes razones sociales o culturales, para este caso particular, la población indígena bribri.

Se parte de diversos antecedentes contextuales, empíricos y teóricos; tanto nacionales como internacionales, que hacen referencia al tema estudiado. Se rescatan distintas políticas públicas que enmarcan diferentes acciones que se implementan para favorecer la permanencia de las y los estudiantes indígenas en la Educación Superior, desde una mirada intercultural, retomando la diversidad desde la convivencia, el respeto y la interacción entre saberes.

Como parte de la permanencia universitaria, se desarrollan los factores que la favorecen, contemplando desafíos e intercambios culturales que han caracterizado dicho proceso. Dentro de ellos se rescatan los factores personales, familiares, institucionales, y como aporte de la investigación, los factores socioculturales.

Con base en los aportes de las personas participantes de la investigación, propusieron estrategias de Orientación que pueden favorecer su permanencia en la Educación Superior desde un enfoque intercultural. A partir de, acciones desde la prevención que favorezcan los procesos de ingreso con equidad social a la Universidad de Costa Rica, acciones desde el desarrollo que fomenten intercambios culturales durante el mantenimiento en la Universidad de Costa Rica, y acciones

desde la intervención social que propicien la convivencia y participación socio comunitaria al acercarse el egreso de la etapa universitaria.

Cabe destacar que la investigación fue desarrollada desde un paradigma naturalista, un enfoque cualitativo y un método fenomenológico. Lo que permitió comprender mejor la realidad educativa y personal de la población participante, a partir de sus vivencias tanto en su lugar de origen como en el contexto universitario.

Posteriormente, se realizó el contraste de los hallazgos los referentes teóricos y el aporte de las personas investigadoras, quienes se apropiaron de los datos, haciendo un recorte de la población indígena bribri para proponer estrategias desde la disciplina de Orientación, que favorezcan su permanencia. El análisis de la información se realizó en diferentes momentos, lo que permitió la contundencia de los datos.

Finalmente, se determinaron las conclusiones y recomendaciones a partir del proceso de investigación llevado a cabo con la colaboración de la población indígena bribri.

## **I. Introducción**

### **1.1. Relevancia del tema**

La permanencia en los sistemas educativos ha sido un asunto de interés en las agendas políticas de las naciones como indicador de equidad social. Las políticas educativas en la Educación Superior para favorecer la permanencia se han centrado en el acceso a la educación y en el mejoramiento de los servicios estudiantiles y apoyos socioeconómicos, más aún al analizar los desafíos que enfrentan diferentes poblaciones por razones sociales o culturales.

Autores como McGrath y Tobia, 2008 (citados en Pineda, 2010), enfatizan en trascender el estudio de variables demográficas e incorporar la dimensión cultural, en tanto dicha dimensión se encuentra implícita en los desafíos enfrentados por estudiantes que pertenecen, por ejemplo, a grupos de presencia minoritaria.

Estudios al respecto han enfocado su atención en el acceso a la universidad, señalando razones que la obstaculizan, tales como factores económicos (escasez de recursos económicos), personales y sociales (exclusión, falta de apoyo familiar, de oportunidades y de orientación), geográficos (ubicación y dificultad de trasladarse) por mencionar algunos. Además, Pineda (2010), reitera la necesidad de centrarse en los retos de adaptación cultural que enfrenta el estudiantado, producto de lo que los autores llaman déficits socioculturales de entrada y, en consecuencia, de los vacíos académicos y sociales que de ellos se derivan.

Dichos retos están siguiendo a los autores principalmente asociados a los procesos de transición enfrentados por el estudiantado entre el mundo cultural del hogar, la comunidad y la institución, así como en la capacidad de renegociar sus identidades, a medida que se involucran en la academia y la formulación de una visión de su futuro académico y profesional. Precisamente porque la relevancia del tema lo constituye y también la población indígena, según la revisión de antecedentes realizada, son pocos los estudios que se han hecho con esta población en el tema propuesto. Según los datos del Consejo Nacional de Rectores



(CONARE), los grupos indígenas se enfrentan a “circunstancias económicas, geográficas, tecnológicas, socioculturales y educativas, que limitan el ingreso de jóvenes a la educación superior” (2013/a, p.10), aspectos que incluso pueden afectar la permanencia.

La población indígena del país representa un 2,42% de la población total, y cabe destacar que Costa Rica está conformada por ocho pueblos indígenas: Bribri, Ngöbe, Huetar, Brunka, Cabécar, Chorotega, Maleku y Térraba ubicados en 24 territorios indígenas (Universidad de Costa Rica [UCR], 2008).

Borge, 2012 y Fernández, 2017 (citados por Carvajal, Cubillo y Vargas, 2017), indican que entre 2013 a 2014, de 468 personas indígenas inscritas en las pruebas de admisión en las universidades públicas, solo 376 realizaron el examen, y de estas, 98 resultaron elegibles, mientras que solo 84 admitidas. Del total de estudiantes que ingresaron en este periodo, la Universidad de Costa Rica registra un 9,25% de estudiantes indígenas. Con desafíos como el traslado al campus universitario, una baja promoción académica, la dificultad de recuperar el uso cotidiano del idioma o la posibilidad de pérdida de las prácticas culturales.

Se han realizado avances en el acceso a la Educación Superior de la población rural, población indígena y población en desigualdad social, sin embargo, siguen existiendo pocas facilidades de información, apoyo y seguimiento después de la salida del colegio que interfieren en la permanencia y que supone un reto educativo significativo.

Dado que la permanencia e incluso la conclusión de los estudios del estudiantado indígena en la región de Latinoamérica, ha sido poco explorada por estudios nacionales e internacionales, especialmente en relación con la Educación Superior.

De manera que esta investigación demanda el situarse desde una mirada intercultural, la cual siguiendo a Walsh (2000):

implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros (...) Desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país (p.15).

Atender la diversidad desde la disciplina de la Orientación es relevante en tanto configura un eje trascendental y su abordaje pertinente que, en este caso, culturalmente constituye un reto profesional.

Este estudio centra su atención en los factores que favorecen la permanencia del estudiantado indígena que asiste a la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes, indagando en los desafíos que han enfrentado, los intercambios culturales con pares y agentes educativos, con el fin de proponer estrategias de intervención en Orientación que sean pertinentes, culturalmente nutridas desde la mirada del enfoque intercultural.

## **1.2. Problema de Investigación**

El problema de investigación se sitúa en un ámbito sociopolítico que busca favorecer procesos educativos más equitativos y solidarios, en contextos cada vez más desiguales e individuales, para lo cual se agencia una serie de acciones afirmativas que favorecen en un primer momento y de mayor manera el acceso a la educación, y en un segundo momento aún por fortalecer, la permanencia del estudiantado en la Educación Superior.

En este escenario las poblaciones denominadas minorías, en el caso particular de este estudio, el estudiantado indígena juega un rol relevante a nivel socioeconómico, político y cultural, para todos los países y de manera específica, para las casas de enseñanza, entre ellas, la Universidad de Costa Rica. Por lo tanto, ¿cómo garantizar, además del acceso, la permanencia y el éxito académico de esta población?.

Este es uno de los puntos en los cuales se pone el acento, el comprender de manera más contextualizada aquellos factores que están favoreciendo la permanencia y cómo se dan los procesos de intercambio de saberes, propiciará que las políticas educativas sean pensadas con mayor pertinencia cultural y contribuyan a construir una Costa Rica más plural y equitativa.

- ¿Cuáles son los factores que favorecen la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena bribri de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes?.
- ¿Cómo se dan los procesos de intercambio cultural entre estudiantes indígenas bribri, no indígenas y agentes educativos de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes?.
- ¿Qué aportes puede ofrecer la Orientación para favorecer la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena bribri de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes, desde el enfoque intercultural?.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Analizar los factores que promueven la permanencia del estudiantado indígena bribri de la Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica, para su abordaje desde el enfoque intercultural.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

Reconocer los factores que promueven la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena bribri de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes.

Determinar los procesos de intercambio cultural que vivencia el estudiantado indígena bribri de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes, con otros estudiantes y agentes educativos.

Proponer estrategias de Orientación que favorezcan la permanencia en la Educación Superior de las personas indígenas bribri, desde el enfoque intercultural.

## **II. Antecedentes**

### **2.1. Antecedentes contextuales**

En el siguiente apartado se identifican aportes de organismos internacionales y nacionales, así como de autores y autoras sobre aspectos de interés asociados a la permanencia, la Educación Superior, el enfoque intercultural y la Orientación, que permiten ubicar la relevancia de este estudio en términos contextuales, de la región de Latinoamérica.

#### **2.1.1. Permanencia en la Educación Superior: Consideraciones internacionales y nacionales**

En cuanto a la Educación Superior, Suárez (2017) en su investigación sobre *La Permanencia de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior en América Latina*, señala que las probabilidades de que una persona permanezca en este nivel académico son más bajas para la población indígena latinoamericana. Destacando la existencia de brechas situacionales específicas como, por ejemplo, las limitaciones económicas, barreras geográficas, calidad educativa deficiente, discriminación dentro de las mismas instituciones, entre otras; en países como Paraguay, Perú, Ecuador, Chile, Bolivia, Brasil, Nicaragua y Panamá.

En la actualidad, Colombia enfrenta el desafío de incrementar la permanencia de estudiantes en la Educación Superior y lograr mejores tasas de graduación. Dado que, si bien se ha mejorado la cobertura y el acceso a esta, integrando la equidad, inclusión, calidad y pertinencia como aspectos que favorecen la permanencia y la graduación, sigue siendo preocupante que el estudiantado colombiano no culmine sus estudios universitarios.

Ante esto, se reconoce la necesidad de trabajar en distintas iniciativas y estrategias que garanticen la permanencia del estudiantado, tanto indígena como no indígena que ingresa a los centros universitarios. En el estudio *Informe de revisión nacional de la Educación para Todos (EPT) 2015* se menciona que para la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], el hecho de que se dé la salida anticipada del estudiantado en las universidades y no se logre la permanencia en el Sistema de Educación Superior, es una situación que representa una problemática asociada a la eficiencia y la equidad educativa (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

**Cuadro 1.** Porcentaje a nivel internacional de estudiantes que no concluyen sus estudios de Educación Superior

<b>País de Latinoamérica</b>	<b>Porcentaje</b>
Chile	54%
Venezuela	52%
Colombia	44,9%
Argentina	43%
México	42%

**Fuente:** Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015)

Entre las razones señaladas por esta fuente se indica que las falencias académicas con que ingresan las personas a la Educación Superior se deben a las dificultades económicas, la falta de orientación vocacional, las actitudes, aptitudes y expectativas que posee el estudiantado; como algunos de los factores que inciden en la no permanencia en la Educación Superior.

Dassin et al. (2014) en su escrito titulado *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina: Componentes Tradicionales y Emergentes*, expresan que en el caso del estudiantado que asiste a los centros universitarios de Chile, la permanencia puede verse obstaculizada debido a factores culturales, económicos y sociales. De ahí la razón de destacar, conservar y fortalecer políticas y acciones que beneficien al estudiantado, específicamente en términos de inclusión, equidad e igualdad. Señalando que elementos como la repitencia y la deserción se deben contemplar cuando se apela a la permanencia del estudiantado

en este nivel educativo, lo cual simboliza un reto para los países latinoamericanos puesto que es responsabilidad de cada país mejorar la calidad educativa.

De acuerdo con Ayala, del Valle e Irigoien (2013) en *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*, el acceso de las comunidades indígenas a las universidades presenta barreras relacionadas con el bajo nivel socioeconómico como principal factor de exclusión, en ocasiones poco apoyo de familiares o de las instituciones educativas, la distancia geográfica y la necesidad de Orientación a lo largo de su proceso educativo.

El Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe [IESALC] (2006), en su estudio *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*, evidencia un gran interés por esos asuntos asociados a la permanencia en la región latinoamericana y del Caribe. Este estudio concibe la permanencia como el proceso vinculado al cumplimiento de requisitos académicos establecidos en un plan de estudio.

El IESALC (2006) afirma que tanto la repitencia como la deserción son un problema de relevante interés y de cada vez mayor impacto, dado el incremento de la matrícula en la educación universitaria. También señalan que ha aumentado el interés en esta temática debido a la creciente incorporación de sectores de menores ingresos socioeconómicos y menor preparación previo ingreso a la Educación Superior. Además, hacen especial énfasis en que son dichos sectores los que resultan potencialmente más vulnerables, por lo que se hace un llamado a redes de universidades y organismos internacionales a incrementar la cobertura educativa, disminuir la repitencia y deserción.

Precisamente respecto a esta temática, de acuerdo con el estudio *Permanencia estudiantil: Un asunto de todos* se considera pertinente mencionar el porcentaje de la población costarricense que asiste a los centros de Educación General Básica (EGB). Destacando que, únicamente el 46,3% de las personas jóvenes entre los 17 y 21 años posee una secundaria completa. Este es un aspecto por considerar, ya que se deben concluir los estudios en la enseñanza primaria y

luego secundaria para poder ingresar a la educación universitaria (Ministerio de Educación Pública, 2014).

Además, respecto a la población estudiantil proveniente de comunidades indígenas, de acuerdo con datos del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía [CELADE], 2010 (citado por Picado, 2012) en *Algunos elementos para el estudio de poblaciones indígenas en Costa Rica*, para el año 2010, Costa Rica contaba con 63.876 personas indígenas, lo que corresponde al 1,7% de la población costarricense. Esto representa una gran diferencia en comparación con otros países como Bolivia que cuenta con 62% de habitantes indígenas o Guatemala con 41%. Asimismo, resulta significativo exponer que en ese año se registró en Costa Rica que, del total de la población indígena, el 20% eran analfabetas.

Por otra parte, se identifican distintas dificultades para que el estudiantado indígena se mantenga en la universidad. Mejía et al. (2012) realizaron el estudio *Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense*, en el cual entrevistaron a jóvenes de cada uno de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica, para indagar acerca de lo que consideran las personas autóctonas con respecto a las situaciones que afectan su permanencia en la Educación Superior.

Entre las razones que destacan, está la falta de interés personal para ingresar a un centro universitario, falta de interés de su familia en el hecho que accedan a la Educación Superior, desconocimiento de qué hacer una vez que llegan a la universidad, aspectos relacionados a la Orientación e información, y la falta de recursos económico, necesidad de trabajar, jornadas laborales agotadoras, percepción de la desvalorización de sus orígenes por parte de la población no indígena, la distancia geográfica entre el hogar y la institución de Educación Superior y la falta de apoyo institucional, y las becas recibidas son insuficientes para cubrir sus necesidades.

Debido a los obstáculos señalados anteriormente, Mejía et al. (2012) indican algunas sugerencias que contribuyen a lograr la permanencia del estudiantado



indígena en la Educación Superior, que se construyen también a partir de la perspectiva de las personas entrevistadas. Estas son, por ejemplo, establecer metas y persistir por alcanzar sus objetivos, así como el apoyo mutuo entre estudiantes (siendo los mayores quienes orientan a menores), que las universidades brinden ayudas económicas (becas, arreglos de pago, transporte, hospedaje, alimentación y gastos en materiales) y apoyo psicológico que les motive a seguir adelante.

Se da énfasis a las recomendaciones recolectadas por Mejía et al. (2012), quienes indican que a lo largo de la carrera las personas indígenas requieren recibir orientación vocacional hasta finalizar sus estudios. Además, se considera necesario que las universidades analicen las necesidades de los pueblos indígenas de forma que concuerden con las propuestas educativas y la capacidad de acceder a la localidad. Se requiere de una política pública que respalde la educación en las comunidades indígenas y crear instalaciones educativas más cercanas. Así como, el contar con tecnología al alcance de la población indígena y que las universidades implementen temas de cultura para que los contenidos sean significativos.

De igual forma, Mejía et al. (2012) exponen que, como sugerencia al personal académico de las universidades estatales, para favorecer la permanencia de la población indígena, las universidades deben seguir avanzando en la discusión y sensibilización de los derechos indígenas. Es necesario trascender de los prejuicios y discriminación contra las personas de este grupo cultural. Las universidades deben no sólo enseñar a los pueblos indígenas sino también aprender de ellos, retomar sus saberes y cambiar los sistemas administrativos que no contemplan las particularidades de la cultura indígena, con el propósito de generar acciones que beneficien su proceso de educación universitaria.

Ayala, del Valle e Irigoien (2013) mencionan que, para cumplir con el propósito de valorar la cultura de los pueblos indígenas, es necesario fortalecer y mejorar las políticas públicas costarricenses y de cada uno de los países de la región latinoamericana. Con base en lo anterior, estos ordenamientos estatales vienen a satisfacer en alguna medida sus necesidades culturales, económicas y sociales, ya

que estos son recursos que favorecen las políticas educativas y, por ende, la permanencia del estudiantado indígena en la Educación Superior.

#### **2.1.1.1. Políticas públicas que favorecen la permanencia en la Educación Superior de las personas indígenas**

Diferentes políticas públicas latinoamericanas promueven derechos colectivos e individuales de la población indígena de la región. Pese a su existencia, resultan insuficientes para lograr sus fines políticos, sociales y culturales, como lo indican Dassín et al. (2014). En consecuencia, en este apartado se realiza una referencia a proyectos de estados latinoamericanos que inciden en la continuación de los estudios universitarios.

Según lo expone Chacón (2012) en *La situación actual y perspectivas de la educación indígena intercultural en Costa Rica, un acercamiento jurídico. ¿En camino a un sistema educativo culturalmente pertinente?*, tales políticas emergen a raíz del proceso de conquista y colonización en América y, en el caso de Costa Rica, forman parte de un marco jurídico basado en la realidad de los pueblos indígenas.

Dicho marco, integra elementos de política constitucional, que como lo apunta Chacón (2001) en *Pueblos Indígenas de Costa Rica: 10 años de Jurisprudencia Constitucional* desde la historia de Costa Rica se comprueba que la institucionalidad no ha tomado en cuenta la situación indígena para definir formas de desarrollo o modos de relación social. Indica que “Lo indígena no existía, era en el mejor de los casos ‘un residuo del pasado que no había que buscar’ (p. 51), de tal manera que no había un reconocimiento de la cultura.

**Cuadro 2.** Políticas públicas de orden internacional y nacional que favorecen la permanencia de personas indígenas en la Educación Superior

Políticas públicas internacionales	Políticas públicas nacionales
Convenio 107 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	Ley 2330 sobre la Protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales
Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)	Ley Fundamental de Educación
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	Reforma del Subsistema de Educación Indígena
Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos	Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI)
Decreto de Creación de UIMQRoo	
Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción	
Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)	
Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP)	
Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación Bilingüe desde el 2002	
Ley de Educación de México	

**Fuente:** Elaboración propia, con base en diversos autores

Algunas entidades como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de los Estados Americanos (OEA), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo han liderado discusiones, declaraciones y recomendaciones en relación con políticas dirigidas al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

En este mismo panorama internacional, Dassin et al. (2014), hacen mención del Convenio 107 relativo a los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado en 1957 y aprobado en 1959 por la Asamblea Legislativa de nuestro país, Ley 2330 sobre la Protección e integración de las poblaciones indígenas y de otras poblaciones tribales y semitribales, fundamentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Originado ante la ausencia de la integración en la región latinoamericana, de las poblaciones indígenas y tribales a la colectividad.

Este convenio representa un paso significativo hacia el reconocimiento de los derechos de las personas indígenas. Chacón (2001) resalta que esta suscripción coloca al Gobierno de Costa Rica como principal responsable del proceso de protección de las poblaciones indígenas del país. Amparando el derecho a la educación, ya que se expone: “nos interesa poner de relieve el mejoramiento de las condiciones del nivel educativo de las poblaciones en cuestión” (Dassin et al., 2014, p. 33). Reconociendo que de esto depende la mejora de las condiciones de vida, en el entendido de que, si una persona desarrolla un proceso de educación formal superior, tiene más posibilidades de mejorar su situación económica, condiciones de salud y otros aspectos de su estilo de vida.

En el artículo 21 de ese convenio, se propone asegurarles a las personas que integran las poblaciones tribales, semitribales e indígenas, la posibilidad de recibir educación en todos los grados y en igualdad de condiciones que el resto de la colectividad. Mientras tanto, el artículo 22 sugiere que los programas de educación destinados a estas poblaciones deben adaptarse a ellas para un debido

proceso de integración social. Por consiguiente, tales aspectos pretenden generar un impacto no solo en la educación primaria ni secundaria, sino también en la Educación Superior, favoreciendo el acceso y la permanencia de tales grupos poblacionales.

También el artículo 26 introdujo innovaciones tales como mencionar por primera vez la Educación Superior como un derecho para todas las personas, favoreciendo la inclusión de las personas indígenas a este nivel educativo, sin discriminación alguna. Aunado a lo anterior, en el mes de octubre del año 1975 fue creado el Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, que tenía representaciones de América, Europa y Oceanía. Entre sus fines estaba el reivindicar el derecho de las personas indígenas a la autodeterminación y otros derechos humanos, incluyendo la educación.

Otro de los convenios que refuerzan el derecho a la autodeterminación que tienen las poblaciones indígenas en México y el resto de América Latina, es el llamado Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este a su vez se basa en el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales de Países Independientes, con el propósito de reconocer las aspiraciones de esos pueblos de fortalecer sus identidades dentro de los Estados en que viven, volviendo a las personas provenientes de esos pueblos agentes activos (Dassin et al., 2014).

De la misma forma en materia educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015), cita en *Las Leyes Generales de Educación en América Latina* que, a finales de 1960, se aprueba la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Compromete a los países latinoamericanos a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover una educación en igualdad de condiciones, de calidad y con una docencia libre de discriminaciones, tomando en cuenta el contexto de cada nación. Pese a la importancia de esta convención, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití, México, Panamá, Paraguay y Uruguay no la han ratificado.

Asimismo, se expone que en 1966 durante la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas surgió el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, bajo los cuales se reconocen y aplican derechos como la educación y la obtención de un nivel de vida adecuado, de las distintas poblaciones que integran los países de América Latina.

Además, en el año 1990, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, en la que se reconoció la posibilidad de educarse formalmente, es una oportunidad que requiere ser aprovechada. Por ende, debe acrecentarse la eficacia de la educación en todos sus niveles, y fomentarse su equidad (UNESCO, 2015).

Dassin et al. (2014) destacan que, en el año 2006 fue publicado el Decreto de Creación de UIMQRoo, mismo en el que se basó la creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, la cual es parte del Sistema de Universidades Interculturales de México, y que tiene como fin que las personas indígenas tengan un mayor acceso a los estudios universitarios, considerando que México es una nación multicultural, con gran cantidad de población indígena.

El incremento del acceso a la Educación Superior implica por sí mismo desafíos como el garantizar calidad, pautas de evaluación, mecanismos que promuevan el acceso, así como crear las condiciones para la conclusión de los estudios. En el entendido de que la culminación de estudios implica la permanencia, rescatando políticas públicas que en Costa Rica y otros países del mundo responden al mandato de esta Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Además, de apelar por condiciones que aseguren la conclusión de estudios en la Educación Superior, dicha Declaración en su artículo 8 sostiene la diversificación como medio para reforzar la igualdad de oportunidades.

En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* se busca responder a la tendencia internacional de favorecer el acceso a la educación de grupos diversos a lo largo de su vida, por lo que se facilita más el

ingreso al Sistema de Educación Superior, así como su conclusión (UNESCO, 1998). Esto supone ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación a grupos poblacionales como los conformados por personas indígenas.

La UNESCO (2017) en su documento *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina* presenta las realidades de Ecuador, Bolivia y Perú, países que han tenido transformaciones internas mediante la implementación de políticas educativas que integran la interculturalidad para favorecer la permanencia del estudiantado indígena en el sistema educativo formal.

En cuanto a Ecuador, el Ministerio de Educación oficializó el MOSEIB desde 1993 para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas indígenas, recuperar y fortalecer las lenguas. En la Constitución del 2008 se planteó desarrollar y fortalecer la educación con criterios de calidad desde temprana edad hasta la universidad para preservar las identidades indígenas.

Bolivia por su parte, a partir de una serie de reestructuraciones económicas y productivas se propicia el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) como un sistema educativo intercultural y participativo de acceso a la educación sin discriminación.

En Perú se estableció la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación Bilingüe desde el 2002 con el propósito de contribuir con saberes y prácticas a comunidades afroperuanas e indígenas y en el 2013 se aprobó la propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) "Hacia una Educación Integral Bilingüe de Calidad".

En el caso de México, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] (2011) en su *Informe sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina 2011. La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes* resalta la Ley de Educación de México, donde se establece en su artículo 32 determina que todas las autoridades educativas deben tomar medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada persona. Esto con una mayor equidad educativa, así como el

logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en todos los servicios educativos que se brinden. Donde subraya que dichas medidas estarán preferentemente dirigidas a las regiones con mayor rezago educativo o socioeconómico.

En cuanto a Costa Rica, la Ley Fundamental de Educación de 1957, en su artículo 1 expone que toda persona que habite en el país tiene derecho a la educación, y es responsabilidad del Estado el ofrecer todos sus niveles de la forma más amplia en cada una de sus regiones desde la etapa escolar. Por medio de la redefinición de los procedimientos de consulta y participación de los pueblos indígenas en los procesos de toma de decisiones que son de su competencia en materia educativa.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación Pública [MEP] (2013), mediante el reglamento denominado “Reforma del Subsistema de Educación Indígena”, en el Decreto número 37801-MEP, publicado en el mes de julio del año 2013 en el Diario La Gaceta, impulsó una política que tiene como objetivo reforzar y elevar la calidad de la educación que reciben las personas indígenas costarricenses.

Mediante este esfuerzo realizado, se pretende llevar a cabo modificaciones en los planes de estudio de educación primaria, secundaria y hasta la educación universitaria, para de esta forma, preservar la identidad y cultura del estudiantado indígena. Se vislumbra que tales pretensiones favorezcan no solamente el acceso a la Educación Superior, sino también la permanencia. En el *Informe Presupuestario Ordinario 2018* se menciona que Costa Rica instituye dentro de su administración pública descentralizada una Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI, 2017). Un órgano encargado de proteger los derechos e intereses de las comunidades indígenas costarricenses, además de salvaguardar y velar por el respeto a territorios indígenas.

Cabe reconocer que las políticas anteriormente expuestas no se enfocan de manera específica en permanencia estudiantil de las personas indígenas en la Educación Superior, sin embargo, las mismas enriquecen y sustentan el objeto de



estudio del presente trabajo investigativo. En su lugar, se han desarrollado diversas acciones afirmativas dirigidas a la permanencia del estudiantado indígena en la Educación Superior.

### **2.1.1.2. Acciones implementadas a partir de políticas públicas que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas en la Educación Superior**

En cuanto con el panorama educativo de la población indígena, en el estudio *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2014) se señala que, jóvenes con edades entre los 18 y 22 años, constituyen el grupo más rezagado en términos de escolarización, caracterizándose por presentar bajos porcentajes de asistencia a instituciones educativas.

En México, este porcentaje representa el 24% y en Costa Rica un 40%, destacando que el rango de asistencia no supera en 40% en ningún país de la región. Con esto se resalta que los avances en la permanencia educativa de mujeres y hombres indígenas han sido insuficientes frente a brechas étnicas y profundas desigualdades que van desde el curso de sus estudios hasta su inserción al mercado laboral.

Aunado a lo anterior, Beranger (2014) en su escrito *Normativa de regulación de la Educación Superior en América Latina y el caso de Paraguay*, expone que Latinoamérica cuenta con un sistema educativo inequitativo y desigual, inclusive en el nivel superior, donde no todas las personas tienen la posibilidad de acceder y permanecer en él. Por ende, se evidencia el requerimiento de una normativa y una legislación que favorezca la implementación de acciones en pro de una Educación Superior equitativa, inclusiva y de calidad para todas las poblaciones que conforman las distintas naciones de América Latina.

El mismo autor también menciona que esta región presenta la necesidad urgente de regular los sistemas educativos de los distintos países que la conforman,

con el propósito de adecuarse al contexto actual. De hecho, uno de los países que está trabajando por una Educación Superior con las características anteriores es Paraguay, ya que ha impulsado varias reformas en busca de asegurar la calidad de educativa puesto que se afirma que aquellos pueblos con una mejor educación alcanzan un mayor y mejor desarrollo.

En la misma línea, Dassin et al. (2014) enfatizan en la responsabilidad que tienen los gobiernos de cada país de desarrollar acciones coordinadas y sistemáticas con miras a proteger los derechos de las personas indígenas y no indígenas, para garantizar así el respeto de su integridad y a la vez el favorecimiento de su acceso y permanencia en el ámbito educativo superior, en este caso.

Precisamente, algunas de las acciones coordinadas y sistemáticas en países latinoamericanos han sido la creación de distintas reformas constitucionales, declaraciones y convenios. Los mismos, corresponden a políticas públicas que han propiciado cambios favorables en la educación de la población indígena, por ejemplo, el reconocimiento de su derecho a la libre autodeterminación (decidir sus propias formas de gobierno, desarrollo económico, social y cultural) y una educación básica, media y superior de calidad.

En el caso de México, la meta de la creación de políticas públicas para favorecer la Educación Superior, como una acción implementada, consiste en atender a las personas que presentan un mayor riesgo de ser excluidas del proceso en este nivel, tal como la población indígena, quienes históricamente han tenido menores posibilidades de acceder y permanecer en centros universitarios. Esto permite reconocer que el logro de una educación inclusiva para las personas indígenas implica tomar en cuenta sus raíces culturales y, por ende, su cosmovisión, con el fin de que tal inclusión en el ámbito educativo superior se torne más beneficiosa (Dassin et al., 2014).

En el caso de Guatemala, Cumatz (2002) afirma en *Legislación Universitaria Guatemalteca y los Compromisos de Paz en Educación Superior* que la realidad universitaria de ese país resulta ser de baja calidad, no inclusiva y tampoco

intercultural. Por ende, ante esta situación, se considera pertinente que se realicen acciones que transformen la educación tradicional que persiste en la actualidad, hacia una que efectivamente sea de calidad, inclusiva e intercultural.

En relación con lo expresado, la UNESCO (2015) afirma que, en Paraguay, México, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Costa Rica y el resto que conforma América Latina se han comprometido a garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, por medio de distintas reformas constitucionales, declaraciones y convenios; correspondientes a políticas públicas que han propiciado cambios favorables para las naciones.

Propiamente en Costa Rica, el *Quinto Informe Estado de la Educación* del Programa Estado de la Educación [PEE] (2015) expone que, avanzar de una manera sostenible hacia horizontes más amplios de desarrollo humano requiere que las oportunidades de acceso a la Educación Superior sean distribuidas de forma más equitativa. Por lo tanto, todas las personas puedan lograr niveles de equidad en cuanto a estrategias del acceso y permanencia, pese a dificultades que conlleva el modificar del todo las desigualdades que persisten en materia educativa en el país.

El PEE menciona que, aunque el acceso a las universidades se ha ampliado en los últimos años, aún se manifiestan problemas de exclusión educativa. Ante esta realidad, las universidades públicas han impulsado varias acciones para transformar beneficiosamente este panorama, garantizando no solamente la accesibilidad a la Educación Superior de las personas indígenas, sino también su permanencia.

La Universidad de Costa Rica (2018/b), como centro de Educación Superior, alberga varias instancias administrativas que permiten fortalecer las actividades académicas universitarias tanto del profesorado, estudiantado y personal institucional por medio de por medio de los componentes sustantivos de docencia, investigación y acción social. Estas son las cinco Vicerrectorías que conforman la universidad: Docencia, Administración, Investigación, Vida Estudiantil y Acción

Social. De acuerdo con la pertinencia al presente estudio, se amplía sobre las dos últimas.

La Vicerrectoría de Vida Estudiantil (ViVE) es una instancia encargada de promover el desarrollo personal y social del estudiantado con el propósito de que se mejore su experiencia educativa como persona universitaria y miembro de la sociedad. Además, este organismo institucional debe trabajar en conjunto con las demás Vicerrectorías y las Unidades Académicas en procura de beneficiar el quehacer académico y la vida estudiantil. De acuerdo con la Universidad de Costa Rica (2019) está conformada por:

- Oficina de Becas y Atención Socioeconómica (OBAS): Es el sistema encargado de otorgarle un beneficio de apoyo económico al estudiantado que lo requiera para así permanecer y culminar con sus estudios universitarios. Los tipos de becas se dividen en: representación, participación, excelencia académica y situación socioeconómica. En esta última, existen distintas categorías de becas según las necesidades del estudiantado, proporcionando beneficios complementarios, que aplican desde: la exoneración en el pago de matrícula y cursos, cubrir gastos de materiales requeridos en la carrera, traslado o alojamiento (transporte, reubicación geográfica, residencias), alimentación, gastos en salud (Odontología, Optometría) y préstamos (libros, dinero). En relación con el aprovechamiento de las residencias se detalla:
  - Programa de Residencias Estudiantiles: Corresponde a un espacio físico destinado a estudiantes de zonas alejadas a la sede universitaria o por su condición socioeconómica que lo amerita, para que puedan llevar a cabo su plan académico en periodo lectivo. Además, se encara de favorecer en la población estudiantil residente el desarrollo de hábitos y estrategias para optimizar sus habilidades para la vida, tanto a nivel académico, social y emocional, así como la convivencia, solución de conflictos, responsabilidad y solidaridad.

- Oficina de Registro e Información (ORI): La oficina que se ocupa informar a la población universitaria y académica de los procesos de admisión, ingreso a carrera (concurso de primer ingreso, traslado de carrera, reingreso a carrera y traslado temporal de sede), horarios de los cursos universitarios, matrícula, reconocimientos de cursos dentro y fuera de la universidad, expedientes académicos y trámites de graduación.
- Oficina de Bienestar y Salud (OBS): Asume lo relacionado con la asistencia médica a la población de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con servicios de: medicina, psicología, enfermería, salud ocupacional y ambiental, promoción de la salud, laboratorio clínico, infraestructura deportiva, programas deportivos, recreativos y artísticos.
- Oficina de Orientación: La instancia encargada de brindar acompañamiento a la población estudiantil universitaria en las etapas de admisión, permanencia y graduación mediante cuatro unidades operativas:
  - Centro de Asesoría Estudiantil (CASE): Participa en diseñar, organizar, informar, ofrecer y evaluar servicios y proyectos de apoyo educativo a estudiantes sobre: normativas y trámites de matrícula y traslado de carrera, asuntos académicos (adecuaciones curriculares, condición de rezago, tutorías, otros).
  - Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional (COVO): Se ocupa de brindar servicios de orientación para elegir carrera, hacer traslado/cambio de carrera e incorporarse al mundo laboral.
  - Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED): Es la responsable de garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades de estudio a la población con alguna discapacidad por medio de proyectos, servicios de apoyo, información y capacitación a la población universitaria.
  - Casa Infantil Universitaria (CIU): Ofrece a padres y madres estudiantes de la universidad con situaciones familiares, sociales y económicas limitadas de

un lugar donde pueden dejar al cuidado a sus hijos e hijas mientras realizan sus actividades académicas.

- Programa de Voluntariado: Se propone brindar oportunidades a estudiantes para que aprovechen en su tiempo libre aprendiendo sobre la realidad nacional, por medio de proyectos en distintos territorios del país que estimulen la solidaridad humana y su desarrollo personal.
- Programa de Liderazgo: Dirigido a estudiantes universitarios que quieran recibir una formación complementaria a su carrera, que les capacitará durante cuatro módulos certificados. Este programa se destaca desde la sensibilización en el desarrollo humano, lo afectivo, emocional y motivación.

En cuanto a la VAS, se destaca como organismo que vela por asegurar la relación entre la Universidad de Costa Rica y la sociedad, promoviendo el efectivo desarrollo de las comunidades costarricenses por medio del contacto con distintos actores sociales del país. Su propósito se vincula con una formación integral y humanista hacia la construcción de saberes en conjunto, mediante proyectos que generen impacto en las diversas poblaciones del país. Así como esta visión también se hace presente en el currículo de todas las carreras de la universidad, por medio del Trabajo Comunal Universitario (TCU) que todo estudiante debe matricular como requisito para graduarse de la universidad (Universidad de Costa Rica, 2018/b).

Aunado a lo anterior, basándose en el *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016-2020*, la Universidad de Costa Rica ha impulsado en conjunto con el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Salvaguarda Indígena una propuesta planificada que tiene como objetivo generar acciones que le provean beneficios a pueblos autóctonos del país, especialmente a las personas que estudian en alguno de los centros estatales de Educación Superior Universitaria (CONARE, 2015).

Dicha propuesta llevó a la creación del Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ), el cual, partió de un taller realizado por representantes de las

distintas universidades públicas del país, dirigido a estudiantes indígenas, quienes expresaron la necesidad de un mayor reconocimiento a su identidad dentro del contexto universitario, eliminando estereotipos y potenciando su capacidad ante los retos de la Educación Superior Pública.

De forma que este plan propone el mejoramiento de las condiciones de permanencia del estudiantado indígena en la educación universitaria estatal, con una pertinencia cultural en la puesta en marcha de acciones institucionales que se generan y los propósitos que se plantean (D. Segura, Comunicación personal, 20 de mayo del 2018).

En el marco del Plan Nacional Salvaguarda Indígena, la Universidad de Costa Rica (2018/a) destaca que, con el objetivo de democratizar el acceso a la educación, la Vicerrectoría de Acción Social en conjunto con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, trabajan para asegurar la permanencia de estudiantes de territorios indígenas en todo el país. Algunas de las áreas en las que se labora son: fortalecimiento de la relación entre la universidad y las comunidades indígenas, asesoría y acompañamiento en su permanencia instando a participar en proyectos de movilidad estudiantil, voluntariados, liderazgo y otras actividades que pretenden enriquecer y hacer más llevadera la estancia de esta población estudiantil.

Para lograr estos fines, otro de los esfuerzos realizados para la mejora de la permanencia de la población indígena en la Educación Superior en general, corresponde a la creación de la Federación Indígena Estudiantil (FIE) desde el 2012, actualmente conocido como el Movimiento Indígena Interuniversitario (MINTU). Este se encuentra conformado por estudiantes provenientes de diversos territorios y grupos indígenas de Costa Rica, que basa su objetivo en mejorar sus condiciones de ingreso y permanencia.

Este grupo, según Obando, 2012 (citado por la Universidad de Costa Rica, 2012) en *Federación Indígena Estudiantil construye estrategias de articulación entre comunidades*, es un ente fiscalizador de procesos y discusiones en las instituciones

públicas en relación con los territorios indígenas, con el fin de que los derechos de estudiantes que de ahí provienen, no sean violentados.

Pese al esfuerzo de la conformación de este movimiento estudiantil, se dice que este atraviesa una serie de desafíos tales como la legitimación cultural, la identidad y el reconocimiento de la cosmovisión de las personas indígenas en la comunidad universitaria. Aunque también se rescata que, ante la existencia de esos desafíos, se ha trabajado por la articulación entre estudiantes con el fin de generar vínculos personales y de solidaridad mediante convivencias que facilitan la interacción entre la población indígena estudiantil de las distintas universidades estatales (D. Segura. Comunicación personal, 20 de mayo del 2018).

Se destaca que otra acción que ha favorecido la permanencia de la población indígena en la Educación Superior, son los distintos intercambios al extranjero que estudiantes indígenas han realizado, talleres de seguimiento académico y tutorías para favorecer su éxito en este ámbito, todo esto como parte de la puesta en marcha del PPIQ.

Estas iniciativas, relacionadas al Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016-2020, aluden a una Costa Rica contemporánea muy distinta a la de los años noventa debido a la convergencia de múltiples transformaciones demográficas, económicas, ambientales, políticas y sociales que han modificado el país. Parte de esas modificaciones se reflejan en la educación universitaria recibida por miles de estudiantes costarricenses, incluyendo a quienes provienen de alguno de los territorios indígenas del país (CONARE, 2015).

Lo descrito anteriormente facilita un mejor reconocimiento de las condiciones y tendencias de desarrollo que se encuentra el contexto costarricense. En el cual, se precisa dar respuesta a interrogantes sobre los principales factores, situaciones o cambios que generan demandas en el ámbito educativo universitario, con el propósito de adecuar la Educación Superior Pública a una realidad que la ejecución de acciones permita mejorar la educación que se requiere a mediano y largo plazo.



El *Quinto Informe Estado de la Educación* informa una propuesta dirigida a la población estudiantil indígena, la cual plantea generar procesos que favorezcan la permanencia del estudiantado, augurando la finalización exitosa de las carreras que cursan (PEE, 2015). En relación con estas acciones concretas hacia la permanencia, el CONARE (2013/a, p. 31) recomienda:

- Brindar un acompañamiento a estudiantes de primer ingreso en procesos de admisión, ingreso, matrícula y universitaria.
- Asignar espacios y tiempo para desarrollar confianza con compañeros, y con profesores.
- Desarrollar foros con los jóvenes, para que se sientan motivados[*sic*] una vez que entran a la universidad.
- Crear y fomentar espacios de convivencia indígena como asambleas, encuentros, talleres, conversatorios, y charlas de fortalecimiento cultural en temas como leyes, derechos, identidad, entre otros.
- Tener acceso a residencias universitarias indígenas o al menos que ubiquen juntos y juntas a los estudiantes.
- Informar previamente a los estudiantes de la convivencia en residencias (compartir baño, cuarto, etc.).
- Orientar a los nuevos becados para que conozcan las ventajas que tienen como estudiantes en esta condición (beneficios complementarios: atención en salud, servicio de comedor, residencias, materiales).

Como dato relevante relacionado con el PPIQ, se destaca que para elaborarlo se tomó en cuenta a estudiantes indígenas, quienes expresaron su deseo cursar una Educación Superior donde se reconozca y facilite el ejercicio de su derecho a educarse sin desigualdad ni exclusión, construyendo así un proceso caracterizado ampliamente participativo. Lo que desde la propuesta de Salvaguarda

Indígena significan avances inclusivos y sobre todo pertinentes ante una realidad social y educativa que así lo requiere.

### **2.1.2. Diversidad cultural e interculturalidad en la Educación Superior**

El SITEAL (2011) señala que, en materia de educación, deben considerarse los conocimientos de las distintas culturas indígenas, pasando así a ser recursos pedagógicos valiosos para contar con un currículo más apegado a su realidad. Asimismo, en el que se promueva descolonizar los contenidos educativos para contemplar dimensiones de género, espiritualidad e interculturalidad, garantizando así la continuidad educativa desde el nivel inicial en la primera infancia hasta la formación universitaria, de especialización y posgrado de esta población.

En relación, se resalta la presencia en la mayor parte de las leyes de la región del derecho a la educación respetuosa de la diversidad cultural como componente esencial. En algunos países, se señala la necesidad de respetar la diversidad cultural y en otros países se avanza en definir a la educación como pluri e intercultural, siendo más frecuentes en países con fuerte presencia indígena (SITEAL, 2011). Tal como algunas leyes en otros países que hacen énfasis en la interculturalidad y la educación:

- En Venezuela se establece que la educación es, entre otros muchos aspectos, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe.
- En Bolivia se determina que la educación se fundamenta en una base comunitaria, democrática, participativa, intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Donde el rescate de los saberes de los pueblos indígenas originarios promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades.
- En Ecuador la interculturalidad y plurinacionalidad garantizan reconocimiento, respeto, valoración y recreación de pueblos que conforman el país propiciando el diálogo intercultural y el reconocimiento de la

interculturalidad, entendida como la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad.

- En Guatemala señala expresamente el carácter intercultural de la educación. Dado que se define de un inicio y se realiza en un entorno multilingüe, multiétnico y pluricultural en función de las comunidades que la conforman.

El IESALC (2012) en su informe *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* afirma que, en materia de Educación Superior, estos organismos internacionales pretenden que haya permanente reflexión de la situación actual de los países de América Latina hacia “la construcción de una interculturalidad con equidad, orientada a generar y consolidar relaciones de colaboración interculturalidad basadas en la valoración de las lenguas, saberes, modos de producción del conocimiento y aprendizaje propios” (pp.8-9).

Relacionado a lo anterior, el IESALC (2012) establece como uno de sus principales compromisos, asumir la recomendación hecha por la Conferencia Regional de Educación Superior, en la cual es necesario interculturalizar toda la educación universitaria. Esto significa velar por mejorar la calidad de su sistema educativo, aprovechando las potencialidades de la diversidad de los pueblos.

Por ejemplo, en Ecuador, de las 71 universidades, nueve buscan satisfacer las necesidades de la población étnicamente identificada. Específicamente una de ellas tiene un Programa de Diversidad Étnica donde participan organizaciones indígenas para mejorar las condiciones de estudiantes.

En Colombia, el IESALC (2012) destaca que la Universidad Técnica Particular de Loja ha abierto iniciativas para el ingreso de población indígena, además de programas de capacitación que buscan la formación profesional de indígenas y la recuperación de saberes ancestrales. Además, recata que la Universidad Andina Simón Bolívar ha producido reflexión teórica para impulsar la interculturalidad dado que en toda su oferta académica se presenta como una de sus líneas de investigación.

Al mismo tiempo, la UNESCO (2017) indica que existe una brecha entre el pensamiento occidental moderno y otras epistemologías consideradas ficticias o ilegítimas. Indica que en uno de los estudios de la UNESCO del 2015 se reconoció que la educación pensada hacia un bien común debía partir de la diversidad cultural como mayor recurso de la sociedad en cuanto a creatividad y riqueza. Deberían de ser explorados enfoques alternativos hacia el progreso humano, que integren sistemas de conocimiento tendientes a la relación de la sociedad humana con el entorno natural y otras formas vida social y comunitaria.

Uno de los objetivos de La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO se encuentra especialmente direccionado a una educación de calidad igualitaria y a promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. La UNESCO (2017) en *Conocimiento indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa de la región* menciona que deben tenderse esfuerzos para lograr el reconocimiento de la cultura indígena y se puedan legitimar sus saberes.

Desde el año 2007, la UNESCO en conjunto con el IESALC (2012) han desarrollado el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, cuyo fin es profundizar en los avances de los países de la región en cuanto a la valoración de la diversidad cultural, el reconocimiento de las pluralidades de las sociedades y la relevancia de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Los países participantes adquieren el compromiso de promover la interculturalidad, equidad, responsabilidad social y formulación de políticas públicas que favorezcan el desarrollo humano de las poblaciones mencionadas.

Por esta razón, la incorporación de los saberes de los pueblos, el reconocimiento de su lengua, las modalidades de aprendizaje de cada persona en su trayectoria universitaria, sus experiencias de vida y prácticas cotidianas son algunos ejemplos de la integración de la diversidad cultural para el favorecimiento de “la construcción de sociedades interculturalmente más igualitarias y sostenibles” (IESALC, 2012, p. 20).

Sin embargo, tal como menciona el IESALC (2012), a pesar de que desde la década de los años 80 algunos Estados, universidades públicas y privadas, han establecido políticas de admisión diferida, programas de becas y otros apoyos educativos que mejoran el ingreso y conclusión de los estudios universitarios de la población indígena, aún persisten obstáculos en la permanencia del estudiantado, especialmente en aquellas instituciones que no han definido qué significa una perspectiva de diversidad cultural.

La CEPAL (2014) explica que se ha forjado la integración de los pueblos indígenas a la globalización, conllevando a la pérdida del reconocimiento de sus condiciones culturales como valores, creencias, actitudes, tradiciones y costumbres que les identifican. Este estudio rescata también el papel que las políticas públicas tienen para asumir el desafío de revertir estos procesos modernos de colonización y mantener inalterable la riqueza cultural de los poblados indígenas.

Asimismo, la CEPAL brinda una serie de recomendaciones dirigidas a los países de la región para poner en marcha políticas públicas que se basen en los estándares de los derechos de los pueblos indígenas y que incluyan a su vez sus perspectivas y aportes al desarrollo de América Latina. Donde se espera que consoliden mejoras en las condiciones de vida y en la participación política de las personas indígenas.

Si bien hay avances en la adecuación de los sistemas jurídicos y constitucionales en el reconocimiento del derecho a la educación, persiste un vacío en lo que respecta a la interculturalidad en todos los niveles educativos. Tomando en cuenta que existen países en donde los territorios indígenas representan un alto porcentaje del total de la población.

En la misma línea desde Costa Rica, el Ministerio de Cultura y Juventud [MCJ] (2013) en la *Política Nacional de Derechos Culturales 2014-2023*, desprende la necesidad de fortalecer el país de manera prioritaria, en lo que respecta al ejercicio de los derechos culturales, como parte de los derechos humanos esenciales y dinamizadores del desarrollo. Desde esta perspectiva, se dice que el

Estado está obligado a garantizar estos derechos, así como a promover la cultura y la diversidad cultural como fuente de desarrollo social, humano y económico.

Se enfatiza en las orientaciones estratégicas consideradas fundamentales para estimular la participación efectiva de la diversidad de poblaciones como la indígena en la vida cultural. Así como también la articulación efectiva de todas aquellas expresiones culturales presentes en los procesos de desarrollo sociocultural y económico en un nivel local, regional y nacional; aspectos que la Política Nacional de Derechos Culturales contempla.

Puede afirmarse que esta política reconoce que en Costa Rica existen e interactúan diversas culturas y que las manifestaciones, bienes y servicios culturales generan distintos significados, crean valores materiales e inmateriales, son una fuente de riqueza y contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad costarricense. No obstante, también reconoce que las relaciones culturales no son simétricas, ya que se transversa en ellas relaciones de poder sujeción, exclusión y discriminación.

De ahí la importancia que la Política Nacional de Derechos Culturales busque el derecho a acceder, contribuir y participar activamente de la cultura; a expresar libremente su diversidad cultural en equidad de condiciones; de los grupos minoritarios a realizar sus prácticas culturales, se les proteja sus intereses morales y materiales; de que sus manifestaciones, expresiones, bienes y servicios culturales sean valorados, reconocidos, apoyados y estimulados (MCJ, 2013, p. 14).

Cabe recalcar la corresponsabilidad de todas las personas que habitan en Costa Rica en la construcción de una visión colectiva con orientación estratégica de la vida cultural del país. Esto mediante la participación en procesos como la toma de decisiones y su efectiva implementación en todos los niveles educativos, incluyendo la Educación Superior, al que hace énfasis la presente investigación, para así garantizar el bienestar de las diversas poblaciones que componen la ciudadanía costarricense.

Precisamente, la permanencia exitosa de la población indígena en la Educación Superior puede considerarse parte de su bienestar. Por tal razón que, según la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en su artículo 5, expone: “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural” (MCJ, 2013, p.15).

Arguedas y Jiménez (2012) mencionan que, desde el punto de vista de un desarrollo humano equitativo, se destaca que el país aspira a que los estudios universitarios contribuyan a ampliar las oportunidades. Esto incluyendo a las personas que forman parte de los ocho grupos indígenas que posee la nación, garantizando no solamente su acceso al sistema educativo y la Educación Superior específicamente, sino también su permanencia, para contribuir al mismo tiempo en la reducción de la pobreza y en la generación de una mejor calidad de vida.

En Costa Rica uno de los grandes retos de la educación indígena es la incorporación de la cultura como “pilar fundamental del proceso educativo y alrededor de este construir el currículum académico” (González, 2009, p. 212). Además, se afirma que las condiciones en las que el estudiantado indígena cursa su proceso educativo en escuelas y colegios no son favorables por factores ambientales, detrimento en la infraestructura, falta de recursos tecnológicos y telemáticos, docentes en puestos itinerantes y en condición de aspirantes a profesor con baja formación académica, entre otros.

En relación con esto, desde el MEP se han creado varios materiales donde se caracteriza y describen ampliamente a cada uno de los pueblos indígenas de Costa Rica, como, por ejemplo, las *Mini Enciclopedias de los pueblos indígenas de Costa Rica*; considerando los temas de origen, características socioculturales, geografía, cultura, comidas tradicionales y otros. Pero se limitan a ser guías para entender a cada pueblo sin demostrar estudios o resultados de su utilización para ser aplicados en la reestructuración de los planes curriculares (MEP, 2017).

En 1993 Costa Rica firmó el Convenio de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989; en el cual, en su artículo 27, se ha de

comprometer a responder a las necesidades particulares de la población indígena, en sus aspiraciones sociales, económicas y culturales. Asimismo, el Estado debe responsabilizarse a desarrollar, en conjunto con los pueblos indígenas, acciones coordinadas y sistemáticas hacia políticas públicas que favorezcan la protección de sus derechos, asegurar las mismas oportunidades, así como el respeto a la integridad personal y colectiva (MEP, 2017).

Mientras que entre los fines del Convenio 169 de la OIT, se promueve que los pueblos indígenas puedan “generar profesionales responsables que se hagan cargo de luchar por la administración autónoma de sus territorios” (González, 2009, p. 224), que al mismo tiempo favorecerá el desarrollo sostenible y del medio ambiente.

Hace décadas se han firmado variedad de convenios, tratados y otros reglamentos internacionales que defienden los derechos de la población indígena en países de la región, los cuales son claros con respecto a la necesidad de valorar las culturas autóctonas de cada país, sus costumbres, tradiciones, símbolos, entre otros. De esta manera se reconoce que, aunque falta mucho por hacer al respecto, Costa Rica ha realizado esfuerzos por ofrecer una educación indígena desde la escuela y colegio e incluso a nivel de Educación Superior mediante el aporte de órganos, instituciones, universidades públicas y, por ejemplo, movimientos estudiantiles como la Federación Indígena Estudiantil.

Partiendo de lo anterior, el sistema costarricense de Educación Superior requiere integrar la interculturalidad y la diversidad cultural en sus acciones institucionales, tal cual se hace mediante los proyectos dirigidos a beneficiar el desarrollo económico, social y cultural de las comunidades indígenas, favoreciendo la participación y equidad social, la inclusión de esta población y promoción de los derechos a la educación de calidad que contribuya a mejores condiciones de calidad de vida y bienestar.



## **2.2. Antecedentes empíricos**

En el siguiente apartado se muestran investigaciones realizadas por personas expertas directamente asociadas a la temática en estudio, brindando una perspectiva de lo que se ha estudiado, y evidenciando los alcances y limitaciones a nivel internacional y nacional.

### **2.2.1. Permanencia y Educación Superior**

La permanencia académica ha sido objeto de estudio en investigaciones debido a que representa una preocupación de parte de las instituciones de Educación Superior. Estas buscan que la mayoría de las personas que ingresan con un plan de estudios específico puedan culminar sus estudios de manera exitosa. De ahí el interés por conocer factores asociados a este proceso.

Por lo tanto, este apartado recopila hallazgos asociados a trabajos investigativos desarrollados en países latinoamericanos que permiten visualizar distintas políticas y acciones que favorecen la permanencia en la Educación Superior. Dado que actualmente los gobiernos centrales y las instituciones universitarias inciden en la producción de políticas públicas que apoyan tanto el acceso como la permanencia de poblaciones que históricamente se han visto en situaciones de desventaja.

#### **2.2.1.1. Políticas públicas que favorecen la permanencia**

Respecto a la principal tendencia, a nivel internacional, se analiza la implementación de diversas políticas públicas y el efecto producido por su ejecución en algunos países de la región latinoamericana. Se destaca de estos estudios, la manera en que en Latinoamérica los gobiernos insisten en promover la creación de iniciativas que favorezcan la promoción, la permanencia y la posterior graduación de colectivos no siempre visibilizados, tal es el caso de la población indígena.

La información es relevante para la presente investigación porque además de brindar una amplia visión de las políticas públicas para el sector educación en distintos países, sobre el eje de la equidad y sus aportes para facilitar la movilidad social del estudiantado que ingresa a la Educación Superior, se presentan también algunas recomendaciones pertinentes que se deberían implementar para mejorar tales políticas.

Según exponen Gallart y Henríquez (2006), Días y Brito (2008), Chiroleu (2009) y Espinoza y González (2012), los gobiernos latinoamericanos optan por crear programas de ayuda estudiantil que otorgan becas y créditos a estudiantes de bajos recursos con el fin de que permanezcan en el Sistema de Educación Superior. Además, se presentan desafíos a los cuales los gobiernos deberían hacer frente en la actualidad para asegurar la equidad en los centros de Educación Superior y de esta forma, favorecer el ingreso y la permanencia de colectivos históricamente excluidos.

Dentro de estos desafíos o retos en cuanto a políticas públicas en Latinoamérica que favorezcan la permanencia en la Educación Superior, se encuentra el responder con calidad a las necesidades de todas las poblaciones que a ellas acuden, mejorar el financiamiento, la pertinencia económica, social y cultural. Además de mejorar los mecanismos de admisión especial, becas y programas más integradores de apoyo a la permanencia y la graduación de la población.

A nivel latinoamericano, en su artículo *Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad*, Espinoza y González (2012) comentan cómo las políticas y programas compensatorios de la década de los ochentas buscaron una masificación de la matrícula básica y a comienzos de los noventas la CEPAL contribuyó a posicionar en las agendas nacionales de los países de la región, la necesidad de una transformación de las estructuras productivas en un marco de equidad social progresiva. Lo cual permitía responder a una forma actualizada de conceptualizar el desarrollo mediante la educación, como un eje de transformación productiva, siendo la equidad un elemento estratégico.

También proponen brindar atención especial a estudiantes de buen rendimiento que tienen riesgo de desertar por razones ajenas a sus estudios (dificultades económicas, familiares, emocionales), mediante la atención personalizada de los servicios de bienestar y mayor flexibilidad curricular, de mayor vulnerabilidad potencial (socioeconómica o étnica) para prevenir la deserción y el bajo rendimiento académico.

Rezaval (2008), en su tesis *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*, menciona que se han implementado una serie de iniciativas en las universidades para promover tanto el acceso, la permanencia y la graduación de colectivos, dentro de ellos las poblaciones indígenas, con el fin de identificar los factores que inciden en su desarrollo. Se aclara que el Estado en ocasiones se reservará la potestad de definir las políticas públicas y le da paso a la autonomía universitaria para la toma de decisiones institucionales.

En relación con lo anterior, estudios en el caso específico de Chile, revelan que se tiene como objetivo analizar el impacto de las políticas públicas referidas a la equidad en sus distintas dimensiones en el sistema de Educación Superior chileno en el periodo 1990-2007, con el fin de determinar el impacto que éstas han tenido en la sociedad (Espinoza y González, 2012). En este periodo se estableció entre sus ejes programáticos, lograr una mejor calidad y una mayor equidad en la educación en todos sus niveles y dimensiones, el acceso a la educación universitaria, la permanencia en el sistema, el logro y empleabilidad de egresados, entre otros puntos que buscaban mejorar y expandir la cobertura educativa.

Otro dato para rescatar, en cuanto a la educación chilena, es reflejado por Riedemann (2008) en *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?* y *La educación Intercultural Bilingüe en Chile y sus protagonistas: Significados y perspectivas*. Al caracterizar la EIB como un plan piloto que nace mediante la Ley N°19253 y se ha ido mejorando para dar paso a la implementación de un programa del mismo nombre.

De acuerdo con el Ministerio de Educación, 2005 (citado por Riedemann, 2008) dicho programa se dio inicio a partir del año 2010 en las diferentes escuelas del país, con el objetivo de “contribuir a mejorar los logros de aprendizaje a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de educación básica ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística” (p. 184).

El proceso de implementación fue un fenómeno complejo de instaurar al interior de los sistemas sociales y políticos institucionales del país, sin embargo, se ha realizado toda una lucha para poder integrar la EIB al sistema de educación (Marileo, 2013). Al inicio del programa, la EIB se perfilaba solamente para el estudiantado indígena, posteriormente se hizo un cambio en los objetivos, y es entonces que se percibe como la educación que reconoce la diversidad existente en el país, visualizada en términos de poblaciones indígenas, la inmigración de extranjeros, la migración campo-ciudad o la coexistencia de diferentes estratos socioeconómicos, entre otros.

En lo que respecta a la EIB en la Educación Superior, Williamson y Navarrete (2014) en su artículo *Cooperación internacional y Educación Intercultural Bilingüe en Chile* rescatan que el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB) está destinado desde el año 1996 a apoyar la consolidación y el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica, por medio de la formación de los recursos humanos que este tipo de educación requiere. Para cumplir este fin, se comienza como una iniciativa conjunta entre instituciones y organizaciones de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Argentina y tiempo después se incorporó México.

Lo anterior se ejecuta desde el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. Asimismo, se realiza para el fortalecimiento del programa, una integración de los ministerios de educación de esos países, 13 aproximadamente, 20 universidades, algunas organizaciones no gubernamentales (ONG) y organizaciones indígenas, conformando así una red de EIB latinoamericana.

Bajo esta misma línea, en el 2001 se da una iniciativa por parte de la Fundación Ford de Estados Unidos, llamada “Camino a la educación superior”, en la que se promueve el apoyo financiero a estudiantes de grupos sociales marginados. Esto mediante la transformación de las instituciones de Educación Superior en sistemas educativos de calidad, que faciliten el acceso de las poblaciones excluidas, es así como se incorporó al programa 16 instituciones de México, dos de Chile, dos de Perú y tres de Brasil (Williamson y Navarrete, 2014).

Sin embargo, Williamson (2008) en *Educación Universitaria y Educación Intercultural en Chile* expuso que en ese país la presencia de la cultura indígena y de lo intercultural no es lo suficientemente visible para aquellas personas que participan en las decisiones políticas gubernamentales, dirigidas a la Educación Superior, ya que, en los centros universitarios, la presencia de la interculturalidad no se extiende a toda la gama de la oferta educativa tanto en pregrado y postgrado. De hecho, se destaca que los estudios, proyectos e investigaciones académicas en relación con interculturalidad y la EIB se concentran principalmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

El mismo autor también expone que no se aprecia un fuerte movimiento interno universitario que rescate e impulse la interculturalidad y tampoco existe una política estatal que pueda respaldar la Educación Superior Intercultural. Lo anterior hace que se considere un futuro preocupante en lo que respecta al fortalecimiento de la interculturalidad y la presencia de la cultura y el saber indígena universitario. Según Williamson (2008), esto se ejemplifica con tendencias como:

- Equidad: En el Informe denominado Radiografía Indígena Urbana, dado a conocer por el Ministerio Planificación y Cooperación, señala que solamente un 4,5% de la población indígena ingresa a la Educación Superior, mientras de la población no indígena ingresa el 12,5%, haciendo evidente la desigualdad educativa en cuanto al acceso a dicho nivel de educación.
- Investigación: En un concurso de investigación, de las 12 investigaciones participantes en el área de Pedagogía y Educación, únicamente dos están

vinculadas a temáticas interculturales indígenas. Además, la presencia de la Educación Intercultural Bilingüe en la producción de conocimiento es mínima, y no hay una política de incentivo a la investigación en este tema.

- Docencia: La Ley Indígena número 19253, señala que se requieren promocionar y establecer cátedras sobre historia, cultura e idiomas indígenas.
- Acreditación: Las políticas y criterios para acreditar a las instituciones de Educación Superior, indicadores de ordenamiento, equidad y calidad para la educación indígena.
- Institucionalización: El Programa Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y la Unidad de Cultura de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, no cuentan con una política de Educación Superior indígena que respalde los procesos educativos en los centros universitarios.

Para el caso de Brasil, Días y Brito (2008) señalan en *La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos* que, en los años 1995 y 2007, dieron especial énfasis al estudiantado procedente de grupos marginados. En un sistema de educación democrático no es suficiente con ampliar las condiciones de acceso a un sector juvenil que anteriormente estaba relegado. Asimismo, es necesario completar las políticas de acceso con medidas efectivas de permanencia.

Estas medidas deben promover acciones que contribuyan a la disminución de los antiguos procesos y procedimientos que negaron el acceso de personas indígenas y afrodescendiente, a importantes beneficios sociales y económicos. Un vacío que no solo corresponde a Brasil, sino que además atañe a la realidad costarricense en materia de equidad y multiculturalidad.

De igual manera, en el caso específico en México, Gallart y Henríquez (2006) en *Indígenas y educación superior: algunas reflexiones* reconocen que las poblaciones indígenas generan aportes trascendentales en cuanto a su cultura y recursos para el país, esto a pesar de que a lo largo de la historia estos colectivos

han vivido marcadas diferencias a nivel social, que no garantizan su bienestar y oportunidad de desarrollo, debido a distintos factores que limitan el acceso a la educación básica, y por lo tanto, a la Educación Superior.

De esta forma, se identifican como factores que limitan el acceso a la Educación Superior lo económico, geográfico y cultural; reflejando así bajos porcentajes de indígenas con estudios profesionales. Se concluye que, con el paso del tiempo, la implementación de nuevas políticas públicas y creación de nuevas oportunidades a nivel social y educativo, como lo son las becas, han reflejado importantes logros como la disminución del analfabetismo y el aumento en personas que logran acceder y permanecer en la Educación Superior.

Por otra parte, es necesario mencionar las políticas públicas que fundamentan importantes avances en la educación, tal como las universidades interculturales. Uno de los países pioneros en Latinoamérica, según Walsh (2010), es México. A partir del año 2001 se plantea un nuevo modelo educativo desde la primaria hasta la universidad, para estudiar y privilegiar la interculturalidad.

Esta autora, en su artículo titulado *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, menciona que la creación de universidades interculturales se dio por decreto el 10 de diciembre de 2003. Allí se establece que estas instituciones tienen la función de impartir Programas de Educación Superior y formar a profesionistas comprometidos con la valoración, estudios, la investigación y la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas.

A raíz de los cambios políticos sufridos en el país, se empiezan a crear estas instituciones de Educación Superior en diferentes zonas, las cuales surgen a partir de convenios entre la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, de titularidad federal, y los respectivos gobiernos estatales, según señala Dietz (2014) en su artículo *Universidades interculturales en México*.

A pesar de los esfuerzos por crear estas instituciones educativas, la autora realiza una crítica a esta política educativa ya que, aunque se autodenominan como

interculturales, son universidades pensadas para personas indígenas y para tratar temáticas indígenas, asociando directamente todo lo referente a la interculturalidad a esta población. Expone Walsh (2010) que efectivamente existe el reconocimiento de que la educación intercultural está para que tenga cobertura a todas las personas, sin embargo, su propuesta finalmente resulta ser un poco más que la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural.

Otra experiencia latinoamericana con respecto a las políticas públicas en torno a las universidades interculturales corresponde a Bolivia, en donde tal como lo expone Cerruto (2009) en su artículo *La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) [Bolivia]*, desde el año 1997 se da el lanzamiento oficial de la propuesta para la creación de esta institución dentro del territorio de la cultura Kallawayá. Se impartió primeramente la carrera de Pedagogía Intercultural, esto con el fin de instruir a las primeras personas profesionales para la formación de formadores de la nueva educación comunitaria.

El objetivo primordial de esta carrera era profundizar en la identidad cultural de los pueblos en una relación de intraculturalidad e interculturalidad. Luego en 1999, en este mismo centro educativo, se crea la carrera de Derechos Indígenas y el Centro de Culturas Originarias Kawsay con el objetivo de formar la primera universidad pública de los pueblos indígenas originarios.

Según Cerruto (2009), esta modalidad intercultural de educar nace como instrumento de lucha de derechos de los pueblos originarios y de Educación Superior indígena pluricultural; donde se valore y fortalezca la identidad cultural, la recreación y crianza de la sabiduría ancestral. Resalta que el proyecto UNIK plantea un modelo de educación territorial político de interculturalidad, plurilingüismo y pluriculturalidad.

Por otra parte, desde la perspectiva nacional, esta lucha por alcanzar una Educación Superior que sea inclusiva, justa y socialmente equitativa que favorezca la permanencia del estudiantado culturalmente diverso, parece ser algo reciente y no sistematizado, debido a que no se han encontrado datos que señalen el alcance



de este esfuerzo. Además, se resalta el hecho de que no existen universidades interculturales en Costa Rica.

Sin embargo, existe información que se considera relevante en esta temática, se han realizado esfuerzos por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP) para velar porque se cumplan en primaria y secundaria algunos de los supuestos de la llamada educación intercultural para promover la permanencia. Según González (2009), en *Pueblos y territorios indígenas: el derecho a la educación intercultural*, el mundo indígena en Costa Rica había estado rezagado, así como las iniciativas educativas enfocadas en esta población. Fue hasta el año 2009 cuando se decide iniciar un modelo de educación intercultural en planes académicos y administrativos.

Una de las estrategias mencionadas para propiciar la permanencia de estudiantes indígenas en el sistema educativo es el derecho de mantener el idioma natal de cada pueblo, así como la incorporación de su cosmovisión al currículo académico. Esto amparado bajo el artículo 76 de la Constitución Política en el cual se establece que el idioma español es el oficial en Costa Rica. Sin embargo, es responsabilidad del Estado ocuparse del cultivo y mantenimiento de las lenguas indígenas. En el voto N° 4427-98 de la Sala Constitucional se menciona:

A juicio de este Tribunal la reforma al artículo 76 objeto de la consulta se inscribe en la tendencia universal por el reconocimiento de la singularidad de los pueblos indígenas, de su cultura, sus tradiciones, sus instituciones, sus autoridades e incluso de su régimen jurídico consuetudinario propio. El fortalecimiento de las lenguas indígenas constituye sin duda un avance positivo en ese sentido por parte de Costa Rica, que por ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992 aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo “Convenio

sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (González, 2009, p. 215).

Aunado a lo anterior, en el artículo 29 del Convenio 169 se define como objetivo de la educación de los niños y niñas de los pueblos indígenas, que se les forme en conocimientos y aptitudes que contribuyan a su desarrollo pleno y goce de igualdad en su comunidad y a nivel nacional.

Mientras que en el artículo 31 se expone que deben hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material educativo, ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. Según González (2009), se adoptan estas medidas de carácter educativo con el objetivo de eliminar los prejuicios que se pudieran tener con respecto a los pueblos indígenas de todos los sectores del país.

#### **2.2.1.2. Factores que promueven la permanencia**

Cuando se hace referencia a los factores que promueven la permanencia, en las investigaciones y estudios compilados a nivel internacional y nacional se hace alusión principalmente a aquellos aspectos personales, familiares e institucionales que han contribuido que el estudiantado acceda y se mantenga en los estudios universitarios. Sin embargo, no por ello debe apartarse la mirada de aquellos elementos que también contribuyan en la identificación de la relación sujeto-entorno.

De los Santos (2004) expone en *Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior* que la permanencia o retención en la Educación Superior no puede ser analizada de forma aislada, sino que se debe vislumbrar la influencia de los problemas de deserción y rezago. Sin embargo, también propone que estos conceptos pueden ser en principio concebidos como facetas de un mismo fenómeno, la permanencia. Este suele manifestarse en la escuela y que obedece a una compleja dinámica en la que se entrelazan factores de orden individual, familiar,

social e institucional. Factores referidos en todo caso al desempeño escolar del estudiantado y al desempeño de la institución en que se inscriben.

En el ámbito internacional, reconocen Esteban, Bernardo y Rodríguez (2014) en *Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo* que aspectos personales como el rendimiento académico previo a la entrada a la universidad, asistencia a clases, cercanía con docentes y la dedicación al estudio, así como a actividades alternativas, son variables que determinan la permanencia.

Debido a ello, se recomienda la búsqueda de una relación agradable de parte de docentes y personal del Departamento de Orientación de las universidades con el estudiantado, siendo esta una de las variables con más peso para la permanencia o el abandono de los estudios. Asimismo, se dote de mayor calidad al sistema de información y orientación, tanto al estudiantado, a la docencia y al clima escolar, con el fin de transformar el contexto universitario en un contexto de salud y bienestar para la comunidad involucrada.

Mendoza, Mendoza y Romero (2014) expresan en el artículo *Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior*, que factores personales que pueden afectar la permanencia académica pueden ser el no haber recibido orientación vocacional en la secundaria, ansiedad ante el proceso evaluativo, temor a expresarse al público y poca motivación.

Además, se rescata que las personas de mayor edad tienen más probabilidades de riesgo a desertar de la Educación Superior debido a diferentes compromisos y obligaciones familiares. Sin embargo, en los casos de las personas que tienen madres egresadas de los estudios universitarios se identificó que presentaron una permanencia más alta.

En la misma línea, en *Acceso y permanencia en una educación de calidad: Educación Superior y Resiliencia*, se reconoce la resiliencia como un factor personal de permanencia. Así también ligado a un componente institucional, debido a que se refiere a la capacidad del centro de estudios para favorecer en cada estudiante la

visualización de sus aspectos positivos, sus fortalezas, en promover el desarrollo de factores resilientes, y crear una cultura fundamentada en el humanismo. De manera que los espacios, planes de estudio, contenidos, métodos y relaciones podrían encaminarse a desarrollar la conciencia crítica en el estudiantado (Benítez, 2010).

Lo anterior implica, además, trabajar en espacios abiertos y flexibles, así como priorizar el aprender para la vida, mediante el empleo de métodos grupales y cooperativos que permitan promover la colaboración más que la competencia. Lo cual podría facilitar la identificación, fortalecimiento y desarrollo de las capacidades del ser humano y prepararle para los cambios a los que se enfrente durante su vida, incluida la etapa de la Educación Superior y su permanencia a lo largo de la misma.

Los puntos anteriores son coincidentes con los señalado por autores como Rosli y Carlino (2015) en *Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos* al afirmar que entre los principales factores que promueven la permanencia se encuentran el compromiso pedagógico inclusivo, el trabajo colectivo de estudiantes y personal de la institución, el vínculo afectivo con el estudiantado basado en el respeto, diálogo, buen trato y gestos de afecto y la confianza en su aprendizaje. Esto favorece que las personas perciban en la institución un punto de apoyo que les hace sentirse bien y permanecer en ella.

Por su parte, en *Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria*, Arguedas y Jiménez (2007) reconocen factores personales los cuales identifican como autoestima, autoconcepto, comunicación, manejo del estrés y autocontrol. Factores familiares como el apoyo brindado a la persona estudiante. Finalmente, en cuanto a factores institucionales hacen referencia al ambiente promovido por el personal docente y las actividades extracurriculares que se realizan en la institución, mismas que potencian las fortalezas individuales.

Asimismo, Chávez (2008) desarrolla una promoción de la permanencia universitaria del estudiantado indígena, en su estudio *Ser Indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?*, en el que menciona acciones institucionales de programas de apoyo a estudiantes. Dentro de las ayudas se encuentran: dormitorios dentro del campus universitario, alimentación, servicios asistenciales, facilidades académicas, garantizando de algún modo la permanencia.

En relación con lo anterior, Durán y Arias (2016) en su investigación *Propuesta de servicios estudiantiles del CU Turrialba para favorecer el acceso y la permanencia de las y los estudiantes de la UNED que provienen de la Comunidad Indígena Cabécar de Alto Chirripó, año 2015*, identifican que en Costa Rica la escasez de servicios eléctricos y de Internet, así como el servicio de buses, son obstáculos que dificultan el acceso y la permanencia de esta población. Además, se considera fundamental capacitar al personal administrativo de la universidad en cómo atender adecuadamente, según sus características al estudiantado indígena.

Tal como se puede apreciar en este apartado, la tendencia tanto nacional como internacional en los diferentes estudios acerca de los factores que promueven la permanencia en la Educación Superior es hacer una distinción entre los aspectos personales.

Se encuentra que, con respecto a los factores personales, las y los autores consultados concluyen que son aquellos aspectos que se desarrollan en cada estudiante incluso previo al ingreso a la Educación Superior, tal como el rendimiento académico previo a la universidad o las intervenciones vocacionales que pueda recibir el estudiantado previo a ingresar a una carrera, que le permitan visibilizar su potencial, desarrollando habilidades sociales y académicas y la resiliencia.

Así como plantean los autores, estos factores personales se encuentran estrechamente relacionados con los factores institucionales, ya que se busca que, con el debido acompañamiento profesional, las instituciones de Educación Superior favorezcan la apreciación del potencial que cada estudiante tiene. Mediante el uso de métodos grupales y cooperativos que promuevan la permanencia, manteniendo

siempre un compromiso pedagógico que refuerce los factores personales que cada estudiante ha desarrollado en su proceso de formación.

### **2.2.2. Enfoque intercultural en el abordaje de la diversidad**

Mediante los diferentes estudios en este apartado, se identifica como tendencia los cambios que se han desarrollado en la actualidad acerca de la diversidad y la interculturalidad en los entornos educativos. Simmonds (2010), Morales (2015/a) y Santana (2015) reconocen la incidencia que tiene la diversidad cultural en los procesos académicos, promoviendo una resignificación identitaria del estudiantado indígena y una construcción de una sociedad intercultural que reconozca la diversidad y las diferencias como herramientas para entender y enriquecer la complejidad educativa.

Para abordar la temática de interculturalidad, Zúñiga (2010) señala en su artículo *La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina* que existen diferentes formas de explicarla en poblaciones indígenas de la región, desde el contexto de la Educación Superior. Sarango (citado por Zúñiga, 2010) menciona cuatro tipos:

- Interculturalidad subordinada: Aquella que han vivido los pueblos indígenas en los últimos 500 años, en la que se establece la diferencia colonial entre indígenas y no indígenas.
- Interculturalidad institucionalizada: Se establece a nivel de leyes, sin embargo, no se acata en la práctica.
- Interculturalidad folklórica: Se promueve en el contexto comercial, exaltando e incluso erotizando para fines comerciales, los rasgos de culturas indígenas para dar un mayor valor a bienes y servicios.
- Interculturalidad con equidad: Aquella interculturalidad que se desea alcanzar, la cual corresponde al reconocimiento de la plurinacionalidad, lo cual se obtiene como producto de la autodeterminación en una relación de

unidad en la diversidad dentro de un territorio estatal, a la cual llama, la interculturalidad con equidad.

Arcos (2012) menciona en *El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior: reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek"* que "las escuelas normales a través de un currículo genérico para todo el país no favorecen el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas de los pueblos indígenas, porque se magnifica la cultura y la identidad occidental" (p. 551). De ahí la relevancia de generar mayor apertura en la educación, que pueda tomar en cuenta las distintas identidades y así adecuar los planes de estudio, aplicables a todas las personas.

Por su parte, Santana (2015) en su estudio realizado en México sobre *Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos*, reflexiona acerca del acceso a la educación para personas indígenas que representa para algunos grupos, una estrategia política de apropiación, de empoderamiento y cómo el transitar por la universidad está generando en estos pueblos procesos de resignificación identitaria.

Dichos procesos pueden representar para las poblaciones indígenas el reforzamiento de su cultura, mediante el acceso a nuevas oportunidades, en donde no solo se transmiten saberes, sino que se complementen los ya adquiridos, y la interacción se valore como un proceso de enriquecimiento mutuo.

En su tesis, *Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural*, Simmonds (2010) aduce que no se deben referir a que las personas son diferentes, sino que son culturalmente diversas. Se parte de la interculturalidad e importancia de su integración en las instituciones de Educación Superior.

Además, manifiesta que el Estado configura políticas para enmarcar la necesidad de construir una sociedad intercultural en donde se reconozcan la diversidad y la diferencia como parte de las dinámicas socioculturales. Destacando

la capacidad de la persona indígena, específicamente de la juventud, de descentrarse de su territorio de origen, de construir nuevas comunidades y nuevos territorios en la universidad, permitiendo de este modo un proceso intercultural.

De esta manera, se reconoce que, con la integración de ideas de interculturalidad en las propuestas de la Educación Superior, se han reflejado logros significativos para poblaciones que han sido de alguna manera marginadas. Dando una mayor apertura para las poblaciones indígenas y afrodescendientes a la educación universitaria, en América Latina, reflejando distintos logros en acuerdos internacionales, en textos constitucionales, leyes y distintas normativas.

Entre los estudios analizados, se destacan esfuerzos para favorecer espacios, en instituciones universitarias, además de que se reconozca la diversidad, también esta se aborde desde una mirada intercultural, beneficiando así a las personas indígenas que forman parte del Sistema Educativo Superior.

Con base en lo anterior, esto corresponde a uno de los principales retos que implica la vivencia de la diversidad que busca el acceso equitativo y la permanencia de la población indígena en dichos contextos, reto que podría enfrentarse desde diversos aportes que realiza la Orientación para el abordaje de la diversidad cultural.

### **2.2.3. Aportes de la Orientación en el abordaje de la diversidad cultural**

De acuerdo con *La Orientación en el Ministerio de Educación Pública costarricense*, los aportes de esta disciplina inician en Costa Rica desde 1957 con la promulgación de la Ley Fundamental de Educación; a partir de la misión chilena y la segunda visita de personeros de la UNESCO en la que resalta la importancia de implantar esta profesión en el sistema educativo costarricense (Ureña y Robles, 2015). Este hito comenzó todo un proceso de crecimiento de la disciplina y su expansión en el país.

En cuanto a los aportes de la disciplina de Orientación en el abordaje de la diversidad cultural, a nivel internacional, se reconoce la importancia de la orientación



vocacional en este contexto. Como lo exponen Nájera y Saldívar (2007), así como los aportes de González (2007); y Aguaded e Ipland (2001) que abogan por una atención integral a la diversidad desde una debida preparación profesional.

Mientras que a nivel nacional se encuentran también los aportes de Morales (2015/c); Brenes, Herrera, Méndez y Rodríguez (2017) y Jiménez y Morales (2018), en donde existe una tendencia que propone a la Orientación como senda a seguir para lograr espacios educativos que favorezcan la interculturalidad en la Educación Superior.

En el campo internacional, Nájera y Saldívar (2007) en su estudio *Retos de la orientación vocacional en contextos indígenas* abordan la interculturalidad como nuevo paradigma educativo, que permite valorar las formas de relación entre culturas, generando un aprendizaje conjunto. Se encuestó a 29 estudiantes, de los cuales, una decena continuaron sus estudios en la Educación Superior, mientras que los 19 restantes no.

En ambas cifras, ocupan la mayor cantidad los hombres, por lo que se concluye que persiste la idea que ellos puedan continuar sus estudios, basándose en la idea que deberán ser los proveedores económicos. En cuanto al grado de escolaridad del padre y madre, se demuestra que hay poca diferencia entre los que se mantienen estudiando y los que no, pero hay más casos de primaria y secundaria incompleta en jóvenes que abandonaron los estudios universitarios.

La superación personal es el principal factor que impulsó a las personas que se mantuvieron estudiando en la universidad, seguido de las mayores oportunidades de trabajo y de independencia económica. Por el contrario, las tres principales razones de quienes no permanecieron estudiando fueron la falta de recursos económicos, la falta de motivación a seguir estudiando, y la inseguridad que generaba movilizarse en la ciudad. En otro aspecto, la orientación vocacional ayudó ofreciéndoles la motivación que necesitaban para continuar con sus estudios y reconocieron que les facilitó información sobre muchas universidades.

Por otra parte, González (2007) expone en su artículo *La orientación en la diversidad: una mirada desde América Latina*, una conceptualización más aclaratoria sobre la Orientación en la diversidad; el principio de que todas las personas son iguales, pero no idénticas. Por lo que las propuestas de acción deben ser elaboradas desde la diversidad, a partir de una consulta a la población “minoritaria” y en conjunto con la labor estatal. Sin embargo, como subraya el autor, esto generalmente sucede al contrario ya que la población numéricamente superior es la que elabora los planes de acción y establece qué es lo que hay que hacer con las personas diferentes.

Otro aporte es el realizado por Aguaded e Ipland (2001) en su artículo *La Orientación Educativa ante la interculturalidad*, en el que exponen el caso de los constantes y crecientes intercambios culturales en la ciudad de Andévalo, España. Entre sus principales aportes a esta investigación se encuentra la importancia de que la persona profesional en Orientación se enfoque desde una doble perspectiva intercultural y compensadora, lo que requiere de una formación permanente con una visión amplia sobre la multiculturalidad como proceso normal en la práctica educativa.

Ahora bien, en el campo nacional, tras un proceso de recopilación sobre *El desarrollo histórico de la Orientación*, libro editado por Mata (2015), desde los primeros cincuenta años de la Orientación en el país no existe una tendencia clara ni constante que corresponda al estudio del abordaje de la diversidad cultural desde la disciplina, sino hasta recientemente que se ha comenzado a ahondar un poco más en el tema.

Según se indica en *Orientación educativa e interculturalidad: aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en Orientación*, desde el quehacer de la disciplina y el enfoque intercultural se destacan acciones como el analizar, expresar y reflexionar sobre las propias referencias; explorar ideas previas e interpretaciones de cada estudiante sobre los preconceptos del género, raza, etnia, cultura, religión y orientaciones sexuales. También el hecho de facilitar la unión de teoría y práctica

mediante la reflexión permanente y así incorporar al quehacer orientador, el rol de mediadora o mediador intercultural (Morales, 2015/c).

Garita (2014) en su artículo *La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales*, describe la necesidad de un ejercicio de la Orientación con la perspectiva intercultural para responder a los contextos multiculturales actuales, se analiza la importancia de la cultura para la conformación de la identidad y en el ejercicio de la disciplina para el fortalecimiento de la convivencia desde el respeto y la tolerancia que parte del reconocimiento de las diferencias a la inclusión y la participación social.

De esta forma, se hace necesario ampliar el quehacer disciplinario para tener conocimiento de los elementos sociales, políticos, axiológicos, económicos y culturales. Que permitan llevar a cabo acciones basadas en el reconocimiento de la diversidad cultural que respondan a las necesidades particulares de las diferentes poblaciones a intervenir, con el fin de romper con los esquemas de desigualdad y exclusión que han imperado en la realidad.

Asociado a este aporte, evidencian Brenes, Herrera, Méndez y Rodríguez (2017) en su tesis *Prácticas profesionales en Orientación. Un estudio sobre el reconocimiento de la diversidad desde el enfoque intercultural en tres instituciones educativas de I y II ciclo de Educación General Básica del Cantón de Palmare*s que en la intervención orientadora se realizan tácticas que favorecen ese reconocimiento mediante estrategias basadas en estos fundamentos teóricos asociados a los tres principios de la Orientación; es decir, la prevención, desarrollo e intervención social.

Desde el principio de prevención se plantean estrategias que favorecen el pensamiento crítico, la equidad, justicia social y el respeto. Desde el principio de desarrollo se favorecen habilidades de respeto, escucha, empatía y pensamiento crítico, rescatando lo propio, lo ajeno y lo nuestro. Mientras que desde la intervención social se reconoce la comunicación como la socialización de experiencias que tienen un papel importante en el reconocimiento de la diversidad,

misma que se debe trabajar con las diferentes personas que participan en las instituciones educativas.

Asimismo, se indica que el reconocimiento de la diversidad desde el enfoque intercultural inicia con el reconocimiento de lo propio, lo que da paso a reconocer lo ajeno para una posterior valoración de un nosotros. De acuerdo con los autores, las personas profesionales en Orientación en su ejercicio, en ocasiones de manera inconsciente, promueven acciones desde el enfoque intercultural reforzando las competencias y habilidades en el estudiantado.

Siguiendo la línea sobre diversidad, señalan Artavia y Fallas (2012) en su artículo *Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas*, la importancia de reconocer la diversidad en la sociedad actual que es altamente cambiante y compleja. Por lo tanto, se resalta la necesidad desde la disciplina de crear espacios educativos inclusivos en que la diversidad se considere como algo que más bien enriquece al ser humano.

Asimismo, la disciplina de Orientación debe compartir nuevos modelos de sociabilidad y buscar nuevas concepciones cognitivas que se basen en la relatividad de los puntos de vista con responsabilidad individual y colectiva. Lo cual conlleva a un cambio de paradigma que permita la reconceptualización de la cultura escolar y social, hacia una sociedad “multicontextual y multicultural donde se tenga como base el respeto, tolerancia y libertad de pensamiento desde los fundamentos de la interculturalidad y las relaciones equitativas” (p. 50).

En su artículo *Diversidad: Una mirada desde las concepciones del colectivo profesional en Orientación. Retos y desafíos*, Artavia y Campos (2016) indican que en la actualidad se demanda nuevas acciones en las modalidades de intervención de la Orientación. Lo anterior visualiza una construcción del concepto de diversidad, del colectivo de profesionales en Orientación, basado en su mayoría en las diferencias y déficits.

Se considera necesario reflexionar y replantear el quehacer de la disciplina para trabajar la diversidad en dos áreas fundamentales de reflexión y acción. En primer lugar, desde la constante educación de profesionales en ejercicio, la responsabilidad de las instituciones contratantes, la actualización del Colegio Profesional correspondiente, así como la reflexión, revaloración y revisión en todas las modalidades de intervención profesional. Mientras que, en segundo lugar, la responsabilidad de las universidades en cuanto a la formación de profesionales en Orientación con actitudes, aptitudes, destrezas, habilidades y conocimiento relacionados con la diversidad (Artavia y Campos, 2016).

En cuanto a las habilidades que debe poseer a persona profesional en Orientación, Jiménez y Morales (2018) en su estudio *Experiencias en Comunidades Indígenas. Aportes para el Desarrollo Profesional en Orientación*, describen el acercamiento que tuvo un grupo de 27 estudiantes de tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación en énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica en ocho territorios indígenas del país. Esta experiencia corresponde a tres ejes temáticos del II Congreso de Profesionales en Orientación en el que fue presentado; el primer eje temático es la responsabilidad de la Orientación en el contexto social, el segundo consiste en el quehacer profesional con diferentes poblaciones y el tercero consiste en la formación universitaria.

Al llevar a cabo estas prácticas de Orientación, fue posible generar un espacio de encuentro e intercambio destacando más los aspectos que unen que aquellos que diferencian a las culturas y personas, complementando de esta manera los aprendizajes adquiridos desde la teoría. Asimismo, permitió reafirmar el valor de la disciplina, así como de la población indígena en Costa Rica y las habilidades de las personas profesionales en Orientación de poder incursionar en contextos socioculturales no tradicionales, desde el respeto y la cordialidad.

Siguiendo a las autoras, se hace énfasis en la relevancia de las habilidades de tipo relacionales y personales, en el trabajo en la diversidad. La motivación, el adaptarse al trabajo y al medio, actitud profesional positiva y creativa, disposición para aprender y enfrentarse a los retos, la empatía. También se mencionan las

habilidades que influyen en la autoafirmación profesional que se vincula a la actitud ética, la escucha y asertividad, la vocación y compromiso a responsabilizarse de que su trabajo sea pertinente según las demandas de la población.

### **2.3. Antecedentes teóricos**

En el presente capítulo se exponen los fundamentos teóricos que sustentan la investigación asociados a la permanencia en el contexto de la Educación Superior, la mirada intercultural y los aportes de la disciplina de la Orientación, para el abordaje de la diversidad cultural.

#### **2.3.1. Permanencia en la Educación Superior**

En los últimos años de la educación formal se han diseñado e implementado acciones para el acceso y la permanencia en los estudios universitarios. Sin embargo, aunque existen esfuerzos por favorecer la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad, esta población sigue sin recibir el abordaje que amerita.

Para describir la permanencia en la Educación Superior, es pertinente considerar aportes teóricos; tal es el caso del IESALC (2006), que la determina como el proceso vinculado al cumplimiento de requisitos académicos establecidos en un plan de estudios. Meléndez, 2008 (citado en Mendoza, Mendoza y Romero, 2014) la define como el lapso que demanda la conclusión de requisitos académicos del programa y obtener el título profesional.

Por su parte, Gómez et al. (2011) afirman que con el término permanencia se pretende dar lugar al sentido de estar en un sitio durante un tiempo, posibilitando que estudiantes, sus familias y otros agentes de la comunidad educativa influyan en el desarrollo personal y académico del estudiantado.

La permanencia puede entenderse como un proceso educativo en el cual la persona se mantiene, de manera sostenida, cumpliendo los requisitos académicos. Enfatizando que la institución educativa brinda el apoyo y seguimiento en cuanto a su historial académico, condición socioeconómica, adaptación a los cambios y tolerancia a la frustración hasta que culminen sus estudios. Evidenciando la implicación que debe tener la institución y el estudiantado como entes educativos activos, para la consecución de dicho objetivo académico (IESALC, 2006; Hale y

Canter, s.f. citados por Arguedas y Jiménez, 2007; Mendoza, Mendoza y Romero, 2014).

En relación con lo anterior, se reconoce que la permanencia involucra la duración del estudiantado en el cumplimiento de diversos señalamientos establecidos. El plazo de consumación puede variar de una persona a otra y no necesariamente se limita a la conclusión misma del plan académico. Dicho período se puede ver interrumpido de su curso estipulado, presentándose fenómenos como la repitencia de cursos o el cambio de una carrera a otra. Aunque también puede verse afectado por la deserción de los estudios (IESALC, 2006).

Al respecto, la deserción es un fenómeno que tiende a ser más estudiado que la permanencia en sí. El Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (2006) indica que es el proceso de abandono, voluntario o forzoso, de la carrera universitaria que matricula una persona. La no culminación del proyecto educativo puede presentarse por diferentes factores que pueden ser personales, institucionales, pedagógicos (determinado como las deficientes metodologías aplicadas en orientación vocacional recibidas antes de ingresar a la universidad), socioeconómicos y laborales (como aquellas condiciones económicas desfavorables y la carencia de financiamiento). Cuando se presenta uno o más de esos factores, la persona puede entrar en un proceso de declive de su proyecto académico y hasta su posterior abandono.

Un factor personal en la deserción se presenta cuando las expectativas del estudiantado y las demandas de la carrera se contrastan. El factor socioeconómico se determina por insuficientes recursos económicos y dificultades de orden social, así como la situación laboral de las familias. El factor académico se caracteriza por la falta de orientación vocacional; por ejemplo, las dificultades de lectura y escritura, trabajo laboral y académico simultáneo, y un vacío de conocimiento en la formación simultánea. Por su parte, el factor institucional se asocia al sentido de pertenencia y la falta de espacios diferentes de los académicos que complementen la formación (CINDA, 2006; Barrero, Barrero, Borja y Montaña, 2015).



Considerando lo anterior, se afirma que la deserción en la Educación Superior es un proceso que acarrea efectos en la persona, su grupo familiar, las instituciones educativas y los gobiernos. Dadas las consecuencias de naturaleza psicológicas que atrae la frustración de expectativas respecto al proyecto académico, las económicas por los recursos que se habían invertido en la educación de la persona, y sociales por la no formación concluida del recurso humano en el mercado laboral (Almonacid, 2014). Por lo tanto, cuando una persona empieza un proyecto de estudio y no lo concluye se evidencia la relevancia de comprender la deserción desde la complejidad y la multicausalidad (Rodríguez y Zamora, 2014).

La permanencia está inversamente asociada al fenómeno de la deserción, lo cual resulta pertinente su análisis. De acuerdo con Lyche, 2010 (citada por Almonacid, 2014), esto demanda discutir ambas situaciones para que pueda responderse a la situación desde diferentes factores simultáneamente. Se presentan enfoques teóricos sobre deserción y retención aportados por Parra y Rodríguez (2014) que permiten visualizar la temática desde diversos puntos.

Uno de esos enfoques teóricos es el psicológico, en el que se identifican rasgos de la personalidad de quienes concluyen el plan de estudios respecto a quienes no lo hacen. De acuerdo con Fishbein y Ajzen, 1975 (citados en Parra y Rodríguez, 2014), la teoría de la acción razonada analiza las actitudes al dar una respuesta, influidas por creencias y actitudes. Revelando que la decisión de permanecer en el proceso de estudio se encuentra influida por conductas previas, normas asumidas y subjetivas que desencadenan conductas acordes a estas.

Ethington, 1990 (citado en Parra y Rodríguez, 2014), brinda especial importancia a la validez de la elección y al rendimiento académico previo. Esto interviene al lidiar con las exigencias universitarias e influye en el autoconcepto, la percepción de las dificultades, metas, valores, expectativas de logros y aspiraciones que promueven la persistencia en la institución universitaria. Mientras que el modelo de Bean y Eaton, 2001 (citados en Parra y Rodríguez, 2014) está basado en procesos de integración académica y social del estudiante al contexto universitario.

Desde el enfoque sociológico o interaccionista se valoran los aspectos externos de la persona que le ayudan a la retención estudiantil. Según el modelo de Spadi, 1971 y Tinto 1987 (citados por Parra y Rodríguez, 2014) se estima la integración de la persona en el ambiente universitario, la interacción que alcanza la persona a partir de las características personales y las particularidades del ambiente. Así como aquellas relaciones propiciadas en la institución a partir de experiencias académicas y sociales. Esa activa participación del estudiantado y sus pares en actividades dentro del contexto universitario hacen que la posibilidad de desertar disminuya.

Por otro lado, Himmel, 2002 (citada por Parra y Rodríguez, 2014) reconoce un enfoque económico el cual considera la relación costo-beneficio de permanecer en la universidad y la valoración de los beneficios sociales y económicos que le atribuye la Educación Superior como mejores que la dedicación a otras actividades. Finalmente, un enfoque organizacional plantea la visualización de la retención o permanencia del estudiantado como producto de las condiciones del centro de estudios universitarios; tales como la calidad docente, las actividades de formación que se imparten, los beneficios en áreas de salud, cultura y recreación y los apoyos de variada naturaleza que sean brindados a la comunidad estudiantil.

La permanencia, al igual que la deserción como se ha hecho referencia, puede pensarse como un proceso permeado por factores derivados de acciones individuales, interaccionales e institucionales que confluyen de manera dialógica durante el proceso educativo y tienen injerencia en las decisiones del estudiantado sobre la continuación o la culminación de los proyectos académicos.

De esta forma, la permanencia en la presente investigación se comprende como el período en que la persona se mantiene constantemente cumpliendo requisitos académicos del plan de estudios, en un escenario en el que se gestan diversos intercambios entre las personas que integran el contexto educativo. Es un proceso influenciado por factores personales, familiares, institucionales y socioculturales, que le permiten a la persona materializar la decisión del logro de una aspiración académica, así como adquirir aprendizajes significativos y

determinantes para su desenvolvimiento social y su desarrollo personal (IESALC, 2006; Meléndez, 2008 y Pineda, 2011 en Mendoza, Mendoza y Romero, 2014; Carballo, 2017).

### **2.3.1.1. Factores que favorecen la permanencia**

La permanencia estudiantil hará referencia a las condiciones que determinan la estancia de una persona que se encuentra cursando el plan de estudios de una carrera en la institución de Educación Superior. Por lo tanto, se consideran fundamentales los componentes tanto del estudiantado como del entorno educativo hacia la conclusión del proyecto académico. Estos factores que promueven la permanencia son aspectos clave que favorecen que la persona persevere.

Torres (2012) se refiere a los factores relacionados con la retención estudiantil como aquellos elementos para que el estudiantado sea constante en sus actividades universitarias y su proyecto académico en general. Los factores de permanencia, para efectos de la presente investigación desde un enfoque intercultural, se dividen en: personales, familiares, institucionales y socioculturales.

#### **2.3.1.1.1. Factores personales**

Los factores personales son componentes que conciernen a la persona en particular y son determinados por esta mediante actitudes, pensamientos y conductas concretas. Se destacan varios factores que promueven la permanencia de las personas dentro de una institución educativa (Arguedas y Jiménez, 2007; Torres, 2012; Parada, Correa y Cárdenas, 2017; Velázquez y González, 2017).

La permanencia hace referencia a la perseverancia, por lo que el primero de ellos es el esfuerzo sostenido que facilita seguir adelante en las funciones a pesar de las dificultades que se presentan. El proceso de transición de la secundaria a las instituciones de Educación Superior representa un cambio significativo para el

estudiantado debido a que las metodologías son diferentes, lo que puede causar frustración y desaliento para continuar (Arguedas y Jiménez, 2007; Torres, 2012).

Este esfuerzo sostenido es logrado mediante los hábitos de estudio adecuados, como segundo factor que promueve la permanencia, dado que la persona debe tener capacidad de organización y disciplina para cumplir con los requisitos que el contexto universitario le demanda. Por lo tanto, debe plantearse una distribución del tiempo acorde con la demanda de realización de todas las tareas.

Específicamente en los componentes personales de índole pedagógica, se encuentran la preparación académica evidenciada en las habilidades para poder llevar a cabo rigurosos planes de estudio. Donde la organización, disciplina y el orden son condiciones fundamentales para su cumplimiento (Arguedas y Jiménez, 2007; Torres, 2012).

Al hacer referencia a la permanencia en una institución educativa, la visión de los errores como motivo de aprendizaje es un factor fundamental para que la persona tenga conciencia de que se encuentra en un proceso activo de adquisición de conocimientos mediante la experiencia. En el que existe la posibilidad de cometer errores, de tener resultados que no sean visualizados de forma positiva y que esa situación lejos de ser negativa marca la diferencia en la adquisición de aprendizajes; del mismo modo que le permite crecer de manera personal y académica (Arguedas y Jiménez, 2007).

Además, la permanencia al ser ese proceso donde se materializa la decisión del logro de una aspiración académica, el establecimiento de metas claras es un factor de permanencia determinante. Esto porque se debe tener definido aquello que se quiere alcanzar con el ingreso a la universidad para potenciar los esfuerzos en ello, cuando la persona tiene el objetivo a seguir llega a convertirse en un estímulo al esfuerzo y un incentivo de motivación de sus propósitos. Este establecimiento de metas se ve asociado al nivel de compromiso con los objetivos educativos y para con la institución (Torres, 2012).

Al respecto de este deseo de alcanzar metas, el aspecto motivacional constituye un factor que influye en la permanencia, dado que su no existencia aumenta el riesgo de abandono. Tal como se indica, si la persona no encuentra las razones por las que considere importante continuar, se le dificultará el camino hacia sus metas académicas debido a que interpondrá prioridades diferentes a estas (Torres, 2012; Velázquez y González, 2017).

Es por esta razón que la motivación, según Martínez, 2011 (citado por Velázquez y González, 2017), no solo implica la adquisición de una destreza para el estudio como para la vida diaria. Esta se encuentra vinculada a la cognición, la emoción y la conducta que funciona de manera conjunta en otras áreas de la vida. Por ende, favorece la permanencia del estudiantado en las instituciones, así como en su desarrollo personal, desde el momento del ingreso hasta el egreso.

Otro factor personal fundamental es la capacidad para manejar el estrés, debido a que la transición antes descrita puede generar un gran nivel de ansiedad y preocupación ante las nuevas funciones que asume la persona. Siendo el estrés un estado emergente que puede actuar negativamente sobre las creencias del estudiante acerca de sus capacidades para llevar a cabo una acción. Por lo tanto, la capacidad para hacer un manejo adecuado de este, que favorezca su bienestar y salud, es fundamental para la permanencia en la institución (Torres, 2012; Canto y Rodríguez, 1998 citado en Florencia y Domingo, 2018).

La persona se relaciona con otros estudiantes en esta etapa y este entorno en específico favorece que converjan diferentes rasgos culturales. La metodología de trabajos grupales le demanda al estudiantado el último factor, considerado por Velázquez y González (2017), la capacidad para establecer relaciones interpersonales para la creación de un clima agradable en el contexto institucional. El cual es importante al referirse a la permanencia debido a que la persona se siente satisfecha y encuentra apoyo en las personas cercanas.

Estos factores mencionados facilitan el proceso de adaptación y permanencia del estudiantado en la institución educativa, al potenciar una actitud

adecuada ante los requisitos académicos a cumplir (Arguedas y Jiménez, 2007). Por lo tanto, son fundamentales en el desarrollo de la etapa educativa universitaria, debido a que el estudiante cumple un rol activo en este proceso. Sin embargo, es inevitable al considerar la naturaleza social del ser humano y el ubicar a las personas dentro de un grupo tanto familiar como comunitario e institucional.

#### **2.3.1.1.2. Factores familiares**

La relación entre la familia y el centro educativo permite que en las primeras etapas del ciclo vital la persona sea capaz de llevar a cabo adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, la familia continúa teniendo un papel fundamental en el desarrollo de sus miembros como sistema familiar. Los factores familiares constituyen uno de los aspectos más importantes en la vida de una persona, precisamente porque el proceso educativo tiene sus inicios en el seno familiar. Es desde ahí que empieza la formación y luego se mantiene la interacción de los dos sistemas: familia y escuela (Domínguez, 2008; Valenzuela, 2011).

Específicamente en el nivel académico en que se desarrolla la presente investigación, las familias ejercen de diferente manera su participación en la educación. De esta forma, en el caso de estudiantes indígenas, por ejemplo, se ha determinado que, en el pueblo Teribe de Térraba, las familias tenían mucha relación entre sí, que se veía favorecida y propiciada por el trabajo colectivo en el manejo de los recursos al garantizar la seguridad alimentaria y su organización comunal (Silva, Salazar y Lázaro, 2003).

Uno de los factores influyentes está determinado por las expectativas que se crean en la familia del estudiante. En este caso, el apoyo familiar contribuye de gran manera a la motivación tal como se expresó anteriormente, ya que es un factor personal que promueve la permanencia. El interés de la familia por la vida de la persona dentro del centro universitario es una de las principales razones que le ayudan a continuar (Reaño, 2014).

El apoyo familiar es otro factor que incide en la permanencia de las personas en una institución educativa. Por ejemplo, un trato afectuoso y comprensivo de las personas cercanas, la valoración de la educación en la vida de los hijos e hijas, y el proporcionar al estudiante oportunidades para desarrollar el sentido de capacidad son aspectos en los que la familia constituye un factor de promoción de la permanencia (Arguedas y Jiménez, 2007). También el apoyo en el área económica durante la etapa universitaria favorece en gran manera su bienestar y adaptación al contexto universitario.

El ambiente que impera en la familia es un factor fundamental. En la etapa universitaria, la familia funciona como un sistema de vigilancia. Si bien es cierto, la persona tiene una posición más independiente que en la educación primaria y secundaria, el grupo familiar puede colaborar en el éxito y la consecución de los logros académicos. Mediante el ajuste de roles de quienes integran el grupo familiar para que la persona pueda cumplir con las asignaciones, celebrar sus éxitos y acompañar en los momentos de frustración y cansancio, debido a que la familia es un lugar que proporciona seguridad y tranquilidad al estudiante (Solemnou, 2013).

Ante esto “el funcionamiento familiar es una característica que expresa la dinámica percibida por la persona a partir de su inserción en ese mismo grupo, de complejo funcionamiento sistémico el cual influye en el método de estudio y su eficiencia” (Solemnou, 2013, p. 14). Es decir, que las condiciones que tenga el grupo familiar en cuanto al funcionamiento, así como las situaciones que debe afrontar y que significan cambios al interior del sistema tienen repercusiones en el proceso educativo de la persona.

Siguiendo al autor, en muchas ocasiones padres y madres profesionales sirven como modelo para la organización y estilo de vida de sus hijos e hijas universitarios. Lo cual, promueve la permanencia debido a que comprenden sus experiencias y les proporcionan herramientas para su adecuación al nuevo contexto. El mantener en el ambiente familiar una relación basada en el respeto ayuda a la persona a adaptarse a la nueva etapa y las necesidades que demanda,

así como el acompañamiento en la toma de decisiones determinantes en su proyecto de vida.

Partiendo de lo anterior, la familia es un pilar fundamental en el proceso educativo en los diferentes niveles, que existe una relación directa entre la influencia familiar y los resultados académicos y en la permanencia de las personas en el sistema educativo, la percepción del estudiantado sobre su familia, así como las expectativas del grupo familiar sobre él o ella son factores importantes para el ingreso y mantenimiento del rol de estudiante universitario.

Entonces, se perfila al grupo familiar como uno de los componentes de mayor influencia en la permanencia estudiantil, por el significado a nivel de desarrollo. Aunado a esto, la persona pasa una gran parte de su tiempo formativo en la institución, por lo que se mencionan los componentes meramente desde el plano institucional que influyen en la permanencia.

#### **2.3.1.1.3. Factores institucionales**

Las acciones que promueve la institución educativa repercuten la permanencia del estudiantado. La institución como contexto en el que se desenvuelve el estudiante universitario influye al tomar la decisión de continuar con sus proyectos académicos. Las condiciones que se brindan pueden ser de naturaleza académica, socioambientales o institucionales, los cuales son considerados como factores institucionales para efectos del presente trabajo (Arguedas y Jiménez, 2007; Pineda, 2010 citada por Velásquez, Posada, Gómez, López, Vallejo, Ramírez y Vallejo, 2011).

Específicamente en el área académica, mencionan Parada, Correa y Cárdenas (2017) aspectos en los que el centro educativo tiene injerencia en la permanencia, tales como la calidad del proceso de formación, la modalidad presencial, las prácticas utilizadas por personal docente y métodos de evaluación.



De igual forma en la promoción de la permanencia, el compromiso que debe asumir la institución con el proyecto pedagógico constituye un factor que demanda un trabajo colectivo para abordar situaciones conflictivas y propiciar un carácter vincular entre estudiantes. De esta manera, el estudiantado puede reconocer el mérito que posee y que aporta a la institución al incrementar su sentido de pertenencia, lo que hace enriquecedor el proceso educativo (Rosli y Carlino, 2015).

En este compromiso se puede evidenciar otro factor, conocido como el clima del campus. Este puede fortalecer o inhibir el crecimiento social o intelectual del estudiantado, especialmente en los primeros años de la universidad (Rosli y Carlino, 2015). La existencia de un ambiente adecuado, agradable y elementos favorables en las instituciones educativas influyen en gran medida la continuidad de las personas en el sistema educativo (Arguedas y Jiménez, 2007). Un factor asociado al clima institucional es la ayuda financiera que se le brinda al estudiantado para costear los gastos que su carrera le impone (Torres, 2012).

El siguiente factor, siguiendo a Torres (2012), está estrechamente relacionado con el anterior y que también se observó en los factores personales. Corresponde a la integración social y académica, en la medida en que las personas encajan en el ambiente universitario les será más fácil el poder permanecer en él. La relación con los pares y con el personal docente, tanto dentro como fuera de las aulas, promueve un nivel de satisfacción más alto para el estudiantado, esto al tener distintas oportunidades de encuentros para relacionarse con otras personas, compartir y sentir compañía en el proceso.

El proceso universitario es, de acuerdo con el autor, generalmente agotador para el estudiantado especialmente al inicio de su vida universitaria, por lo que crear redes de apoyo y saberes que están en situaciones similares les hace sentir mejor y ayuda a afrontarlo de una manera asertiva, compartiendo experiencias y hábitos para su acomodo. También se destacan los mecanismos o acciones políticas que buscan favorecer el mantenimiento en el tiempo establecido y la persona pueda cumplir con la aspiración educativa propuesta. Partiendo de un ingreso a Educación

Superior no proporcional a la población graduada, está la tendencia a no permanecer ni concluir niveles académicos anteriores.

En Costa Rica, el Programa Estado de la Educación [PEE] (2017) menciona que en el año 2016 solamente el 53% de jóvenes en edades de entre 18 a 24 años ha completado la secundaria y, de esta cantidad, solo el 61% continuó con los estudios universitarios. De este grupo, más del 75% de estudiantes de nuevo ingreso, en universidades estatales, provienen de colegios públicos.

Esto demuestra que las universidades públicas tienen un significativo posicionamiento en los sectores poblaciones de menores ingreso, donde hay un extenso programa de becas que cubre a poco más del 50% de la población estudiantil y supera el 80% de la población ubicada en las sedes regionales. Se indica en este informe que “Estas instituciones además implementan estrategias para incluir a grupos vulnerables, como las personas que viven en condición de extrema pobreza y los miembros de comunidades indígenas” (PEE, 2017, p. 243).

De esta manera, se reconoce que existen diferencias marcadas en cuanto a permanencia en la educación, donde se visualiza el hecho de que el aspecto económico es relevante para el favorecimiento de la permanencia del estudiantado. Valorando que se realiza una labor amplia, ya que en las universidades públicas el porcentaje cubierto por este beneficio es bastante alto. Asimismo, tomando acciones institucionales de brindar apoyo en diversos sentidos como un aspecto que se debe fortalecer en las instituciones, con el fin de que la cobertura mediante los diferentes beneficios se pueda extender a un mayor número de personas.

En cuanto a políticas como tales, el CONARE (2013/b) como ente encargado de la Educación Superior, establece que las carreras existentes, así como aquellas que vayan a crearse deben cumplir requisitos de ingreso y permanencia. Lo anterior mediante políticas y planes hacia la mejora de la capacidad institucional para responder a las demandas y necesidades del país, mediante el beneficio de estudiantes en igualdad de oportunidades. Así como “asegurar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes” (p. 189).

De igual forma, enfatiza en el compromiso hacia la mejora, el incremento de las tasas de rendimiento académico y los índices de graduación de la población estudiantil, para ampliar y regular las oportunidades que se brindan al estudiantado, fomentando la permanencia en el sistema, así como la calidad.

Además, existen políticas, reglamentos y servicios institucionales que inciden en la permanencia de la población estudiantil, específicamente de la Universidad de Costa Rica, la cual cuenta con un marco estratégico aprobado por el Consejo de Rectoría como parte del Plan Estratégico 2013-2017 cuya ampliación la institución asignó hasta el año 2020. En este se plantea dentro de su aspiración:

Promover la democratización del ingreso a la educación superior mediante programas que favorezcan la equidad y la inclusión social, y al mismo tiempo impulsar iniciativas que fortalezcan los servicios de apoyo a la población estudiantil con el fin de que faciliten la permanencia y la culminación exitosa de sus estudios en la Institución (Universidad de Costa Rica, 2017, p. 3).

Es visible el hecho de la creciente preocupación de instancias de Educación Superior por favorecer no solo el acceso de las personas a la educación, sino también de que permanezcan en el sistema y puedan finalizar positivamente el proceso educativo. Debido a que, para el alcance de esta aspiración, la Universidad de Costa Rica fija ejes y objetivos estratégicos.

Uno de estos está directamente enfocado en el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes provenientes de poblaciones socialmente más vulnerables. El eje 5 “Inclusión Social y Equidad”, de acuerdo con lo indicado por la Universidad de Costa Rica (2017), busca innovar y fortalecer los mecanismos que faciliten el ingreso y la permanencia a estudiantes que se encuentren en una condición o situación de desventaja socioeconómica, educativa y cultural.

Por lo tanto, se derivan políticas afines que garantizan la ejecución de proyectos en las diferentes Unidades Académicas o dependencias universitarias, como lo es la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (ViVE), creadas con el fin de ofrecer al estudiantado universitario condiciones adecuadas que favorezcan el acceso, la permanencia y el éxito académico. Se determina como objetivo que se fortalecerá una oferta académica pertinente, los servicios de bienestar estudiantil, las instalaciones, los sistemas de información y las plataformas virtuales de alcance institucional.

Asimismo, se busca simplificar los trámites administrativos que debe realizar el estudiantado de manera que se garanticen mayores oportunidades, así como accesibilidad a quienes tengan alguna condición de discapacidad, provengan de zonas indígenas, tengan que cumplir con responsabilidades laborales u otra razón de salud o familiar extraordinaria (Universidad de Costa Rica/a, 2017).

Es entonces que, desde la Universidad de Costa Rica, las acciones que se implementan para favorecer la permanencia representan la promoción de la igualdad de oportunidades para el alcance de los logros. En este caso desde la ViVE, por medio de acciones como la orientación y guía académica para las personas que ingresan a la universidad, servicios de registro, programas de becas valorados de acuerdo con las necesidades específicas, servicios complementarios de salud y servicios interdisciplinarios para promover el desarrollo integral y la excelencia académica. Se establece que el personal docente debe dar seguimiento a estudiantes en condiciones de repitencia de alguna materia, reprobación de cursos y bajo rendimiento académico (Arguedas y Jiménez, 2012).

Además, cada una de las Facultades de la Universidad de Costa Rica, cuenta con un Centro de Asesoría Estudiantil (CASE) que ofrece servicios de seguimiento a las personas que lo requieran. El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (COVO) que ofrece asesoría vocacional al estudiantado a lo largo del plan de estudios y hasta al finalizar la carrera. Con oportunidades de acceso y seguimiento a personas que presenten algún tipo de necesidad especial por medio del Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED), la Casa Infantil

Universitaria (CIU) a servicio de estudiantes que son padres y madres. Por ende, el trabajo en la institución se fundamenta en una perspectiva humanista que fomenta y fortalece que el estudiantado sea responsable de su desarrollo y transformación.

En los factores hasta ahora mencionados se identifica la importancia de aspectos a nivel personal, familiar e institucional, sin embargo, también se considera fundamental la interacción que la persona construye con el ambiente que le rodea, entendiendo esto como factores socioculturales.

#### **2.3.1.1.4. Factores socioculturales**

Vinculado con los tres componentes anteriores, en esta investigación se establecen los factores socioculturales como aquellos aspectos que están directamente derivados de la relación persona-entorno. Así como Garita (2014) reafirma, la cultura es un elemento determinante en la conformación de la identidad e incide en la conformación de la personalidad de los integrantes de la sociedad. Díaz (2017) menciona:

dentro del análisis de los factores sociales y culturales de un grupo o comunidad, se encuentran incluidos todos aquellos elementos pertenecientes a la cultura, ya sean concretos o simbólicos, tales como los significados otorgados a señales corporales, el lenguaje, formas de vestir o costumbres y hábitos, incluyendo el género que vienen a determinar y condicionar las problemáticas sociales (p. 46).

Partiendo de lo anterior, conciben las representaciones sociales como un factor que considera a la persona como ser social que moldea su actuar desde diversidad de maneras de interpretar la realidad cotidiana de personas y colectivos, para así tomar posición respecto a situaciones, hechos y comunicaciones (Morales, 2015/a; Díaz, 2017).

El medio educativo, como espacio en donde confluyen variadas representaciones sociales, tiene una gran influencia en la permanencia del estudiantado. En primer lugar, las acciones presentes en la institución, la comunidad educativa y social, así como todo agente en relación con el estudiante constituyen una significativa fuerza que influye en el acceso, permanencia y el logro académico. Al respecto, Donoso y Schiefelbein, 2016 (citados en Carballo, 2017) indican:

Las políticas educativas, el mercado, la comunidad, la familia y sus ingresos, la creciente precarización e inestabilidad del mercado de trabajo, la segregación, la estigmatización y el distanciamiento de los espacios urbanos, las nuevas estructuras y dinámicas de organización en las familias, son algunos de los aspectos que reconstruyen un escenario de nuevas oportunidades y constreñimientos, pero que en todos los casos contribuyen a una creciente fragmentación y desigualdad en la educación superior (p. 11).

Se identifican rasgos sociales y culturales en el contexto globalizado y cambiante imperante en la época actual. Unos representan aportes para el desarrollo de la persona en el medio, y específicamente en la Educación Superior, como la apertura a nuevas oportunidades, y otros se presentan como retos o barreras sociales. La educación universitaria históricamente ha experimentado cambios para garantizar el acceso a diferentes poblaciones, así como lograr la integración de más personas en sistemas educativos con un fuerte sentido de equidad, pertinencia y calidad (Ramírez y Gallur, 2017).

Por ende, la realidad contextual educativa es un factor por considerar para determinar las oportunidades de acceso a la educación, ya sea al ampliar la cobertura o al contemplar características de la población, en la búsqueda del desarrollo académico y personal en el medio educativo. De esta forma, posibilitando la satisfacción de las necesidades educativas de cada uno y favoreciendo la

permanencia de las personas en la Educación Superior. También se hace referencia a las particularidades de la población siendo la institución educativa un escenario que convoca a personas diversas, entendiendo lo diverso como un aspecto inherente a la naturaleza humana y como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.

El contexto se convierte en un área de aprendizaje y de interacción entre personalidades y culturas. De manera que en muchas ocasiones las personas experimentan un cambio de contexto considerable al ingresar a un ambiente que difiere al que ha tenido lugar durante toda su experiencia de vida. Se ven confrontando situaciones obstaculizantes o barreras en la adaptación, a este fenómeno se le conoce como choque cultural (Garita, 2014).

Este cambio se genera en las personas por la alteración del contexto de desarrollo o el enfrentarse con características distintas a las conocidas. Puede favorecer o limitar la permanencia de las personas en la institución, por lo que Deiros, 1997 (citado por Pérez, 2011) define el choque cultural como:

Estado de perturbación, desajuste y desorientación, a menudo severo, de carácter psicológico y social que experimentan muchos individuos cuando visitan o viven en una sociedad que no es la propia. Resulta del desconcierto producido por un nuevo lenguaje, por las nuevas costumbres, las expectativas desconocidas y el sentimiento de que se llama la atención, de que se es “diferente” y extranjero (p. 2).

Por lo tanto, se genera principalmente por el impacto al desenvolverse entre lo conocido y desconocido, entre lo propio y lo ajeno, en conocimientos, hábitos, lenguaje, costumbres, prácticas y formas de socialización. Propiciando un sentimiento de no pertenencia al nuevo entorno que puede implicar un malestar en el aspecto social y emocional reflejado en la convivencia de esa persona en el respectivo escenario.

De acuerdo con Deiros, 1997 (citado por Pérez, 2011), el llamado choque cultural puede ser un factor determinante en la permanencia del estudiantado en el centro educativo. Si todas las partes involucradas no adoptan una actitud de apertura a nuevas experiencias que le puede proporcionar la diversidad cultural, el proyecto académico se puede ver afectado.

Tomando en cuenta lo anterior, se entiende que el desarrollo de las personas se genera dentro del contexto histórico y sociocultural en el que se intercambian experiencias y diálogos, los cuales permiten que la persona desarrolle el sentido de pertenencia a una cultura o espacio. El cual, es considerado como un factor sociocultural que de alguna forma determina la permanencia de las personas en la Educación Superior al encontrarse en un contexto con prácticas diferentes a las suyas. Bronfenbrenner (1979) plantea el concepto de ambiente ecológico como conjunto de estructuras sociales que engloban al individuo y le permite interactuar en su entorno.

Cada una de esas estructuras posee roles específicos desempeñados por la persona que la identifican. Este proceso de identificación favorece el sentido de pertenencia, entendiéndose más ampliamente como el conjunto de sentimientos, percepciones, deseos y necesidades que se construyen desde las distintas prácticas cotidianas dinámicas, al cambiar ante las experiencias vivenciadas (González, 2014). Dichos intercambios fortalecen la identidad, al ser esta un referente que se configura en colectivo. En la autoconstrucción de la identidad cultural, el reconocimiento mutuo permite al estudiantado instruirse de contenidos académicos, y a su vez, de experiencias formativas en su preparación profesional (Garita, 2014; Morales, 2015/a).

La forma en que se establecen los intercambios es determinante dado que se podría estar haciendo referencia a un abordaje que favorezca o no la propiciación de sociedades más equitativas y participativas. El contexto o entorno es fundamental en el desarrollo personal y social dado la diversidad de individuos provenientes de multiplicidad de regiones. En esta consideración de la diversidad, la convivencia permite la creación y recreación de aprendizajes.



Este sentimiento personal de identificación y sentido de pertenencia es, al mismo tiempo, colectivo al estar basado en la memoria y simbolismo compartido en una comunidad. Es el resultado de las afiliaciones, creencias e ideologías personales, lo que crea la conciencia de vinculación a un grupo o territorio. De forma que, retomando a Bronfenbrenner (1979), se reconoce según su modelo guiado por el concepto de ambiente ecológico, que existen un conjunto de estructuras sociales que engloban al individuo y le permiten interactuar con su entorno. En la siguiente secuencia de niveles de relación, de menor alcance a mayor complejidad: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

Además, según Bronfenbrenner (1979) el éxito en cada una de las estructuras sociales depende de las efectivas interconexiones entre las personas dentro de cualquier entorno, así como las buenas relaciones de comunicación y la existencia de información relevante con respecto al otro estadio. A este cambio de roles o del entorno se le denomina transición ecológica.

Ante esto es fundamental que se dé una acomodación entre sujeto y entorno para que se cumpla con armonía el proceso de ecología del desarrollo. De manera que se comprende que los diferentes sistemas se ven influenciados entre sí, y que los cambios que surgen en las interacciones provocan modificaciones; considerando tanto a la persona como sus ambientes como un conjunto.

### **2.3.2. Mirada intercultural de la diversidad cultural**

Para la atención de la diversidad cultural, es necesario precisar la fundamentación del abordaje que en esta investigación se establece como mirada intercultural. La multiculturalidad y la interculturalidad se presentan como dos posicionamientos que se acercan a la comprensión de la diversidad cultural y su complejidad.

Para efectos de la presente investigación, la mirada intercultural se entiende como el enfoque pedagógico caracterizado por un posicionamiento crítico y reflexivo, basado en las experiencias personales, sociales y culturales de los seres

humanos, que busca el reconocimiento de la diversidad de las culturas mediante el diálogo, la interacción, la vinculación, la convivencia y los intercambios culturales. Lo intercultural es una hermenéutica o referente que permite hacer una lectura diferente de los fenómenos socioculturales que acontecen. Entendidos como la diversidad de culturas, la identidad cultural, las actitudes de apertura, genuino interés y cooperación individuales y colectivos de una cultura en relación con otra (Albó, 2003; Ruíz, 2011; Dietz y Mateos, 2011; Morales, 2015/c).

La interculturalidad retoma la diversidad contenida en la multiculturalidad, y busca en términos de convivencia y respeto, dar otros sentidos a la interacción entre saberes. De manera que cabe destacar las diferencias y semejanzas de ambos posicionamientos, en el abordaje de la diversidad cultural.

### **2.3.2.1. Diferencias y semejanzas entre multiculturalidad e interculturalidad**

La multiculturalidad se concibe como la categoría descriptiva que se hace de la diversidad, mientras que la interculturalidad se entiende como aquella categoría propositiva y dirigida a la acción. Esta acción no se genera de manera precipitada, sino que convoca a la crítica para el encuentro, el intercambio y el diálogo (Dietz, 2014).

Sin embargo, más allá de una visión polarizada entre sí, resalta su incidencia en la comprensión de la diversidad debido a la evolución histórica, social, política y cultural que han generado el reconocimiento de los derechos de todos los grupos culturales que conforman la sociedad. Al abogar por la defensa y protección de los grupos llamados minoritarios o marginados, en los que se exaltan las relaciones de poder y las desigualdades.

Referirse a la interculturalidad implica reflexionar sobre el multiculturalismo. Este nace en las décadas sesenta y setenta en un periodo de cambios sociales post-industriales en contra de las organizaciones estatales de las naciones anglosajonas. Asimismo, se propició la confluencia de movimientos sociales, comunidades y asociaciones reivindicando la diferencia y la pluralización de la

sociedad. Que alzaron su voz en contra de las desigualdades y la hegemonía de la cultura dominante que aumentaba las asimetrías entre las personas.

Los primeros estudios sobre multiculturalidad fueron llevados a cabo por colectivos que estaban en contra de los posicionamientos académicos de la época, de las Ciencias Sociales y Humanidades. De manera que desde las décadas ochenta y noventa se asumen mayores transformaciones en la gestión educativa de las instituciones escolares (Dietz, 2012; Morales, 2015/b).

Tal como señala Dietz (2012), en Latinoamérica se han generado distintas iniciativas como políticas públicas, acciones afirmativas y otros mecanismos institucionalizados de inclusión social para promover la diversidad y el reconocimiento de las minorías étnicas, que poco a poco han conducido que el multiculturalismo se institucionalice.

A partir de este desarrollo histórico y social que se ha dado en torno a la multiculturalidad y la interculturalidad, se visualizan diferencias entre los dos posicionamientos, pero al mismo tiempo se identifican puntos de encuentro. En primer lugar, se reconocen las diferencias, asociadas a la convivencia entre culturas, límites entre culturas, y abordaje de la diversidad cultural.

- Convivencia entre culturas: Desde la multiculturalidad se reconoce la coexistencia entre las culturas, la cual debe favorecer la igualdad de condiciones permitiendo el desarrollo de cada cultura, siendo ajenas una de la otra. Esto es lo que les proporciona la diferenciación y, asimismo, asegura la conservación y respeto. Sin embargo, es necesario trascender de la tolerancia que lleva este tipo de convivir con otras culturas puesto que la interculturalidad se refiere al intercambio, interacciones, dinamismo y diálogo entre las personas (Us Soc, 2002; Contreras, 2004; Morales, 2015/b).
- Límites entre culturas: Se afirma que una sociedad multiculturalista es aquella que en su lucha por el reconocimiento de cada cultura defiende los aspectos esencialistas y propios de cada una. Del mismo modo, se cree que

la cultura está grabada en cada persona desde su nacimiento lo cual la distingue y separa. De esta forma, aunque hay respeto y se valora otras perspectivas, no es neutral en los valores. En cambio, una perspectiva intercultural afirma que no hay fronteras rígidas ni culturas estáticas. En realidad, son divisiones dinámicas y flexibles que impulsan procesos de encuentro, diálogo y asociación (Repetto, 2001; Walsh, 2005; Dietz y Mateos, 2011).

- Abordaje de la diversidad cultural: Desde una posición multiculturalista, se da una clara valoración de la diversidad, sin embargo, esta se expresa mediante los separatismos y etnocentrismos, así como actitudes de aceptación y tolerancia hacia el pluralismo cultural; por lo que mediante las acciones afirmativas se busca conservarlas. Desde lo intercultural, se tiene como objetivo construir procesos que favorezcan la transformación de sociedades plurales, justas y democráticas desarrollando vínculos y articulaciones entre las personas, incorporando el diálogo tanto en la teoría y práctica (Walsh, 2005; Dietz y Mateos, 2011; Morales, 2015/b).

Por otra parte, se identifican puntos de encuentro entre el multiculturalismo y el interculturalismo, tales como la misión de la educación, influencia del contexto sociocultural, y no discriminación.

- Misión de la educación: Tanto en la multiculturalidad como la interculturalidad, el sistema educativo es un contexto propicio para que el estudiantado conviva con personas de diversas culturas, aprendan mutuamente y se contribuya en la formación ciudadana en valores. Asimismo, la persona profesional en educación deberá ser capaz de favorecer el respeto y valoración de la diversidad, así como ayudar a sus estudiantes a desarrollar capacidades y estrategias para convivir en una sociedad multicultural (Walsh, 2005; Aguado y Herraz, 2006; Aguado, Gil y Mata, 2008; Morales, 2015/c).

- Influencia del contexto sociocultural: Las personas construyen su visión de mundo por medio de procesos sociales (experiencias sociales, culturales, vivenciales e históricas) que tienen símbolos culturales. De manera que los contextos no son estáticos sino en constante transformación y reconstrucción, principalmente debido a la globalización (Repetto, 2001; Williamson, 2008).
- No discriminación: Desde hace décadas se han establecido acciones afirmativas que buscan contrarrestar la discriminación, marginalización y exclusión social desde la formación de una ciudadanía crítica, ética y moral con las diferencias culturales. Así también, sea capaz de comunicarse, cooperar y consciente de la necesidad de luchar contra todo tipo de rechazo individual y colectivo (Walsh, 2005; Aguado, Gil y Mata, 2008; Dietz y Mateos, 2011).

Debe entenderse la interculturalidad como el espacio crítico de las interrelaciones entre culturas que habitan en un mismo espacio geográfico y las conexiones entre personas pertenecientes a una sociedad. Cada una posee experiencias, sociales y culturales que le caracteriza y es por medio del reconocimiento del otro, de los intercambios que surgen entre dos o más colectivos con características diferentes o compartidas, que se puede hablar de interculturalidad. De manera que no sólo la interculturalidad resulta favorable para los contextos educativos como entornos de interrelación y convivencia, sino que además permea a toda la sociedad, economía, política, religión, cultura, entre otros ámbitos (Albó, 2003; Walsh, 2005; Bernabé, 2012; Escrich y Lozano, 2014).

La interculturalidad tiene un rol crítico y central de todas las instituciones de la sociedad, los sistemas, los procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos fundamentándose en la equidad que parte del reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática. Esto no es fácil de alcanzar ya que solamente las prácticas, acciones concretas y constantes demostrarán su existencia. A diferencia de lo multicultural que aboga por discursos de respeto y tolerancia de las minorías sin llegar a un verdadero intercambio de saberes, subjetividades y expresiones

culturales, con actitudes de apertura, genuino interés y cooperación individuales y colectivos de una cultura en relación con otra (Albó, 2003; Walsh, 2005).

Esta perspectiva debe permear cada sociedad al transversalizar las acciones y políticas públicas en entornos educativos, desde una perspectiva de diversidad cultural, que fomenten los puntos de encuentro y divergencias; ya que los entornos educativos deben tornarse en un espacio de reflexión, de debate y de adquisición de saberes experienciales.

Lo anterior con el objetivo de crear un espacio social regido por acuerdos mediados en la negociación y proposición desde la creatividad colectiva. Dado que las sociedades son sistemas abiertos y no excluyentes, siempre y cuando sus integrantes interactúen entre sí y se enriquezcan mutuamente a partir de los vínculos que se generen, haciendo referencia de esta manera a la interculturalidad necesaria en la sociedad, la cual:

promueve la comunicación entre las diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de las diferencias para resolver conflictos... Se puede observar cómo hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que llevará al establecimiento de relaciones culturales y finalmente, a una integración de culturas (Bernabé, 2012, p. 70).

Por lo tanto, la interculturalidad es un proceso de permanente relación, comunicación y aprendizaje individual y colectivo de saberes que estimulan el desarrollo pleno de las capacidades de los sujetos por encima de cualquier diferencia social y cultural.

Esta no es solamente intercambio, puesto que quedaría reducida al sincretismo, simbiosis o mestizaje cultural para conciliar las creencias, lenguajes, expresiones culturales y otras manifestaciones de la identidad cultural entre dos o más culturas. Ni tampoco se trata de un asunto de asimilación o de mezclar las

culturas, puesto que esto se conoce como homogeneizar la heterogeneidad de la diversidad (Giménez, 2003; Walsh, 2005).

La interculturalidad hace un especial énfasis en el hecho de que las diferencias no son motivo para rechazo o exclusión social sino, más bien, son oportunidades que se plantean como reto a las sociedades para la sana convivencia y de desarrollo en todos los ámbitos. Promueve la equidad y la igualdad de oportunidades, formando sociedades más justas.

Por lo tanto, el relacionarse con personas de diferentes procedencias, con cosmovisiones y experiencias diversas no es algo sencillo de comprender debido a su complejidad, de manera que se profundiza en este abordaje desde la mirada intercultural.

#### **2.3.2.2. Abordaje de la diversidad cultural en la Educación Superior desde lo intercultural**

Las universidades se consideran espacios de intercambio cultural en los que las personas que conviven representan un bagaje de saberes representativos de su comunidad, que hace del ambiente universitario ser diverso. Debido a que la diversidad cultural corresponde a la variación existente en una determinada sociedad que se apropia de un conjunto de características físicas, sexuales, sociales, políticas, culturales, económicas, ideológicas, espirituales, y la distinguen a una persona de otra.

Por esta razón se considera parte del patrimonio de una sociedad, ya que la diversidad no debe ser motivo de desigualdad, sino fuente necesaria de equidad, innovación, creatividad y desarrollo social para el favorecimiento de la identidad física, intelectual y afectiva de la persona (UNESCO, 2001; Masís, 2013; EcuRed, 2018; Jiménez y Morales, 2018).

La interculturalidad se plantea como un eje fundamental para el ámbito educativo fortaleciendo “la equidad, el protagonismo, la democracia, protección de

los recursos naturales, el respeto a la diversidad étnico-cultural” (Tirzo y Hernández, 2010, p. 26). Incorporar este enfoque debe ser establecido en los planes y programas de estudios de las universidades de Latinoamérica.

En las relaciones interculturales lo que prima es el desarrollo humano y el mundo de la subjetividad. Si bien es importante considerar el desarrollo como crecimiento económico, como distribución equitativa y como satisfacción de necesidades, la expansión de oportunidades como signo de libertad (Sen, 2000) es el eje central en la perspectiva intercultural (Mujica, 2001-2002, p. 13).

Desde la perspectiva intercultural, los intercambios culturales inciden en el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones. Esto debido a que, aceptando las construcciones simbólicas de cada cultura, es posible generar espacios que promuevan relaciones tendientes al desarrollo cultural y social de las comunidades.

Para el abordaje de la diversidad, a partir de los principios del enfoque intercultural, se señalan los modelos discursivos académicos y políticos predominantes en la praxis pedagógica de las instituciones educativas, cuando se refieren a la inclusión de la diversidad cultural como eje transversal. De manera que Dietz y Mateos (2011) proponen siete modelos que surgen a partir de los enfoques que han adoptado países de Latinoamérica mediante su curso histórico y las transformaciones sociales, políticas y culturales de cada uno.

- Educar para asimilar y/o compensar: Este modelo promueve los procesos de unidireccionalidad y adaptación cultural del estudiantado hacia una homogeneización de la cultura donde se ignora a los diferentes. Por lo tanto, la cultura con un grupo mayoritario se asume como la hegemónica o dominante. Asimismo, se relega la diversidad al ámbito privado, por lo que se niega la diversidad existente puesto que la heterogeneidad se considera como un problema.



- Educar para diferenciar y/o bioculturizar: En la práctica, este enfoque educativo reconoce la diversidad cultural del estudiantado enfatizando en la cultura autóctona y señala las diferencias existentes entre todas las presentes. La cultura predominante adquiere tres características: de tipo agregativo (adicionando elementos de la cultura subalterna al currículum dominante), el confrontativo (en tanto se comparan las mayoritarias y minoritarias), y el integrativo (cuando se elabora un nuevo currículum basándose en la interrelación de culturas); esto ocasiona la simplificación de las mismas.
- Educar para tolerar y/o prevenir el racismo: Este constituye un primer intento de promover la interculturalización educativa a partir de los encuentros interculturales y los diálogos interreligiosos. En los cuales se pretende tratar con las diferencias culturales desde el respeto y la tolerancia mediante la formación en valores, actitudes solidarias y la comunicación. Estos valores parten de cada cultura, no obstante, con el tiempo se tiende hacia el asimilacionismo puesto que se incorpora lo ajeno en lo propio. Cuando se tolera se lidia con el otro, en cambio, el respetar favorece el intercambio de experiencias y saberes.
- Educar para transformar: Se denomina también como multiculturalismo crítico, a este modelo que busca deconstruir la concepción de las razas en el que se señalan aún como estratos mayoritarios y minoritarios a las diversas culturas que confluyen en la sociedad. Asimismo, se hace un llamado a la concientización pedagógica sobre la existencia de los excluyentes y excluidos.
- Educar para interactuar: Este modelo no sólo incorpora aspectos de la interculturalidad para aprovechar la heterogeneidad existente en el aula, sino que además para que se promuevan los mecanismos intergrupales de formulación, negociación y resolución de conflictos. De manera que las interacciones grupales contribuyen a un aprendizaje cooperativo, siendo las

instituciones educativas que efectivamente logran incorporar este enfoque las que mejor integran el discurso y práctica intercultural como innovaciones pedagógicas.

- Educar para empoderar: Corresponde al enfoque más cercano a lo formulado y expresado por los movimientos multiculturalistas ya institucionalizados. Este busca empoderar a los sectores minoritarios y discriminados para que se hagan escuchar, por lo que se promueve la elaboración de un currículum diversificado. Pero su desventaja es la dificultad de mantenimiento de lo que comparte el estudiantado ya que se sigue reafirmando la segregación de estratos.
- Educar para descolonizar: Este último modelo hace un llamado al reconocimiento del carácter colonial histórico de las sociedades latinoamericanas y de las afectaciones que han sufrido las poblaciones indígenas en cuanto a sus saberes, conocimientos, símbolos, expresiones, subjetividades, entre otros. De forma que, desde una mirada decolonial, se han generado nuevas formas de superar las tensiones históricas entre la diferencia y la hegemonía cultural.

Dado lo anterior, resulta pertinente que en los contextos educativos se promueva la interculturalidad como respuesta a la diversidad cultural de cada estudiante. Tal como menciona Dietz (2012), el abordaje desde la interculturalidad se desarrolla “en su giro hacia la diversidad ya no como un problema, sino como un conjunto de recursos para estructurar las relaciones interculturales” (p. 58). Resaltando así las características propias de cada persona y la cultura a la que pertenece, donde se reconoce que, por medio de la incorporación de la interculturalidad, tanto en la educación como en distintos ámbitos sociales se ha generado mayor apertura a la diversidad sin reducirse a grupos específicos.

La interculturalidad determina que en la cultura de un colectivo se encuentran diversidad de códigos o rasgos simbólicos que caracterizan y aportan un

sentimiento de pertenencia a un grupo, así como únicas y valiosas expresiones de una comunidad culturalmente diversa que se define, redefine y diferencia entre sí.

Busca transformar los discursos sobre la percepción de la diversidad cultural como algo separador al reconocimiento del otro en desigualdad de condiciones, a la consideración de la diversidad cultural como oportunidad para el diálogo y acercamiento. Considera primordial trascender hacia el favorecimiento de la convivencia, iniciando en los contextos educativos (Walsh, 2005; Escrich y Lozano, 2014; Mora, 2016).

Considerando que la educación contribuye con el desarrollo de competencias que permiten a las personas interactuar, requiere “Orientar todo esfuerzo para conseguir una calidad educativa en los centros de educación, en todo su alumnado, independientemente de su etnia, procedencia cultural, género, ritmo o estilo de aprendizaje, su clase social, religión, etc.” (Sánchez, 2013, p. 9).

Los centros educativos continúan siendo vías insustituibles para favorecer la defensa de la participación y la justicia social, a partir de una enseñanza que reconozca conscientemente la diversidad cultural, que involucra la activa participación del estudiantado y demás agentes de la comunidad educativa. Se deben implementar metodologías que favorezcan las relaciones significativas entre estos, considerando su cosmovisión y evitando juicios discriminatorios. De esta manera, el personal docente convierte las creencias, los modelos y enfoques pedagógicos en prácticas reales que potencian un clima idóneo para la interacción de la diversidad (Aguado y Ballesteros, 2012).

Es por lo anterior, que la perspectiva intercultural debería permear toda práctica educativa desde un enfoque basado en la equidad, la interacción y el diálogo si se desea alcanzar el favorecimiento del proceso educativo. Se requiere un modelo crítico reflexivo de actuación acorde al posicionamiento intercultural de reconocer, valorar e incorporar de la diversidad cultural.

Morales (2015/b, p. 65) plantea el Modelo de Actuación Intercultural (re)pensando la Diversidad, que analiza un conjunto de competencias a desarrollar, las cuales favorecen la actuación intercultural. Principalmente expone tres elementos centrales que configuran el modelo dinámico y que se adaptan a las especificidades de la diversidad que se busca abordar facilitando la comprensión y abordaje de la interculturalidad, a saber:

- Reconocimiento (cognitivo/reflexión crítica): La disposición a la reflexión y cuestionamiento del sistema socioeducativo, avanzar en un autoconocimiento intersubjetivo que lleve a la revisión propia de sus creencias, reconocer al otro desde la equidad y justicia social, la disposición a compartir con el otro, y reconocer lo propio y lo ajeno, similitudes y diferencias recuperando los puntos de encuentro intercultural.
- Valoración (afectivo/actitudinal): El considerar que en referentes sociales, culturales, económicos, religiosos, políticos y sexuales existe la riqueza que permite identificar las relaciones simétricas; reconocer que en la diversidad se generan aprendizajes que conducen a sociedades más justas y equitativas; y valorar la diversidad sociocultural en su sentido más amplio.
- Incorporación (conductual/procedimental): La conciencia de que la interculturalidad no es un contenido sino un proceso vivencial de conocimientos y prácticas diferentes, reconocer en la interacción cotidiana las asimetrías de poder y las condiciones institucionales que limitan que el otro sea considerado como sujeto con identidad, construir espacios que posibiliten encuentros en y desde la diversidad, y fomentar desde espacios de encuentro intercultural la reflexión crítica en jóvenes como la nueva ciudadanía aprendiendo a vivir juntos en contextos cada vez más diversos.

Aunado a lo anterior se destaca que la mirada intercultural, como perspectiva que incorpora el estudio para analizar la diversidad cultural, parte de un conjunto de experiencias para así reflexionar y formular vías de acción en el ámbito educativo. Álvarez (2010) indica que la mirada intercultural es un modelo educativo que se

caracteriza por promover actitudes, conductas y cambios sociales, facilitar el mantenimiento de identidades diversas, trabajar en un contexto cultural no excluyente, favorecer el conocimiento de la otra persona, crear un espacio común de convivencia y propiciar la toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.

Considerando las características del enfoque intercultural expuestas, López (2009) asegura que la interculturalidad en América Latina puede examinarse desde una dimensión teórica. Esta ha tenido injerencia debido a las demandas relacionadas con su incorporación en normas jurídicas y la creación de instituciones y políticas públicas gubernamentales. La región latinoamericana se identifica por la prevalencia de una diversidad de culturas que requiere integrarse a los procesos de enseñanza formal.

Según lo expone Escarbajal (2010), acciones concretas pueden impulsarse en el entorno educativo para valorar la diversidad como rasgo distintivo del contexto educativo. Entre ellas, garantizar el derecho al sistema educativo sin discriminación, incorporar rasgos de la identidad cultural de poblaciones desplazadas de su lugar de origen y atender las necesidades educativas derivadas de la diversidad.

Esto incluye el condonar medidas políticas destinadas a acoplar rasgos identitarios a la cultura mayoritaria. Inclusive se propone desarrollar esquemas conceptuales transculturales y aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación e introducción de estrategias didácticas y organizativas en la formación de todo agente educativo.

Integrar la mirada intercultural para abordar la diversidad cultural, desde el ámbito de la Educación Superior, apunta al favorecimiento de la transversalización de competencias interculturales en la formación profesional y la transformación de la formación pedagógica en una más integral, flexible e innovadora.

Del mismo modo, diseñando perfiles profesionales capaces de mediar entre las comunidades mediante acciones que propicien su interacción y generen

aprendizajes que enriquezcan las culturas involucradas. Esto favorece la dirección de políticas públicas, así como también pone en funcionamiento herramientas pertinentes para la consecución de objetivos para la construcción de una sociedad intercultural (Escrich y Lozano, 2014).

Los alcances de la mirada intercultural en la Educación Superior pueden facilitar la creación de universidades interculturales y la inclusión de distintos programas con tal perspectiva en otros centros universitarios. Se considera que mirar la diversidad cultural representa uno de los principales retos de la educación. Debería intentar vislumbrar la cultura como un sistema abierto y cambiante, el cual engloba a cada estudiante como individuo con su bagaje cultural propio, al resto de compañeras y compañeros, e incluso a la institución educativa y la relación con su entorno (Escrich y Lozano, 2014).

Ruíz (2011) menciona que, en la época contemporánea, América Latina ha apostado por promover la interculturalidad desde las aulas, implementando esa mirada que permita una educación que comprenda la diversidad. De tal forma que propicie la interacción empática entre las culturas a las que pertenecen estudiantes del sistema educativo. Se requiere de la colaboración y la implicación de todas las personas que conforman la comunidad educativa facilitando la vivencia de la equidad y la libertad que promueven el desarrollo de sus integrantes.

Relacionado a lo expuesto, Morales (2015/a) agrega la importancia de la educación intercultural llevada a cabo desde una contribución teórico-práctica, que se convierte en una herramienta para comprender la complejidad educativa y enriquecerla, de una forma que propicie el desarrollo de contextos educativos más heterogéneos y equitativos. Tomando en cuenta los diversos referentes como los culturales, contextuales, raciales, de género, cognitivos, socioeconómicos, familiares, políticos, religiosos y sexuales; que, asimismo, interactúen en distintos espacios sociales contemporáneos, aportando enriquecimiento al debate sobre la diversidad dado en los espacios educativos.

El abordaje de la diversidad cultural, desde una mirada intercultural, conlleva la necesidad de reflexionar críticamente y trascender. Es decir, ir más allá del reconocimiento de esta, debido a que ésta actualmente es estudiada en contextos escolares y extraescolares donde persiste la discriminación, la xenofobia y el racismo.

Lo que indica que tal abordaje no se está realizando de la mejor manera y, por ende, la mirada intercultural como enfoque para el estudio de la diversidad en cuestión aporta la recuperación de enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades actuales, generando una nueva dimensión cultural (Dietz y Mateos, 2011).

Otro de los aportes de la mirada intercultural en el abordaje de la diversidad cultural corresponde a propiciar un acercamiento interdisciplinar a lo intercultural, porque desde distintas disciplinas se desarrollan investigaciones sobre la diversidad cultural y la interculturalidad propiamente. Debido a que, la particularidad contextual y complejidad de la diversidad en cuanto a lo intercultural dificulta cualquier pretensión de abarcar la temática desde una perspectiva monodisciplinaria.

Además, se aborda la diversidad desde una mirada intercultural por la percepción de las relaciones entre las diferentes culturas en un plano más amplio. Enfatizando en una convivencia que garantice la equidad social, valore la diferencia y propicie una interacción que enriquezca. Especialmente en procesos de enseñanza-aprendizaje que apelen a la permanencia en los centros educativos, permitiendo que las personas se desarrollen integralmente.

Las personas educadoras, tales como profesionales en Orientación, desde su disciplina tienen la posibilidad de educar, desarrollar y potenciar competencias que faciliten no sólo el reconocimiento de la diversidad cultural sino también el desarrollo de la interculturalidad.

### **2.3.3. Perspectiva de la persona profesional en Orientación en la atención de la diversidad cultural desde una mirada intercultural**

Como parte de la evolución histórica y disciplinar de la Orientación a través de los años, esta ha ido expandiendo sus áreas de estudio y acción pasando de enfoques centrados en el área vocacional en sus inicios; teniendo como referente principal a Frank Parsons, así como también, a ampliar su alcance en las áreas educativas y personal-social (Molina, 2004). Estos cambios han llevado a que la labor de la persona orientadora deba continuar transformándose para así intervenir adecuadamente a las necesidades de poblaciones, cuyos sujetos aportan desde sus vivencias y experiencias a la riqueza de tal diversidad cultural

En la presente investigación, se entenderá por la Orientación en la atención de la diversidad cultural, como la ciencia de la educación que interviene y transforma los contextos y escenarios multiculturales en los que se producen las interacciones, partiendo de los principios de prevención, desarrollo e intervención social. La persona profesional en Orientación debe ser un agente de cambio con un papel activo, que comprende la diversidad como oportunidad de enriquecimiento. Asimismo, extiende su campo de acción socioeducativa a las necesidades de todas las personas a lo largo de su vida y potenciando el desarrollo humano en el periodo de permanencia (Pereira, 1998; Arguedas y Jiménez, 2007; Parras et al., 2008; Frías, 2015; Morales, 2015/c).

De manera que la Orientación adquiere el privilegio de una disciplina en el momento en el que se le reconoce como una ciencia de la educación. Con el fin de presentar el alcance que ha tenido esta disciplina en materia de interculturalidad, es que en los siguientes apartados se exponen los fundamentos teóricos que son de relevancia para la investigación y que justifican la labor de la Orientación. Para luego exponer el abordaje, precisamente, que hace esta disciplina en relación con la diversidad cultural, analizado desde una mirada intercultural.



### **2.3.3.1. Fundamentos teóricos de la disciplina**

Al tratarse de una disciplina dedicada al contacto directo con las personas, se reconoce que el sujeto de la Orientación es la persona orientada. La cual es entendida de forma integral con capacidad para aprender y desarrollarse de manera independiente. Por lo tanto, se cree en la capacidad del ser humano de aprender constantemente y desarrollarse de manera autónoma en el entorno en el que se desenvuelve, individual y colectivamente; mientras que la persona orientadora está para acompañarle a resolver sus necesidades (Frías, 2015).

Para cumplir con sus propósitos, la persona profesional en Orientación requiere de los referentes epistemológicos y fenomenológicos que le permitan profundizar en los conocimientos sobre el desarrollo del ser humano. Para cumplir con este cometido se apropia de los procesos de autoconocimiento, identidad, conocimiento del contexto, toma de decisiones y el proyecto de vida para la clarificación del sentido de vida (Sección de Orientación, 2011).

Dichos procesos, de acuerdo con Morín, 2005 (citado por Frías, 2015), se presentan en cada persona, siendo estos de manera diferenciada y en todas las etapas vitales. La persona profesional puede contribuir a facilitar el bienestar integral, propiciando la autorreflexión y la valoración de los aspectos externos que favorecen la toma de decisiones y la convivencia social.

El autoconocimiento se puede entender como el proceso de reconocimiento del conjunto de actitudes, percepciones o atributos que utilizan las personas para describirse a sí mismas. Lo que implica un análisis complejo de las características propias, incluyendo de su referente cultural. De esta forma, poseer un favorable conocimiento de sí facilita el desarrollo de la identidad personal, lo cual resulta indispensable para desenvolverse en la sociedad (Monjas, 2000; Frías, 2015).

La identidad es un proceso complejo, por lo que resulta ser cambiante a lo largo de la vida y conlleva a la comprensión de quién se es y quiénes son las demás personas, que alude a la diferencia del “yo” y de los “otros”. La identidad parte desde

las bases familiares, biológicas, educativas y sociales considerándose como un proceso continuo. Debido a la influencia del entorno, las personas construyen su identidad influenciadas por aspectos familiares, sociales, educativos o culturales que se convierten en determinantes para la identidad. No obstante, es la persona quien realiza el proceso de selección desde su autoconocimiento para aceptar que sí y que no le identifica (Monjas, 2000; Vera y Valenzuela, 2012).

En este proceso de selección al que se hace referencia, influye significativamente el conocimiento del medio que inicia a temprana edad en el círculo familiar, con algunos elementos socioculturales como las normas de convivencia, aspiraciones, formas de autoridad, condiciones educativas y económicas, relaciones afectivas y la percepción de mundo. Posteriormente se extiende al conocimiento de centros educativos, comunidades, realidades políticas, económicas, sociales y culturales con oportunidades, alternativas y recursos que de forma particular cada ambiente provee (Pereira, 1998).

La toma de decisiones representa un proceso sistemático que valora tanto los otros procesos internos y externos a la persona orientada. Es decir, se ayuda al conocimiento de los aspectos personales y sociales que efectivamente aportan a la toma de decisiones futuras. Sin embargo, es un proceso complejo en el que influyen otros factores, entre ellos los rasgos y características de la persona, la información disponible, la aceptación de las consecuencias que conlleva otros riesgos y responsabilidades, las circunstancias y las necesidades de tipo familiar, económicas, salud, oportunidades y la disponibilidad (Molina, 2004; Pereira, 2012).

Como último proceso, la sociedad cumple un papel fundamental en la configuración del proyecto de vida, puesto que la persona se encuentra vinculada con otras y esto conlleva a cambiar la forma que quiere expresarse y lograr los acontecimientos futuros. De manera que el área social influye como determinante en el establecimiento de lo que se quiere hacer.

Asimismo, el proyecto de vida está estrechamente ligado con el dominio del futuro, con prever situaciones y visualizar a dónde se quiere llevar la vida. Pensar

en un proyecto de vida significa verse en el futuro realizando ciertas tareas que se espera consolidar pero que es fundamental tomar las decisiones necesarias que le lleven a cumplir, en la medida de lo posible, sus expectativas (D'Angelo, 1997).

El objeto de estudio de la Orientación está conformado por los cinco procesos mencionados, que permiten a la persona profesional aproximarse a la realidad de sus orientados. Además, se favorece la comprensión de su desarrollo, comprender el marco referencial de cada una y así promover el bienestar de cada sujeto, aprovechando la diversidad que todas aportan. Para ello, la persona profesional en esta disciplina dirige su accionar basándose en principios de intervención que le dan identidad a esta profesión.

El acompañamiento profesional parte de tres principios fundamentales de intervención, uno de ellos es el principio preventivo. Este pretende actuar sobre los factores que le dan origen al problema en distintos niveles, promoviendo así conductas saludables y las competencias necesarias para relacionarse con inteligencia interpersonal e intrapersonal. Los principales ámbitos de intervención son la familia y el centro educativo, por lo que se prepara a las personas anticipándose a las crisis de su desarrollo (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002; Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008).

De esta forma, la Orientación asume un posicionamiento proactivo por medio del cual se prevé la aparición de los posibles obstáculos al desarrollo de la persona. Parras et al. (2008) indican que está dirigida a grupos, busca el fortalecimiento personal, debe trascender al ámbito educativo, pretende disminuir repercusiones de los problemas y requiere del conocimiento anticipado de las características y circunstancias personales de cada estudiante. De este modo, permitiendo detectar tempranamente los factores de riesgo, desde una prevención primaria. Sin embargo, también se reconocen otros momentos durante y después de que se presentó el problema en los que la persona orientadora actúa desde este principio de intervención.

Por otra parte, el principio de desarrollo se refiere a la atención en la persona en todas sus dimensiones para que así logre desarrollar todo su potencial humano (Frías, 2015). Es decir, este principio ofrece una perspectiva amplia de la persona como un ser integral que enfrenta cambios cualitativos y cuantitativos que transforman su estilo de vida a lo largo de cada etapa del ciclo vital. Por ende, no solo se trata de tener conocimiento sobre los cambios físicos, sino también psicológicos, cognitivos, afectivos y sociales.

De acuerdo con Martínez, Quintanal y Téllez (2002), en este principio se le permite a la persona orientadora su función en los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio del conocimiento sobre las características del estudiantado, situaciones personales o de contexto, estilos de aprendizaje, desarrollo personal, toma de decisiones o la clarificación de valores, enseñar a pensar y a convivir y dotar a las personas y grupos de las competencias necesarias para enfrentar las demandas de cada etapa evolutiva.

En cuanto al principio de intervención social, según Parras et al. (2008) se refiere a una característica holística-sistémica de la Orientación. Debe incluir la incidencia en las condiciones ambientales y contextuales de la persona que afectan en la toma de decisiones y el desarrollo en general. La persona orientadora debe actuar como agente de cambio social, ha de estar pendiente de cuando aparezcan discrepancias entre los objetivos personales y los de la sociedad, así como sensibilizar sobre la necesidad de intervenir en los factores ambientales que impiden el logro de los objetivos personales.

Así como los otros dos, este principio de intervención mantiene estrecha relación con el objeto de estudio de la presente investigación. En el entendido que, desde una perspectiva de la atención de la diversidad cultural, se requiere que la persona orientadora incorpore una mirada intercultural que le permita ampliar su marco de referencia influido por su propia cultura y abrirse a las perspectivas de las personas orientadas, que también aportan a la diversidad cultural. El cual se explicita en el siguiente apartado sobre el papel de la persona profesional en el abordaje de la diversidad cultural.

Finalmente, el principio antropológico de intervención orientadora asume, según Vargas (2014), a la persona como responsable de sus acciones, visto desde una fundamentación filosófica de ser humano. Es decir, se cree en que cada una tienen distintas experiencias únicas que forman parte de su vida y la hacen ser quien es. Cada persona manifiesta variadas formas de concebir los mensajes y los interpreta desde su historia de vida. Por lo tanto, es necesario que la persona profesional clarifique la concepción dimensionada e integrada del ser humano que tiene de sus orientados.

A partir de los cuatro principios de intervención de la Orientación se establecen elementos teóricos y prácticos que profesionales de esta disciplina deben cumplir en los contextos complejos en los que se desempeña, según las necesidades de las personas orientadas. Desde la prevención, el desarrollo, la intervención social y el sentido antropológico en la presente investigación, se amplía sobre el quehacer en esta disciplina desde una mirada intercultural, en el contexto de la Educación Superior, de la Sede Rodrigo Facio Brenes.

La Orientación al apoyarse de los principios mencionados, se configura en una ciencia de la educación en manos de diversos de agentes educativos. Por lo que una perspectiva orientadora debe tomar en cuenta los contextos y escenarios multiculturales en los que se producen las interacciones entre las personas orientadas. Extendiendo su campo de acción socioeducativa a sus necesidades y reduciendo las limitaciones que afectan su permanencia en el centro educativo (Pereira, 1998; Arguedas y Jiménez, 2007; Parras et al., 2008; Morales, 2015).

Además, un área importante para la Orientación es la atención a la diversidad ya que cumple un papel trascendental en el desarrollo individual y social de las personas, dado que, mediante la acción educativa de esta disciplina es que la persona dirige las habilidades y destrezas necesarias para su desarrollo. Por esta razón, Molina (2004) sugiere que la Orientación esté presente en el currículo escolar por medio de la transversalidad.

Para promover significativos procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el abordaje de los propios principios de la Orientación, de manera que facilita el desarrollo de la personalidad integral. Del mismo modo, se promueve una acción orientadora indirecta en la cual se previene que los factores de riesgo vayan a ser una amenaza mayor para el estudiantado.

La Orientación no es una intervención aislada, sino un proceso vital desarrollado en conjunto con el proceso educativo y profesional donde predomina un modelo sistémico de intervención desde programas comprensivos e integrados en el currículo o en programas de desarrollo comunitario. La Orientación como disciplina en un contexto educativo debe tomar en cuenta aspectos fundamentales como los principios que la rigen, los cuales según Miller (1971) son:

- La Orientación es para todos los alumnos: Este principio indica la Orientación no puede ser excluyente, es decir, todas las personas tienen derecho a recibir los servicios de la disciplina en pro de su bienestar integral. Lo cual propone una visión inclusiva, sin distinción alguna por sexo, religión, grupo étnico, preferencia sexual o cualquier otra característica de su cultura.
- La Orientación ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades: La Orientación es un acompañamiento a lo largo del ciclo vital. Por esta razón, su labor no puede ser exclusiva para una etapa del desarrollo, sino que debe estar presente a lo largo de la vida. En el presente trabajo se rescata la disciplina en aras de favorecer la Educación Superior, donde se requieren esfuerzos para el adecuado desarrollo vocacional y profesional de las personas asistentes, así como el desarrollar acciones que permitan velar por el ingreso, la permanencia y el éxito académico.
- La Orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo: La disciplina y su labor conciben al estudiante como un todo, le ve como ente generador de experiencias que se desenvuelve en diferentes áreas. Las cuales, según este principio, también deben ser valoradas y trabajadas mediante la labor de la disciplina.

- La Orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo: Este principio es fundamental para la labor orientadora, debido a que propone el autoconocimiento como base de la disciplina, y lo incentiva con el fin de propiciar procesos en los que la persona trabaja de manera activa.
- La Orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación: No se puede hablar de educación sin pensar también en la Orientación, y es que esta disciplina, desde su visión integral de la persona, complementa todo proceso meramente cognitivo que conlleva la educación. Por esta razón su importancia y aporte para el proceso total educativo es indispensable para el logro de las metas personales, profesionales y académicas; entre ellas en el contexto intercultural de la Educación Superior.
- La Orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad: Como parte de esa visión intercultural y educativa, la disciplina de Orientación se convierte en un ente responsable de la educación social y emocional del estudiantado, como futuros agentes activos de la sociedad. Concibe la educación desde una visión holística, en donde se visualiza a la persona como un ser completo, que no puede ser concebido de manera aislada.

Estos principios propuestos por Miller (1971) establecen claramente, postulados que han sido el fundamento para la labor de la Orientación en diferentes ámbitos y áreas. Como es de esperarse, la atención a la diversidad es uno de ellos, lo cual corresponde al papel de la persona profesional desde una mirada puesta en la diversidad cultural.

### **2.3.3.2. Papel de la persona profesional en Orientación en el abordaje de la diversidad cultural**

Dentro de los roles de la persona profesional en Orientación está el ser agente de cambio, con un papel activo y proactivo en los contextos e instituciones. Demanda de un conocimiento profundo de su ámbito laboral, así como de habilidades para estar en capacidad de ocupar un lugar dinámico en la estructura

organizacional, desarrollar liderazgo para favorecer mayormente el impacto y los cambios positivos que pueda generar (Frías, 2015, p. 37).

En tanto que la persona profesional en Orientación representa también un agente de cambio al dinamizar las conexiones y redes a partir de los intercambios culturales que generan las personas que ocupan un mismo lugar dentro de la institución. Cada individuo cuenta con un bagaje propio de actitudes, pensamientos y conductas.

Así como los aprendizajes y enseñanzas obtenidos de su entorno familiar, institucional y cultural que la sociedad les ha aportado, en la cual se involucran distintos aspectos como la diversidad, los intercambios culturales, los diálogos y comunicaciones, el respeto mutuo, y en general, el contexto sociocultural. Tener conocimiento y habilidades de cómo abordar la diversidad es labor de la persona profesional en Orientación.

La Orientación no sólo se fundamenta en los principios mencionados, sino que también tiene sus propios modelos de intervención que la disciplina utiliza para cumplir con sus objetivos (Miller, 1971; Parras et al., 2008). Estos son representaciones que reflejan el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención (Bisquerra, 1998).

De acuerdo con Parras et al. (2008) estos son los modelos de *counseling*, consulta, programas, servicios y el enfoque tecnológico. Sin embargo, para fines de esta investigación, se presentan únicamente el modelo de programas y el modelo servicios por su vinculación con el tema de interés.

El modelo de servicios trata de dar respuesta a las necesidades y demandas sociales, esto mediante una intervención directa. Dicho modelo se caracteriza por centrarse en estudiantes con dificultades, vulnerabilidades mayores y con necesidades educativas especiales. Se actúa más sobre el problema que sobre el contexto y haciendo énfasis en las funciones por hacer en vez de fijarse objetivos, es decir, siendo puntuales en su accionar. Las personas orientadas buscan en la



atención de Orientación que se les ayude a solucionar sus necesidades a fin de su bienestar en la institución.

Por otra parte, los autores mencionan que el modelo de programas está diseñado para dar respuesta a las necesidades de la orientación del estudiantado con un carácter más preventivo y de desarrollo en vez de un trato terapéutico. La organización de los programas requiere de la participación de todos los agentes educativos que se impliquen en la labor orientadora, por lo que requerirán de información y formación. Asimismo, es en los programas de orientación que se produce una relación dinámica entre las experiencias educativas y los aprendizajes personales de los grupos.

Ya sea desde cualquiera de los dos modelos de intervención que se complementan entre sí, los principios de prevención, desarrollo, intervención social y antropológico se hacen presentes en mayor o menor grado. Aunado a lo anterior, cuando se relaciona con la diversidad cultural, su visión se transforma y amplía.

Como lo explica Morales (2015/c), a partir de una perspectiva intercultural se comprende la diversidad como oportunidad de enriquecimiento del componente cultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este principio se prevé que, en todo contexto, culturalmente diverso, las opciones que se enriquezca la experiencia del grupo aumentan al favorecer el intercambio de saberes.

Desde una visión intercultural, al hacer uso de principios como la igualdad y la equidad dentro del componente preventivo de la Orientación, por ejemplo, se apuesta a que la persona profesional en Orientación no tenga prejuicios asociados a la cultura de las personas a las que acompaña. Ya sea por su género, etnia, religión, nacionalidad, idioma, costumbres, orientación sexual, entre otros, reconociendo que todo grupo siempre será diverso. Aspecto de suma importancia ante la responsabilidad ética de la disciplina (Morales, 2015/c).

Desde un principio de intervención de desarrollo Abdallah, 2001 (citado por Morales, 2015/c) menciona que la visión intercultural aportará mayor riqueza en el

proceso educativo integral, a lo largo de las etapas educativas, pues se buscará encontrar métodos y estrategias que favorezcan rescatar la pluralidad en las relaciones entre sujetos. Esto implica realizar esfuerzos de transformar sistemas educativos con larga tradición homogenizadora, que poco reconocen el valor de la diversidad de sus estudiantes hacia lo que se conoce como educación intercultural.

Con base en la mirada intercultural que se pretende construir para su incorporación en la labor orientadora, se invita a la apertura y la sana interacción interétnica, el libre diálogo para aprender unos de otros y crecer respetando las diferencias, rescatando las similitudes.

De manera que de acuerdo con Abdallah, 2001 (citado por Morales, 2015/c), este planteamiento permite que la persona profesional en Orientación ejecute procesos que mejoren la habilidad de resolver conflictos, creando actitudes favorables hacia la diversidad sociocultural. También aceptando la posibilidad de diferentes perspectivas culturales, haciendo uso de la negociación de normas y valores que la persona o el grupo comparten.

En tercer lugar, el papel de la persona profesional en Orientación desde la construcción de esa visión intercultural, a partir del principio de intervención social, pretende en un primer momento, favorecer procesos para el descubrimiento de elementos en común y las diferencias entre las personas orientadas. Por otro lado, negociar los objetivos e intereses comunes, así como las normas de comportamiento que contribuirán al logro de dichos objetivos.

Para que ello se cumpla de forma efectiva se requiere del respeto y la disposición de comprender y compartir con las demás personas, pues “la apertura hacia conocer el mundo del otro es clave en un proceso de diálogo intercultural” (Morales, 2015/c, p. 9).

Según Álvarez (1995), el principio de intervención social, así como lo indica su nombre, no solo toma en cuenta a la persona en su individualidad, sino también al contexto social donde se desenvuelve desde los microsistemas hasta aquellos más amplios y complejos sistemas macrosociales.

Por tal motivo, se alude que este principio se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica o ecológico-sistémica, debido a que en la intervención orientadora se incluyen las condiciones ambientales y contextuales las cuales influyen a la toma de decisiones y desarrollo personal (Parras et al., 2008).

El contexto natural y sociocultural es un proceso dinámico y cambiante de referencia indispensable para la acción orientadora, el cual también se encuentra permeado por la cultura. Además, retomando la labor de la persona profesional como un agente de cambio ya que no sólo ayuda a los sujetos en la incorporación al medio, sino también para que tomen conciencia de los recursos favorables y los obstáculos que impidan su realización personal.

Lo cual significa que de ello se resalta la capacidad que tienen las personas, por medio de la intervención social orientadora, de que ejecuten las acciones para cambiar el sistema. Dado que la labor en la atención de la diversidad se compone esencialmente de querer reconocer la significancia de la otra persona y de su referente cultural para la propia formación (Álvarez, 1995; Morales, 2015/c).

Finalmente, en cuanto al principio antropológico al cual hace referencia Vargas (2014), se asume que, desde una visión intercultural, se debe entender al ser humano como individuo con experiencias únicas que aportan a la construcción de su identidad. De acuerdo con Torres, 2001 (citado en Morales, 2015/c), esto implica que la persona profesional en Orientación promueve que el estudiantado afirme su identidad de cultural, ejerza su libertad de funcionar trascendiendo los límites étnicos y culturales, así como también, desarrolle aptitudes para convivir en una sociedad democrática.

El abordaje posicionado desde cada uno de los principios anteriores implica atender a la diversidad desde una mirada intercultural por parte de la Orientación. Asimismo, se destaca según lo propuesto por Bisquerra (2012) que:

La atención a la diversidad implica fijarse en las características peculiares de cada alumno. En lo que cada uno puede hacer, en sus

capacidades, y no sólo en sus limitaciones; aunque estas últimas deberán ser evaluadas y valoradas para tomarlas como punto de partida en el proceso de desarrollo de las potencialidades del alumnado. En cualquier acción educativa hay que tener siempre presente la atención a la diversidad (p. 1).

La atención a la diversidad debería ser una característica inherente a la educación para propiciar espacios donde las características propias de las personas orientadas sean tomadas en cuenta y compartidas, propiciando experiencias interculturalmente diversas, para el estudiantado en general.

De manera que, según hace alusión Dietz, 2012 (citado por Morales, 2015/a), es necesario reconocer la diversidad en los contextos educativos desde la diferencia y los modelos pedagógicos que enfatizan en la interacción entre sujetos que componen una determinada sociedad. De forma más inclusiva y equitativa y así, además, contribuyendo a la construcción de una mirada intercultural.

Considerar la diversidad de las culturas en el aula, implica un verdadero desafío ya que requiere según Bermeosolo, 2010 (citado en Morales, 2015/a):

de una apertura a establecer relaciones con los otros, a escuchar, no imponer, abiertos al cambio y a descubrir el potencial de los estudiantes, considerando en este planteamiento a su vez que educar desde una perspectiva intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la heterogeneidad de las referencias, valores, perspectivas, y prácticas que debe explicitarlas para aprender a aprender y construir un nuevo saber (p. 14).

Esto expone precisamente uno de los principales retos para la educación y la disciplina de Orientación, ya que se requiere trascender de los modelos

tradicionalistas y homogeneizantes donde las intervenciones sean basadas sólo desde la posición de la persona educadora.

Contrario a esta idea, para conocer más al estudiantado, se requiere que este aporte sus experiencias, aprendizajes y saberes, cosmovisiones, expresiones de su identidad cultural, vivencias en relación con su proceso educativo. Lo cual enriquezca espacios culturalmente diversos donde se haga presente el intercambio cultural.

Algunas reflexiones para un abordaje de la Orientación desde la diversidad cultural sugieren la apertura hacia la comprensión y valoración de la diversidad que caracteriza a la población estudiantil, concibiendo el proceso de enseñanza como un espacio de construcción de saberes en y desde la diversidad. Así como, valorar el acto de educar como un acto transformador exaltando y promoviendo la interacción, el respeto y el diálogo en el proceso educativo. Dicha reflexión debe fomentar la equidad e igualdad de oportunidades en los espacios educativos, mediante el favorecimiento de la criticidad en el estudiantado (Morales, 2015/a).

Según las anteriores propuestas, en un contexto educativo culturalmente diverso, el rol de la persona profesional en Orientación se centra en crear un espacio social regido por nuevas pautas que surgen de la interculturalidad, caracterizada por la negociación, la creatividad colectiva y la participación ciudadana, las cuales instan a ir más allá de lo que se conoce como tolerancia, como referente a la admisión del otro. De manera que se hace un llamado a respetar las formas de vida distintas, convivir con maneras de vivir y de educar, esto es compartir la diversidad del otro (Morales/c, 2015).

Precisamente, para lograr espacios educativos en donde se atienda desde una mirada intercultural la diversidad, Morales (2015/c, p. 14), sugiere:

- Analizar, expresar y reflexionar sobre las propias referencias, poniendo de manifiesto los elementos que contribuyen a definir el género, la raza, la etnia, la cultura, la religión y las orientaciones sexuales.

- Explorar las ideas previas e interpretaciones que configuran los prejuicios en relación con el género, la raza, la etnia, la cultura, la religión y las orientaciones sexuales de cada estudiante.
- Incorporar en su quehacer profesional un rol de persona mediadora con una mirada intercultural.
- Mostrar apertura hacia la comprensión y valoración de la diversidad sociocultural desde la complejidad de los mundos juveniles y las sociedades contemporáneas.
- Favorecer procesos educativos interactivos, basados en el diálogo, los encuentros, la equidad y el respeto mediante la unión de la teoría y la práctica mediante la reflexión permanente.
- Participar de forma activa y crítica del trabajo en equipo e interdisciplinario.
- Favorecer espacios dentro y fuera de la sala de clase que motiven a la participación social y ciudadana de las personas jóvenes considerando su diversidad sociocultural.

La labor que realizan las personas profesionales en Orientación, desde todas estas funciones que contemplan la interculturalidad en los procesos educativos, es lo que autores como Escarbajal (2010) y Garita (2014) han denominado Orientación Intercultural. La cual se propone promover la convivencia social y los aprendizajes en las aulas, que enriquezcan el desarrollo de las personas en un marco de respeto y valoración positiva de todas las diferencias que estas presentan.

Para que esto pueda cumplirse, debe tomarse en cuenta el contexto natural y sociocultural de donde provienen las personas. Si no se parte de esta base se estaría continuando con la invisibilización de la relación dialéctica entre persona y entorno (Escarbajal, 2010; Garita, 2014).

La Orientación Intercultural tampoco significa la atención exclusiva de las necesidades de grupos sociales que históricamente han sido vistos como objeto de

exclusión social, sino que está hecha para todas las personas sin distinción ni condición alguna. Más bien, la persona profesional en Orientación desde ese compartir, construir y respeto mutuo deberá considerar la interculturalidad como proceso de permanente relación, comunicación y aprendizaje.

De manera que se insta a que el papel de la persona profesional desde una mirada intercultural sea poner en práctica competencias interculturales, entendiendo por ellas las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para desempeñarse eficazmente en entornos culturalmente diversos.

Esto conlleva a que la persona orientadora debe ser consciente de que forma parte de una sociedad y cultura de la cual aprende y desarrolla su identidad a lo largo de su vida y que, por lo tanto, esto no debe interferir en cómo se desenvuelve en la relación de ayuda con otras personas culturalmente diversas.

Orientar desde una visión intercultural, requiere no sólo posicionarse desde la acción de reconocimiento del carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un territorio, importantes para responder a las necesidades e intereses de comunidades culturales diferentes. Sino también apoyarse de valores como la equidad y justicia social, el derecho a la diferencia étnica y cultural, promoción del respeto de culturas, impulsar reformas educativas y luchar contra la discriminación (Salazar, 2009).

Autores como Sue, Arredondo y McDavis (1992); Repetto (2001) y Malik, 2003 (citada en Garita, 2014) hacen referencia a que las competencias interculturales conducen a la persona orientadora a un ejercicio personal y profesional de autoexploración. En el que su propio bagaje cultural no se debe convertir en una limitación que obstaculice su relación con sus personas orientadas, sino que, al contrario, le acerque desde esa diversidad que les caracteriza a todas las personas; estas competencias son:

- Actitudes: La curiosidad, aceptación, disposición, voluntad de cuestionar los propios valores, creencias y comportamientos. Se deben evaluar los

prejuicios y estereotipos que posee la persona profesional en Orientación sobre las culturas, estar consciente de la propia herencia cultural y valorar las diferencias.

- **Conocimientos:** Sobre las costumbres de otros grupos sociales, de cómo se perciben a sí mismas, los procesos de interacción social y cómo forman estos grupos y sus identidades. Comprendiendo lo específico sobre su propio bagaje cultural y cómo ésta puede influir en su persona y su profesión sobre los grupos concretos con los que trabajaría, entendiendo que la cultura ejerce una influencia en la formación de la personalidad y capacidad para conocer su propia perspectiva del mundo.
- **Habilidades/destrezas:** La interpretación y comparación de ideas entre culturas relacionándolos con su propia cultura con el aprendizaje e interacción que les permita aprender de las diversas culturas. Responden a las técnicas de intervención y estrategias para trabajar con los grupos de personas específicas, partiendo de la no discriminación, la visión intercultural y de la constante investigación sobre las culturas.

La integración de estas actitudes, conocimientos y destrezas determina competencias interculturales que favorecen la atención a la diversidad cultural. Cada una de estas, constituyen elementos que toda persona profesional en Orientación necesita potenciar en sí mismas para anticiparse a trabajar con la diversidad de culturas que existen en los entornos educativos y en otros ámbitos en general.

Comprender las realidades culturales de las personas orientadas, tanto en su desarrollo personal-social y académico-profesional, demanda que la persona profesional en Orientación potencie las tres competencias interculturales que debe desarrollar para trabajar en el contexto educativo.

Por tal razón, es que la persona orientadora se convierte en agente activo, que debe estar pendiente de los intercambios que se generan a su alrededor,



reconociendo las diferencias culturales entre las personas y aprovechar esto al máximo (Repetto, 2001).

Según menciona Giménez, 2000 (citado en Salazar, 2009), existen nueve características que definen las relaciones interculturales que favorecen la armonía entre culturas, el intercambio positivo y la convivencia social entre actores de diferentes culturas, estos son:

- **Confianza:** Es la actitud que surge de la creencia, certidumbre, seguridad y confiabilidad que tienen las personas de su identidad cultural en una sociedad donde conviven varias culturas; que favorece el intercambio positivo con otras personas de diferentes grupos sociales y culturales.
- **Reconocimiento mutuo:** El reconocimiento de la otra persona como tal, con su cosmovisión, estilo de vida, maneras de organizarse, en sus costumbres, capacidades y otros.
- **Comunicación efectiva:** Se refiere a la comunicación entre las personas y los intercambios que se generan a partir del compartir los conocimientos, valores, aprendizajes, visiones del mundo, propósitos y otros elementos. En los cuales, cada cultura tiene participación en la toma de decisiones según los códigos y patrones de su cultura.
- **Diálogo y debate:** Se busca fomentar el diálogo en igualdad de condiciones, donde cada persona es libre de expresar las divergencias y puntos en común en un ambiente de respeto, aceptando que no debe haber culturas superiores e inferiores, sólo existen diferentes culturas.
- **Aprendizaje mutuo:** Es una actitud de reciprocidad entre personas de culturas diferentes en un ambiente de equidad e igualdad en donde cada cultura es libre de expresar su cosmovisión, pensamientos, valores, métodos de satisfacer sus necesidades materiales y espirituales, maneras de organizarse y convivir, que contribuya al desarrollo social.

- Intercambio positivo: Cada comunidad cultural comparte sobre su cultura, que pueda favorecer en el desarrollo de las demás personas, como, por ejemplo, los conocimientos, tecnologías, lengua, valores, habilidades, forma de adaptación, expresiones artísticas, creencias y signos sociales.
- Resolución pacífica del conflicto: Cada cultura tiene maneras de solucionar los problemas en su comunidad, por lo que posee los métodos y herramientas que les ha permitido dar respuesta a situaciones específicas para así entenderse mejor con otras culturas y pueblos.
- Cooperación: La interculturalidad se va construyendo en la medida en que hay entendimiento mutuo y cooperación entre culturas; basándose en los principios de solidaridad, complementariedad y reciprocidad.
- Convivencia: Se apoya en el respeto mutuo y la aceptación de que existen normas opiniones y estilos de vida diferentes a las propias, siendo conscientes de que esto no se alcanza fácilmente, sino que se requiere de esfuerzo y aprendizaje.

El papel de la persona profesional en Orientación es saber aprovechar la diversidad del estudiantado, elemento trascendental en el favorecimiento de acciones que promuevan los principios y características de las relaciones interculturales, incluyendo la labor que tiene dentro del contexto a nivel de Educación Superior.

Además de ello, como se ha resaltado, implica que la persona orientadora tenga las competencias necesarias para actuar responsablemente siendo consciente que su propia cultura influye en su accionar, en tanto que sus actitudes, conocimientos y habilidades sean un recurso para realizar sus intervenciones de orientación; ello compone la mirada intercultural que se quiere construir.

## **IV. Metodología**

### **3.1. Tipo de estudio**

Este estudio se planteó desde el paradigma naturalista empleando en su abordaje un enfoque cualitativo. Gurdián (2007) menciona que el paradigma es un “modelo o modo de conocer, que incluye tanto una concepción de individuo, sujeto cognoscente o persona, como una concepción de mundo en que vive y de las relaciones entre ambos” (p. 2). Este paradigma busca dar cuenta de una cosmovisión centrada en los significados de la acción humana y la vida social en general que permita obtener y entender la manera como las personas participantes perciben la realidad.

La misma autora aduce que el naturalismo es característico del enfoque cualitativo, debido a que se da una observación del fenómeno a estudiar de forma natural, sin realizar alguna manipulación de la información obtenida, sino que se trata de entender tal y como esta se presenta por medio de una actitud exploratoria de parte de la persona investigadora, respetando la complejidad del fenómeno.

Tomando en cuenta lo anterior, la recolección de la información consideró las vivencias de las personas participantes, la percepción sobre la propia experiencia de permanecer en la universidad y lo que consideran esencial en este proceso. De manera que se realizó un análisis de las vivencias y experiencias de la población indígena bribri de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes. Específicamente, su proceso de permanencia en la Educación Superior y los factores que la favorecen, realizando consideraciones desde una mirada intercultural.

Para efectuar el análisis de la experiencia de permanencia académica en la institución, se requirió de un enfoque investigativo que facilitara explorar y describir el fenómeno. De forma tal que se definió el enfoque cualitativo de estudio como pertinente debido a su carácter inductivo, para obtener conclusiones a partir de las particularidades de los aportes de cada persona. Es decir, por medio de la información obtenida de las técnicas de recogida de datos se analizó la realidad

particular de cada participante, con el fin de entender el fenómeno partiendo de ella y sin hacer modificaciones que pudieran tergiversar el relato.

Aunado a lo anterior, este enfoque se recomienda cuando el “propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 358). Esa realidad requiere ser reconstruida e interpretada; comprenderla por medio de percepciones y significados producidos por las experiencias de la misma población en estudio.

Cabe destacar también que para la elaboración de esta investigación, se estableció la fenomenología como parte del método de trabajo, considerándose como un eje fundamental para poder comprender y visualizar desde el ángulo correcto el objetivo y el sentido de la misma, por lo que se considera, de acuerdo con lo que indican Forner y Latorre (1996) citado por Albert (2007) como “una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos y cómo se perciben” (p. 209).

La intención de método fenomenológico es acercarse y poder entender los fenómenos propuestos, con el fin de proporcionar una descripción de la experiencia tal como es vivenciada por la misma persona. Así como la reconstrucción del mundo interior, tomando en cuenta que cada una tiene su propia manera de experimentar la temporalidad, la espacialidad, la materialidad (Laza, Pulido y Castiblanco, 2012).

Bajo este método se busca las descripciones que la persona realiza de su mundo y del mundo de los demás, es decir, de las vivencias. De acuerdo con Aguirre y Jaramillo (2012), es reconocer la esfera subjetiva en donde la persona investigadora comprende no cómo son las situaciones, sino como como se dan tales situaciones respecto al informante clave. Es entonces que “la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia” (p. 55)

Del método fenomenológico el equipo de investigación resalta su carácter descriptivo y reflexivo que empieza a partir de la vivencia, lo cual permitió en cuanto al análisis de los datos conocer y comprender de una mejor manera la experiencia de permanencia del estudiantado indígena participante.

En tanto la reflexión del dato, se realizó desde los significados que las personas que participaron de la investigación le otorgaron, indagando el sentir de las personas que provienen de las comunidades indígenas que se encuentran cursando sus estudios en la Sede Rodrigo Facio Brenes durante dicha experiencia universitaria, posicionando la mirada epistémica en los aportes de la interculturalidad.

### **3.2. Escenarios y participantes de la investigación, caracterización**

Para efectos de la presente investigación, fue necesario identificar a estudiantes provenientes de comunidades indígenas que estudian activamente en la Sede Rodrigo Facio Brenes. En primer lugar, el equipo investigador se encargó de contactar a participantes por medio de la Red Institucional para el trabajo con Pueblos y Territorios Indígenas, así como el Movimiento Indígena Interuniversitario, que reúnen a jóvenes de pueblos indígenas de Costa Rica, quienes se han trasladado a este recinto universitario para cursar sus estudios de Educación Superior.

De manera que la búsqueda se realizó sin hacer un filtro basado en su lugar de procedencia, abriendo la posibilidad de participar a estudiantes de la Universidad de Costa Rica provenientes de los distintos pueblos y territorios indígenas del país. Sin embargo, cabe destacar, que todas las personas participantes de esta investigación, tanto de las entrevistas a profundidad y el grupo focal, son bribris.

Por lo que esta característica común en el grupo llevó a incorporar en el tema, objetivos y demás apartados de la investigación la especificidad que son estudiantes bribris. Aspecto que no había sido contemplado, ya que en un inicio se propuso, de manera general, estudiar la permanencia del estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes.

**Cuadro 3.** Distribución de territorios por pueblos indígenas de Costa Rica

<b>Pueblo indígena</b>	<b>Territorios</b>
Bribri	Salitre, Cabagra, Talamanca Bribri, Keköldi
Brunca (Boruca)	Boruca, Curré
Cabécar	Alto Chirripó, Bajo Chirripó, Tayni, Talamanca Cabécar, Telire, Nairí Awari, China Kicha, Ujarrás
Chorotega	Matambú
Huetar	Zapatón, Quitirrisí
Maleku	Guatuso
Ngäbe	Abrojos Montezuma, Conte Burica, Coto Brus, Altos de San Antonio, Osa
Térraba (Teribe)	Térraba

**Fuente:** Elaboración propia, con base en datos del INEC (2013) sobre los pueblos y territorios indígenas de Costa Rica

Esto significó que aquellas personas indígenas que estudian en la Sede Rodrigo Facio Brenes, y que provienen de alguno de los pueblos y territorios mencionados, pudo haber sido sujeto de estudio de la presente investigación. Para ello, se hizo el primer contacto presencial en Casa Valle<sup>1</sup>, en la oficina del equipo de trabajo del Plan Quinquenal de Pueblos Indígenas, centro que funciona como punto de reunión para la población indígena que estudia en la Sede Rodrigo Facio Brenes y otras universidades.

De esta forma, se contactó con dos funcionarios, una socióloga y un antropólogo que laboran para la Vicerrectoría de Acción Social, quienes pudieron

---

<sup>1</sup> Es un espacio físico facilitado por la Vicerrectoría de Acción Social, en la Sede Rodrigo Facio Brenes a estudiantes universitarios de las universidades públicas provienen de los ocho pueblos indígenas del país, donde pueden compartir su tiempo libre en este lugar. Es la oficina de la Red Institucional para Pueblos Indígenas (RIPI) y el Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ).

brindar más información sobre la permanencia del estudiantado indígena en la sede universitaria. Asimismo, se solicitó la participación voluntaria para la presente investigación, se procuró contar con la misma cantidad de hombres y mujeres participantes.

Específicamente para la selección de la población se definieron los siguientes criterios de inclusión:

- Ser estudiantes indígenas, provenientes de alguno de los ocho pueblos indígenas del país.
- Tener su matrícula en condición activa.
- Haber cursado un año completo de estudios universitarios en la Sede Rodrigo Facio Brenes.

Una vez que se logró contactar con estudiantes de Pueblos y Territorios Indígenas y del Movimiento Indígena Interuniversitario, se coordinó una reunión inicial con esta población. En dicho encuentro se les expuso a las personas participantes el objetivo de la investigación, el grado de participación y las actividades que se iban a realizar, con el fin de que estuvieran enteradas de la misma y valoraran su participación. Posteriormente, se les entregó de manera personal el consentimiento informado que les brindó información sobre las generalidades del estudio (ver anexo 1 y 2).

Con las seis personas que decidieron participar, se negoció según su disponibilidad de horario, el número de encuentros y fechas para efectuar las correspondientes entrevistas a profundidad y grupo focal. Se decide utilizar códigos para la clasificación de la información nombrando a participantes de las entrevistas con la letra E correspondiente a entrevistado (E1-E6) y los del grupo focal con la letra P correspondiente a participante (P1-P3).

Dentro de las entrevistas realizadas al estudiantado participante pertenecientes al pueblo Bribri, se expresaron relatos que reflejan su cosmovisión

que son parte de los saberes originarios que en cada territorio sus familias han querido transmitirles, los cuales se presentan en el apartado 5.1.4.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

#### **3.3.1. Entrevistas a profundidad**

El propósito de las técnicas de recolección de datos, en la investigación de corte cualitativa, consiste en la obtención de la información mediante las visiones de actores del proceso, con el fin de tener una comprensión de sus sentimientos, pensamientos y actitudes en relación con el objeto de estudio.

Para este fin, primeramente, se utilizó la técnica de entrevista a profundidad para contar con datos directamente obtenidos de las personas participantes, que permitieran realizar el análisis de la información expuesta en el marco teórico y los objetivos propuestos. La entrevista en profundidad es descrita por Campoy y Gómez (2009) como “una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular” (p. 288). Partiendo de lo anterior, se realizaron los encuentros promoviendo un clima agradable que permitiera la expresión de las personas participantes.

López y Deslauriers (2011) mencionan que, desde el enfoque cualitativo, se concibe la entrevista en profundidad como un importante instrumento que permite acceder a la visión que poseen las personas participantes sobre las distintas situaciones y experiencias.

Considerando también que a partir de la información obtenida se favorece la contextualización de la información; ya que las reacciones son variadas en cada participante dependiendo cada una de su realidad, la información con la que contaba al entrar a la universidad y el cómo ha sido su proceso de adaptación a la realidad que le presenta el cursar una carrera profesional.



Por su parte, Taylor y Bogdan (1992) describen la entrevista en profundidad como varios encuentros cara a cara por parte de la persona informante clave o entrevistada y la persona investigadora. De manera que fue fundamental que se promoviera el ambiente agradable y de confianza, con el fin de que no se realizara una sesión de preguntas y respuestas, sino una conversación entre iguales donde la actividad no solo se limitará a un protocolo para recolectar información, sino que significara un espacio en el que las personas pudieran expresar sus emociones y sentimientos acerca del tema en estudio.

Para este fin, se realizó una guía de preguntas (ver anexo 3) basada en los objetivos de la investigación y el referente teórico. Desde las preguntas exploratorias para situar a la persona informante en el contexto y las preguntas abiertas para ofrecerle la posibilidad de conversar lo que consideraba para sí misma más importante en relación con su permanencia.

A modo de aclaración, cada entrevista fue efectuada por un integrante del equipo investigador, por lo que a cada uno le correspondió realizar la entrevista a una persona diferente. Para el registro de la información se realizó una grabación de voz de la persona participante y la toma de notas rápidas de información relevante, con previa autorización en el consentimiento informado. A continuación, se detallan datos de las personas participantes de las entrevistas:

**Cuadro 4.** Datos de estudiantes que participaron de las entrevistas

Participante	Edad	Género	Pueblo y territorio indígena	Carrera cursada	Año de ingreso a la UCR	Día de entrevista
Estudiante 1	22	Femenino	Bribri, Talamanca	Enseñanza de Estudios Sociales	2014	19/9/2018 26/9/2018 3/10/2018
Estudiante 2	23	Masculino	Bribri, Talamanca	Administración Aduanera y Comercio Exterior	2014	12/10/2018 23/10/2018
Estudiante 3	21	Masculino	Bribri, Talamanca	Filología	2017	28/09/2018 05/10/2018 19/10/2018
Estudiante 4	23	Femenino	Bribri, Talamanca	Administración Aduanera y Comercio Exterior	2014	04/10/2018 10/10/2018 17/10/2018
Estudiante 5	24	Masculino	Bribri, Talamanca	Filología Española	2015	05/10/2018 09/10/2018
Estudiante 6	24	Femenino	Bribri, Talamanca	Antropología	2017	05/12/2018 07/12/2018

**Fuente:** Elaboración propia, datos de la investigación.

A manera de corroboración de la información recopilada en estos espacios de acercamiento individual con la realidad de cada estudiante y su experiencia en la Universidad de Costa Rica, se realizó una devolución de la información encontrada. De manera que cada persona estuviese de acuerdo con lo que se reporta en la investigación o, bien, aclarar lo que fue necesario de ampliar, delimitar o profundizar.

Además de estos espacios de entrevista a profundidad, se utilizó otra estrategia de descubrimiento de la vivencia educativa de la población indígena en el sistema de estudios universitarios, que se expone a continuación.

### **3.3.2. Grupo focal**

En cuanto a la técnica del grupo focal, Hamui y Varela (2012) expresan que resulta ser un método colectivista, más que individualista, centrado en la pluralidad de actitudes, experiencias y creencias de las personas participantes, un espacio de opinión que tiene como propósito captar el sentir, el pensar y el vivir, facilitando la expresión de autoexplicaciones. También dichas autoras definen esta técnica como una forma de entrevista grupal que hace uso de la comunicación entre la persona investigadora y las personas que conforman el grupo, para la obtención de determinada información.

El objetivo del grupo focal fue fortalecer la información recopilada en las entrevistas desde una mira colectiva, así como extraer información que no se haya contemplado en la anterior estrategia. De forma que las personas participantes interactuaran entre sí y expresaran sus opiniones y sentimientos acerca de cómo han vivenciado su proceso de permanencia en la universidad. En términos de relaciones entre estudiantes indígenas y no indígenas, así como entre otros agentes educativos, con el fin de conocer cuáles han sido las experiencias determinantes en su permanencia.

Asimismo, fue importante indagar cuáles han sido, de manera puntual, los factores que han favorecido su permanencia. Por lo tanto, la persona moderadora

estuvo atenta a las interrelaciones que se dieron durante la aplicación de la técnica. Se prestó atención a los aspectos del lenguaje verbal y no verbal en las participaciones, tomando notas de lo que ahí aconteció.

Para Acosta, Díaz, Lamas, Loya y Ramírez (2010) la cantidad apropiada para un grupo focal es conformado de tres a diez participantes. Del mismo modo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que los grupos de enfoque consisten en reuniones de tres a diez personas que conversan en torno a distintos temas, en un ambiente relajado; lo cual hace válida la cantidad de participantes en esta investigación.

Además, que para implementar esta técnica se deben llevar a cabo diferentes pasos para lograr el objetivo que se desea alcanzar al desarrollar el grupo, estos pasos son los siguientes:

- Determinar un grupo provisional y sesiones que se realizarán.
- Definir el perfil tentativo de personas que participarán.
- Detectar las personas según el tipo de perfil elegido.
- Invitar a las personas a la sesión.
- Organizar la sesión o las sesiones tomando en cuenta que ésta o éstas requieren llevarse a cabo en un lugar confortable, silencioso y aislado.
- La persona investigadora requiere tener habilidad para manejar el grupo, logrando principalmente que se alcance un clima de confianza entre ella y las personas participantes.
- Confección de un reporte, mismo que incluye principalmente datos como la fecha, el tiempo de duración de la sesión, la información recabada, la actitud y el comportamiento de las personas participantes con quien modera.

En la presente investigación, se realizó un grupo focal con tres estudiantes indígenas. En la etapa de las entrevistas se informó al estudiantado anuente a

participar en el grupo focal, que debían de llevar un objeto significativo que les identificara y relatara sobre la historia de este. Así como también, invitaran a otras personas provenientes de territorios indígenas que quisieran participar del grupo focal.

Cabe destacar que al grupo focal asistieron dos personas que habían desarrollado la entrevista y una persona que no se había entrevistado, esto porque la participación tanto a las entrevistas como al grupo focal era voluntaria. Se detalla a continuación las personas participantes en el grupo focal:

**Cuadro 5.** Datos de estudiantes que participaron en el grupo focal

Participante	Género	Pueblo y territorio indígena	Carrera universitaria	Objeto significativo
P1	Masculino	Bribri, Talamanca	Administración Aduanera y Comercio Exterior	Canasta de mimbre
P2	Femenino	Bribri, Salitre	Psicología	Cadena de plata
P3	Femenino	Bribri, Talamanca	Enseñanza de los Estudios Sociales	Canasta de mimbre

**Fuente:** Elaboración propia, basándose en datos de la investigación

Tal como se indicó anteriormente, en el desarrollo del grupo focal, se utilizó un objeto significativo para las personas participantes, ya que siguiendo a Heppner, Wanpold, Owen, Thomson y Wang (2015), se considera apropiado en la investigación cualitativa el uso de objetos como recursos que proporcionan más información del sujeto.

Estos objetos pueden ser variados, desde material impreso, digital, diarios, libros, obras de arte, artículos, o alguna creación realizada por la persona, siempre y cuando esté relacionado con el fenómeno en estudio. En tanto la presencia y explicación del objeto permitirá obtener una comprensión más amplia de lo que se investiga.

Se les solicitó a las personas participantes del grupo focal la asociación del objeto significativo con su experiencia universitaria, compartiendo el significado que le asignó. En este caso, los objetos que aportaron fueron: una cadena obsequiada por la familia, y dos canastas de mimbre que corresponden a artesanías realizadas en su territorio. Esto con el fin de explorar el componente personal asociado a sus referentes culturales, es decir, comprender cómo el estudiantado ha resignificado su mundo cultural a partir de su mundo universitario.

Con previa autorización se grabó el relato del estudiantado del cual se obtuvo un corpus de contenido y se analizó según los objetivos propuestos en esta investigación. Para efectos de la realización del grupo focal, participaron cuatro miembros del equipo investigador, una efectuando las preguntas al grupo, otro co-facilitando en labores de asistencia, una haciendo los debidos apuntes de lo que iba ocurriendo y otra en apoyo a asuntos logísticos.

Una vez realizado el grupo focal con el estudiantado universitario, se procedió con la transcripción de dicho encuentro de recolección de información, para avanzar con la fase de análisis de la información ya previamente explicado en esta metodología de la investigación.

### **3.4. Fases del proceso de investigación**

En esta investigación se siguió el modelo propuesto por Taylor y Bogdan (1992), el cual define los momentos que componen la construcción de una investigación científica. De modo que, para facilitar su comprensión, puede visualizarse en el siguiente diagrama, según cada una de las fases:

**Ilustración 1. Fases del proceso de investigación**



**Fuente:** Taylor y Bogdan (1992)

### 3.4.1. Fase preparatoria

En esta primera fase se efectuaron dos etapas. La primera fue la reflexiva, en la cual el equipo investigador, basado en su formación profesional, experiencias y conocimientos sobre lo estudiado, se interesó por indagar un tema que permitiera profundizar en una necesidad de Orientación. De forma tal que se inició con una búsqueda de fuentes de información que permitieran explorar la posibilidad de investigar sobre el tema de la permanencia del estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes, desde una mirada intercultural. Así como, prepararse en la construcción de los antecedentes según fueran considerados, adentrándose en la siguiente etapa.

En la segunda etapa, conocida como la etapa de diseño de la investigación se determinó tanto el referente teórico que sustenta la investigación como las técnicas de recolección y análisis de la información de tipo verbal, es decir, los datos narrativos, tal como indica Monje (2011) acerca de la investigación cualitativa. En

cuanto a los antecedentes se estableció, como forma de ordenamiento y clasificación de la información recopilada, la siguiente organización:

- Antecedentes contextuales: Aquella información que es proporcionada por organismos e instituciones nacionales e internacionales que estudian los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que tienen impacto a nivel macrosocial, en relación con el tema de estudio y enmarcan su relevancia.
- Antecedentes empíricos: Se hace referencia a las investigaciones, también nacionales e internacionales, pero que profundizan en hechos puntuales que les interesa a las personas investigadoras conocer en relación con el tema de estudio y permiten situar también desde otra perspectiva la relevancia de la investigación.
- Antecedentes teóricos: Se compone del marco referencial de información que ha sido construido a partir del aporte del equipo investigador y de autores expertos en el tema que proporcionan mayor sustentabilidad de información en el tema de la permanencia del estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes desde una mirada intercultural.

El diseño de la metodología fue pensado a partir de las vivencias y experiencias en la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena, por lo que se desarrollaron entrevistas a profundidad y un grupo focal, con sus respectivas guías.

Para resguardar la coherencia teórica y metodológica de la investigación, se realizaron ajustes a la tabla de consistencia para mantener un orden entre objetivos, antecedentes teóricos e interrogantes de la investigación (ver anexo 4). Cabe destacar que todas las decisiones metodológicas, ya sean en diseño o ejecución, están guiadas y orientadas por el paradigma, enfoque y método de investigación antes citado.



Una vez concluida la fase preparatoria, el equipo investigador tuvo los insumos suficientes para ingresar al campo e iniciar con el proceso de recolección de la información. Para ello, se elaboraron las guías para entrevistas y grupo focal con base en el sustento teórico obtenido de los tres tipos de antecedentes que caracterizan esta investigación.

Del mismo modo, el equipo de investigación validó dichos instrumentos para la recolección de información mediante la asesoría de una experta en el tema y su aplicación a dos estudiantes de la Universidad de Costa Rica, previo a realizar con el estudiantado meta.

### **3.4.2. Fase de trabajo de campo**

En el acceso al campo, las personas investigadoras fueron recopilando la información directamente de las personas participantes del estudio. De manera que se gestionó en esta etapa una reunión inicial con las personas participantes para invitarles a los encuentros de investigación, las entrevistas a profundidad y el grupo focal, según disponibilidad, que se detalló en el apartado de técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Posteriormente, se procedió con la etapa de recogida de datos, en la que se aplicaron las técnicas de investigación, en concordancia con los objetivos de investigación e interrogantes previamente elaborados, con asesoría de la profesora directora del Seminario de Graduación y del Comité Asesor. Cabe señalar que después de haber grabado, con autorización de las personas participantes, las entrevistas y el grupo focal fueron transcritas como se indicó en el consentimiento informado (ver anexo 1 y 2).

### **3.4.3. Fase analítica**

En esta fase las personas investigadoras realizaron un estudio de los datos obtenidos, que inició desde el trabajo de campo, con la recogida productiva de información. Tal como menciona Monje (2011), “la necesidad de contar con una

investigación con datos suficientes y adecuados exige que las tareas de análisis se inicien durante el trabajo de campo” (p. 48).

Para la realización del análisis se siguieron las fases propuestas por Taylor y Bogdan (1992). La primera de estas fases correspondió al descubrimiento en progreso, la cual, según estos autores, corresponde a la identificación de temas emergentes y proposiciones que dan sentido a los datos que fueron recolectados. Esta identificación se realizó con la finalidad de determinar temas en común para el planteamiento posterior de categorías.

De igual forma, esta fase requirió el ajustar la tabla de consistencia utilizada para las entrevistas a profundidad, acorde a la información brindada por las personas participantes, determinando con mayor claridad las categorías y las subcategorías para analizar aquellos factores de permanencia presentes en la experiencia educativa universitaria.

A partir de este proceso, se reelaboraron estas categorías para integrar los datos recolectados en las entrevistas y el grupo focal, esto en concordancia con la tabla de consistencia que acompaña cada momento, dando como resultado los siguientes puntos de análisis:

- Contextualización del territorio indígena
- Factores personales, familiares, institucionales y socioculturales que promueven la permanencia
- Intercambios culturales
- Estrategias de Orientación que favorecen la permanencia en la Educación Superior

Posteriormente, se realizó la fase de la codificación o primer momento de análisis, la cual se conoce como la manera sistemática de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. Por consiguiente, a partir de la revisión de la

información se procedió a realizar una codificación por categorías y subcategorías, de acuerdo con las establecidas previamente.

Del corpus del contenido obtenido de las transcripciones se extrajeron frase con sentido completo que, de forma individual, tanto para las entrevistas como el grupo focal, se fueron agrupando en cada una de las categorías y subcategorías definidas (ver anexo 5). Asimismo, se hizo un análisis descriptivo para cada categoría y subcategoría por participante, realizando un relato coherente para cada categoría desde la palabra de las personas sujetos de investigación (ver anexo 6).

Posterior a este análisis descriptivo por estudiante, en un segundo momento del análisis de la investigación, se agruparon los relatos de las seis personas participantes y se generó un segundo análisis integrando las seis voces, que dio énfasis en su redacción a semejanzas y diferencias entre los discursos. De manera que se hizo una comparación del dato, se articularon los discursos y se dio cuenta de tendencias en la información analizada (ver anexo 7). Lo que permitió construir el capítulo de resultados de esta investigación.

Seguidamente, se realizó la relativización de los datos, la cual corresponde al tercer momento del análisis de los datos, específicamente un análisis de segundo nivel o interpretativo. El cual, de acuerdo con las personas autoras, busca comprender los datos en el contexto en el que fueron recogidos. Se retomó el análisis descriptivo integrado del grupo de estudiantes de las entrevistas a profundidad y del grupo focal, por categorías y subcategorías, incorporando la teoría para interpretar la información descubriendo semejanzas, diferencias y tendencias entre esta. En esta fase, se dio respuesta a los objetivos de esta investigación mediante la articulación de los datos.

Finalmente, en un cuarto momento del análisis de la investigación, dicha interpretación crítica del objeto de estudio permitió la construcción y redacción de un informe coherente, reflexivo y crítico de los resultados y permitió la formulación de consideraciones finales en relación con los factores que promueven la

permanencia del estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes, para su abordaje desde el enfoque intercultural.

Todo el proceso anteriormente descrito se elaboró bajo ciertos criterios de rigor que permitieron dar fiabilidad al presente estudio. Tales criterios son explicados por Noreña, Alcaraz, Rojas y Robolledo (2012), quienes exponen sobre los elementos que deben ser tomados en cuenta en los procesos de investigación cualitativa para establecer que los datos recolectados, así como su posterior análisis, sean fiables y den a la vez una pauta de las tareas por realizar para establecer la validez y credibilidad de los resultados obtenidos.

Al respecto, los autores mencionan los siguientes criterios de rigor, los cuales fueron integrados en la labor de las personas investigadoras a lo largo de la fase de análisis:

- Credibilidad: También conocido como el valor de la verdad o autenticidad. Este criterio brinda una aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado.
- Transferibilidad o aplicabilidad: Se refiere a que los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles.
- Confirmabilidad o reflexividad: Este criterio se refiere a la neutralidad y objetividad con la que es tratada los datos recolectados; por lo que los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.
- Relevancia: Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y determinar si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio
- Adecuación teórico-epistemológica: Facilita la correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente.

Se reconoce que los criterios que más estuvieron presentes a lo largo del proceso de análisis fueron el de consistencia y flexibilidad, buscando de forma objetiva una mirada intercultural.

A partir de los anteriores criterios de rigor y desde lo propuesto por Noreña, Alcaraz, Rojas y Robolledo (2012), se destacan algunas de las labores realizadas en este estudio para dar fiabilidad a los resultados obtenidos:

- Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos con el fin de brindar consistencia a los resultados obtenidos.
- Revisión de hallazgos realizados por otras personas investigadoras con respecto a la temática de la interculturalidad, su aplicación a la permanencia en la Educación Superior y los factores que influyen en ese proceso.
- Transcripción de las entrevistas y el grupo focal, lo cual permitió obtener el corpus de contenido que fue codificado y analizado posteriormente.
- Reconocimiento de hallazgos como “verdaderos” por las personas participantes quienes iban confirmando los datos recolectados tanto en las entrevistas como en el grupo focal.
- Descripción detallada del contexto y del estudiantado participante mediante los datos y relatos obtenidos en las entrevistas.
- Constante reflexividad del grupo investigador sobre la temática en estudio y los posibles alcances de la disciplina para su debida atención, esto desde la perspectiva de cada integrante del equipo.
- Contrastación constante de los hallazgos, con la literatura existente, el criterio del equipo investigador y las personas asesoras de la investigación, es decir, se realizó una triangulación de los datos obtenidos con el fin de dar resultados consistentes a cada uno de los objetivos planteados al inicio del proceso de investigación.

Con respecto a la triangulación de los datos en esta investigación, es importante destacar que se utilizaron diversas fuentes de información como lo fueron los antecedentes, el marco teórico referencial y los resultados obtenidos en las entrevistas y el grupo focal con respecto al proceso de permanencia del estudiantado indígena en la Sede Central de la Universidad de Costa Rica.

Según Mora (2004), la triangulación de los datos se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Este proceso se puede apreciar de mejor forma en el análisis interpretativo el cual evidencia esta discusión o confrontación en términos de semejanzas y diferencias entre los hallazgos y los datos recabados en las diversas fuentes literarias consultadas.

Para la confrontación y comparación en el análisis de los datos, se utilizaron dos tipos de triangulación de acuerdo con Aguilar y Barroso (2015), la triangulación de datos que permite la verificación y comparación de los datos en los distintos momentos de la investigación, y la triangulación de investigadores en donde el análisis del fenómeno es realizado mediante la participación de distintas personas; en este caso, el criterio de las personas investigadoras y el comité asesor.

Finalmente, es necesario también hacer referencia al criterio de saturación teórica que estuvo presente en la fase analítica, según Hernández (2014), la saturación significa que no se hallan nuevos datos mediante los cuales se puedan desarrollar más cuestiones en la temática estudiada, por lo que la incorporación de nuevo material o de nuevos datos se limita cuando ya no emerge nada nuevo.

Es decir, la información recogida es suficiente en relación con los objetivos de investigación. Esto se dio principalmente cuando la información que fue recabada en las entrevistas era muy similar entre sí, así como los datos recolectados en el grupo focal, encontrando la misma información que ya se había recogido en previas entrevistas, lo que implicaba que nuevas entrevistas, encuentros o grupos focales no añadirían aspectos nuevos al fenómeno estudiado.

Tras el trabajo reflexivo del grupo investigador, se logró establecer diferentes aportes desde las diversas fuentes de información, permitiendo comprender con mayor profundidad los factores que favorecen la permanencia del estudiantado indígena bribri en la Educación Superior.

#### **3.4.4. Fase informativa**

En esta última fase de la investigación se evidencian los resultados posteriores al análisis interpretativo de los datos recopilados y se divulga dicha información tanto al Comité Asesor, público en general, como al estudiantado que participó de este estudio y autoridades universitarias correspondientes. Además, se considera la presentación en un espacio académico posterior, ya sea que tengan como ejes disciplinares la interculturalidad, o bien, busquen la discusión en torno a la permanencia en la Educación Superior.

Para la divulgación de hallazgos, en torno a factores que promueven la permanencia de la población estudiantil indígena bribri, se coordinará para el año 2020 una presentación de resultados en la Dirección Regional de Sulá, al ser el estudiantado participante de la zona de Talamanca. Finalmente, se considera en colaboración con la profesora tutora la producción de al menos dos artículos científicos con resultados de esta investigación.

## **IV. Hallazgos y análisis**

### **4.1. Análisis descriptivo**

#### **4.1.1. Contextualización del territorio indígena bribri de Talamanca**

Esta primera categoría de análisis corresponde al estudio de elementos que definen la contextualización de la población indígena. Es decir, su descripción sociocultural comprendida desde la caracterización del territorio, la descripción cultural de los pueblos, el sentido de pertenencia y los saberes originarios.

Esta información fue proporcionada por las seis personas que participaron en las entrevistas a profundidad, las cuales pertenecen a comunidades indígenas Bribri de la zona de Talamanca. Dado que, al realizar la convocatoria abierta en Casa Valle y contactos de estudiantes de diversas carreras y territorios, este fue el resultado obtenido.

##### **4.1.1.1. Caracterización del territorio indígena bribri de Talamanca**

Cabe destacar el hecho de que las personas participantes de esta investigación pertenecen al pueblo indígena bribri, ubicado en Talamanca, por lo que en este punto se desarrolla la caracterización que hacen acerca de las diferentes comunidades de donde provienen. Asimismo, se hace alusión a la afiliación político-territorial del cual generan su discurso con respecto a lo que opinan de su realidad contextual indígena.

Sobre las formas de generación de ingresos, E2 menciona que proviene de un lugar donde la actividad agrícola corresponde a la mayor fuente de ingresos para la población. Manifiesta que se puede relacionar su carrera universitaria con esta labor a la que se dedican indígenas de su comunidad: “vengo, de una zona que la base de la economía es la agricultura. Estoy [estudiando] en un sector de comercio exterior de aduanas, entonces un proyecto a largo plazo es entrelazar esos dos y poder exportar directamente desde Talamanca” (E2).



Por su parte E4, quien también es estudiante de la carrera de Administración Aduanera y Comercio Exterior, señala que Talamanca es una zona donde se produce y exporta mucho el banano, pero su familia se dedica a la producción de abacá, el cual reconoce que para todo el proceso de producción que lleva dicho producto, el precio de ganancia es muy bajo.

Akberie es el nombre del territorio donde E4 y su familia se dedican a esta actividad agrícola. Sin embargo, considera necesario que se dé a conocer más su territorio, ya que donde proviene es un lugar desconocido para muchas personas, pero sí se suele escuchar de comunidades como Amubri, Sepecue, Shiroles y otras allí mismo en Talamanca.

Algunos territorios enfrentan limitaciones de acceso debido a las dificultades para cruzar los terrenos y ríos. En las temporadas de lluvia, los ríos Lari y Telire, que atraviesan los territorios cercanos a Amubri, se requiere de un bote para trasladarse. Asimismo, las lluvias ocasionan problemas para ingresar a estos.

E1 afirma que en Amubri, su territorio de origen, se enfrentan estas dificultades, aunque se acceda a ella por medio de un bote, en bicicleta o caminando por horas. Así como también hay limitaciones de servicios básicos, por ejemplo: electricidad y agua potable (como es el caso de Coroma y Yorkin), educación, entre otros.

Esto se ejemplifica en: “la gente que se arriesgaba cruzando el río todos los días para ir hasta Amubri al colegio” (E1). Ante las dificultades de traslado para la atención de ciertas situaciones, debían de sacar a las personas de la comunidad por avioneta. Siendo éste un recuerdo significativo para E1, dado que a su mamá la trasladaron en la avioneta para el nacimiento de su hermana.

Retomando el aspecto del clima que menciona E1, E4 describe que el *modus vivendi* basado en la construcción de ranchos donde habitan las personas indígenas, responde a este factor ambiental y no por un asunto de estética, de manera que señala: “se adapta [construcción de casas cónicas] a la forma tropical,

a como vivimos (...) no es solamente eso sino que también algo que es ambiente, es tropical, es nuestra forma de vivir” (E4). En estos territorios del Caribe el clima es muy variante, y se caracteriza por presentar lloviznas y también bochornos. Por eso, tal como señala E4, que la construcción de *ú-sures* tienen techos acondicionados para que el hogar sea más fresco.

Talamanca es una zona que alberga diversos territorios indígenas. Mientras que E1, E2 y E6 tienen más tiempo habitando en el territorio donde crecieron, E3, E4 y E5 afirman que pasaron escasos periodos viviendo en las comunidades indígenas donde nacieron. Esto no significa que no guarden un vínculo con estas zonas, según lo indican en la entrevista; puesto que allí siguen viviendo sus familias, sus seres que describen como más significativos.

Por ejemplo, E4 menciona el motivo que le llevó a salir de su territorio a temprana edad, desde la infancia: “Yo no he vivido mucho tiempo en territorio indígena por la situación del estudio. Mis padres siempre quisieron como que mis estudios fueran afuera del territorio por lo complicado que era y por el tipo de educación ¿verdad? que no era la misma” (E4).

Por su parte, E5 relata que creció en un lugar relativamente cercano, pero fuera de los propiamente territorios indígenas. Su familia decidió irse a vivir a Hone Creek (ubicado en la provincia de Limón), donde E5 reconoce que muchas otras familias indígenas se han ido a vivir también.

La organización comunal de personas indígenas es otro punto en común a rescatar: tanto E1, E4, E5 y E6 comparten que estas son necesarias para que exista la representación del pueblo indígena en distintos campos. E1 y E5 hacen referencia al papel de la Asociación de Desarrollo Integral del Territorio Bribri (ADITIBRI), mientras que E4 y E6, destacan las asociaciones para la organización de mujeres en distintas actividades.

E1 señala que ADITIBRI es el ente encargado de reconocerles como indígenas al nacimiento mediante la pertenencia a un clan específico. Por otro lado,

E5 crítica que ADITIBRI pudo haber brindado apoyo para la realización de un Congreso que se esperaba realizar, sin embargo, al final no se efectuó.

La participación comunal de mujeres es rescatada por E4 y E6. La primera indicó que en el territorio indígena al que pertenece hay muchas mujeres emprendedoras de su comunidad, pero no se dan cuenta de ello hasta que se organizan, cuando lo hacen esto conlleva a beneficios en el desarrollo de la zona. E6, por su lado, expresó que ha conocido distintas luchas políticas que ha presentado el territorio de donde proviene, indicando: “desde pequeña tuve como ese acercamiento con esa organización de ACOMUITA [Asociación de Mujeres Indígenas de Talamanca], que es un grupo de mujeres (...) y que, gracias a su acción, se dejó de extraer material de río” (E6).

Sobre la delimitación geográfica de los terrenos tanto E4 y E5, indican que es necesaria la realización de mayores estudios al respecto debido a que ha habido muchas problemáticas en la comunidad por este motivo. E4 expresa su preocupación: “siento que el territorio [Akberie] demográficamente no está bien, para mí, no está bien impuesto por el Estado” (E4). Además, E5 aporta que tener más claridad de las tierras que les pertenecen facilita el uso del marco legal para que personas no indígenas no transgredan sus límites y arrebaten lo que les es propio: “esos límites son menores a lo que solían ser nuestros territorios” (E5).

En relación con lo anterior, E4 hace referencia a que las visiones occidentales suelen estereotipar los territorios indígenas como fuentes de recursos naturales que deben ser explotados para satisfacer fines comerciales. Asimismo, rescata que las pérdidas de los territorios a manos de personas foráneas han ocurrido desde la época de colonización cuando imperialistas europeos llegaron a imponer sus costumbres y sembrar el miedo. E2 reconoce que existen personas que buscan sacar beneficios de la población indígena, pero estos beneficios no son a nivel comunal sino en realidad con intereses personales de ganancia.

Esto ha conllevado a procesos de lucha liderados por personas indígenas para la recuperación de territorios. Indican que gracias a esto se han logrado el

reconocimiento y garantía de los derechos de propiedad territorial y de autonomía. En cuanto a las luchas que se han desarrollado a nivel de territorio, se parte principalmente de datos históricos, con luchas de mucho tiempo atrás, donde E2 y E5 mencionan que se desarrollaron movimientos de gran magnitud enfocados a diferentes objetivos.

Estos movimientos de lucha que se mencionan por las personas participantes se remontan a los dados en el siglo XVII liderados por Pablo Presbere, enfrentándose a españoles que se apropiaban de las tierras, así como a la lucha en 1850 contra la compañía bananera de Minor Keith en Bocas del Toro y más adelante, en la administración Figueres Olsen en Puerto Viejo, que se afectó a la población Kekoldi, y por la explotación minera en la segunda administración de Arias Sánchez. E5 menciona: “se comprobó que se hacía exploración minera en lugares incluso sagrados en Talamanca. La mayoría de estas luchas yo no las viví, pero sí las recuerdo, están en el recuerdo del pueblo” (E5).

E6 aporta que mujeres de la comunidad de Shiroles en Talamanca, han liderado luchas para el reconocimiento de sus derechos y los de su comunidad. Mientras que al consultarle a E1, dado sus conocimientos como estudiante de la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales, visibiliza que, en los libros de texto usados en el sistema educativo formal, colocan en duda la muerte del último cacique de Talamanca, Antonio Saldaña, a principios del siglo XX.

Expresa E5 que popularmente se conoce que la United Fruit Company salió del territorio lo hizo a causa de la intervención del *uséköL* de San José Cabécar, que envió catástrofes naturales para expulsar a los invasores. Siendo así un gran recuerdo de lucha para sacar a la compañía bananera de su territorio.

En el caso de E3, admite que no está al tanto de forma específica sobre las luchas que las personas de su territorio han hecho por los derechos de las personas indígenas: “sé qué ha habido, que hay tratados, sé que hay grupos organizados que están buscando principalmente la educación (...) pero no estoy al tanto de los detalles ni específicamente de cómo se han llamado esas luchas, las desconozco”

(E3). De manera que reconoce el valor de las luchas de los pueblos indígenas, aunque no conoce específicamente sobre alguna que haya sido significativa.

#### **4.1.1.2. Elementos culturales de los pueblos indígenas**

Uno de ellos, a nivel organizacional en el pueblo indígena bribri, corresponde a los clanes según se demuestra en las entrevistas. Todas las personas bribis heredan un clan que se transmite de la madre, es decir, su orden es matrilineal. Cuando nacen, el clan del padre se “pierde” al tomar posición el de la madre. Esta forma de organización trae consigo un propósito para las familias, es decir, que a cada una le corresponde alguna tarea específica en la comunidad; esto se ejemplifica en: “nosotros los bribis tenemos una línea matrilineal (...) cada clan se encarga de ciertos aspectos de su comunidad, cada clan tiene un propósito en esta vida” (E4).

Las personas pertenecientes al pueblo indígena Bribri conocen a las demás familias por las cualidades que representa su clan, las cuales son aprendidas desde la infancia. E1 hace la observación de que existen mitos como el que si hay unión entre dos personas del mismo clan o familia puede haber represalias por estar en contra de la naturaleza de los clanes.

E2 menciona que asigna gran valor al hecho de crecer en el territorio y todos los aprendizajes que ha podido obtener de este. Mientras que E5 reconoce otros valores en que las personas indígenas son educadas, tales como los principios espirituales, la humildad y respeto a personas mayores.

Por su parte, E4 explica el significado del territorio al que pertenece, las actividades productivas a las que se dedican y sus condiciones actuales. Reconoce el gran papel que desempeñan las mujeres del territorio dado que ellas tienen muchas responsabilidades tales como las labores agrícolas, el desarrollo comunal y la maternidad; explicando: “Akberie en bribri significa ‘Piedra grande’ y mi comunidad está habitada por muchas mujeres indígenas jóvenes (...) estas mujeres

jóvenes están embarazadas, tienen hijos e hijas, es muy complicado ¿verdad?; somos mujeres, tenemos que cultivar y es laborioso” (E4).

Otro aspecto en común de los relatos de E4 y E5 es el caracterizar a las personas indígenas por su timidez. E4 aduce que desconoce por qué son así ya que debido a ello ha tenido desventajas a nivel interpersonal y en los primeros años de la universidad cuando debía exponer frente a compañeros de clase. En relación con lo anterior, E5 considera la timidez como un factor negativo, ya que al relacionarse con personas no indígenas existe menos confianza en comparación con quienes sí lo son: “nos identifica es la timidez (...) Yo siento que también eso es como un factor negativo, el (...) no querer hablar” (E4).

Un punto que destacar corresponde a las costumbres que se realizan en sus comunidades. Con respecto a la convivencia y las actividades que realizan en su comunidad, E1 se refiere a la participación de su familia de la Quema de la Rosa. Indica que este es un trabajo duro que demanda que muchas personas puedan aportar. De acuerdo con E6, los fines de semana se realizan campeonatos de fútbol en el territorio, una actividad que le gusta mucho y disfruta hacer. Además, al parecer, dicha actividad es muy significativa y tradicional en el territorio.

Otra costumbre la menciona E5, las chichadas, las cuales afirma que se siguen resguardando celosamente sólo para personas indígenas y no se comparte con personas no indígenas. E2 y E6 a diferencia de muchas personas de su territorio afirman que no acostumbran a excederse en su consumo. E2 menciona que le desagrada esta actividad debido a que no le representa como indígena, ya que por su experiencia está disconforme con que muchas personas se emborrachen.

E1 reconoce un punto a favor y otro en contra alrededor de esta costumbre indígena: “es una bonita forma de trabajar juntos y a la misma vez compartir en la tarde. Pero la otra parte es la que no me gusta que es solo tomar y tomar. Y duran días borrachos haciendo nada” (E1).

En relación con situaciones problemáticas que se presentan en la comunidad indígena, mencionan E2, E4 y E6 algunas de ellas a modo general. Por ejemplo, E4 y E1 afirman que está presente en su pueblo la pobreza, los embarazos no deseados a temprana edad. Otro aspecto según E6 que ha traído inseguridad al territorio ha sido una mayor presencia de las drogas, y que jóvenes no están aprovechando las oportunidades de estudio y trabajo: “ingreso de las drogas al territorio” (E6).

#### **4.1.1.2.1. Sentido de pertenencia al territorio indígena**

De acuerdo con las personas entrevistadas, uno de los principales rasgos culturales que caracterizan al pueblo indígena Bribri, es la forma de organización social, por los clanes a los que pertenecen. E1 explica que los clanes indígenas fueron formados en un inicio en la montaña *SuLayö*m, donde Sibö, que es la deidad a la que rinden culto, creó a las personas indígenas en forma de maíz. Indica que, al ser de maíz, eran de colores diferentes y cada uno representaba y conformaba un clan. Su clan se nombra *Dokwak* que significa paloma.

En su caso, E1 afirma que pertenecer a un clan le da sentido de pertenencia a su territorio. Explica que el clan de su padre es caracterizado por ser personas de temperamento agresivo, mientras el que le fue heredado por su madre es más de personas pacíficas: “Yo, como nací mujer, heredo el clan de mi mamá; yo soy *Urukichahua*. Entonces eso es lo que me vincula a querer seguir en esto, a querer denominarme, o sentirme indígena de verdad, porque tengo que sentirme orgullosa” (E4). Respecto a su clan, E5 comparte: “el nombre de mi clan es *Duriwak* y significa “el dueño de los pájaros” (E5).

Son diversos los elementos que dan sentido de pertenencia a las personas entrevistadas a sus respectivos territorios. Por ejemplo, E4 menciona de manera amplia que las costumbres y tradiciones, los conocimientos ancestrales transmitidos por su abuela y el idioma que es un elemento con el que se identifica: “a pesar de que no lo hablo es una de las cosas importantes que me hacen ver “¡Uy esa persona

es bribri, me identifico!” (E4). Las prácticas culturales que acostumbran a realizar son significativas para E4 y aunque el idioma bribri no lo domina, considera que es un aspecto propio de su cultura que también la identifica por ser su lengua ancestral.

A pesar de que no todas las personas entrevistadas dominan el idioma bribri, expresan que por el hecho que es un rasgo autóctono de su cultura esto les identifica como tales, razón también por la que algunas personas mencionaron que entre sus planes está el aprender el idioma. E3 y E4 manifiestan también la preocupación de que cada vez el idioma bribri se está perdiendo porque son sólo muy pocas personas quienes sí lo dominan, en su mayoría personas adultas mayores del territorio.

Por lo tanto, cuando salen de los territorios indígenas por motivo de estudios, como es el caso de las personas entrevistadas, sienten que dejan allá una parte de sí mismos. E1 menciona que aquello que la aleja de su territorio es permanecer en la universidad a pesar de que reconoce que es necesario: “¿Y qué me está desvinculando?, yo creo que estudiar aquí [universidad]” (E1). En el mismo sentido, E4 manifiesta que esta etapa de permanecer estudiando no es un tiempo perdido, por el contrario, debe aprovecharlo para más adelante llevar esos conocimientos y poner en práctica en la comunidad.

Otras personas relatan sobre los valores aprendidos en la comunidad indígena que les proporcionan sentido de pertenencia, es el caso de E1 y E2. Mediante las costumbres de su pueblo E2 reconoce que se refuerza la enseñanza de valores como el sentido de comunidad, cooperación, hermandad, trabajo y unión. Según afirma, también estos valores le han ayudado a sobrellevar los problemas que ha enfrentado en el camino.

Para E2 su territorio es un lugar muy significativo del cual ha aprendido muchos saberes y valores que le han llevado a ser actualmente la persona que es. Afirma que no puede desvincularse nunca de ello, dado que existe detrás toda una larga historia de vida; señalando que todo esto es parte de su identidad: “no puedo



dejar de lado de dónde vengo para qué crear mi identidad desde cero, porque no lo voy a lograr” (E2).

En los territorios indígenas se llevan a cabo distintas costumbres que, de acuerdo con las seis personas entrevistadas, les hace sentir parte de ese lugar. Por ejemplo, las actividades deportivas que se realizan en la comunidad de Shiroles los fines de semana son significativas para E6. Mientras que E5 señala las chichadas como un encuentro de personas de la comunidad que se reúnen para compartir de esta tradición.

Por su parte E3, E4 y E6 mencionan que otro elemento característico de las costumbres de los pueblos indígenas es la comida. Cuando visitan a sus familias, disfrutan comer los alimentos autóctonos del territorio, les conectan directamente con recuerdos de su lugar de origen. E6 describe el vínculo que tiene con su madre mediante de la comida que ella le prepara cuando llega a Shiroles.

Por lo que la adaptación a la nueva dieta alimenticia que implica el traslado de la comunidad a la capital del país se evidencia en las siguientes frases: “extraño Talamanca, eso fue principalmente por la comida y bueno ver en todos lados comida rápidas acá [San José]” (E3), “como que ahí está mi corazón, ¿me explico?, que de ahí soy (...) por ejemplo, cuando digo ‘Voy a comer esto, voy a comer lo otro’. No me siento mal porque me entienden, porque yo sé que comemos lo mismo, yo sé qué hacemos lo mismo, nos gusta lo mismo, y compartimos” (E4).

E3 menciona la notable diferencia en la alimentación a la cual tuvo que adaptarse al llegar a San José. En la misma línea, pero desde su infancia cuando empezó a vivir en la capital, E4 tuvo que tratar de adaptarse a los gustos e intereses de sus compañeros de la escuela ya que cuando evidenciaba sus raíces indígenas se sentía incomprendida por los demás compañeros.

Finalmente, una frase que comparten tanto E2 y E4 es que, a modo general, las personas bribris intentarán colaborar en lo que puedan darle a las demás, aunque sea poco, pero se hace como acto simbólico de ayuda: “Ese es el sentido

de pertenencia tan bonito que usted dice “Donde sea que usted vaya y haya un bribri, te va a ayudar”, por decirlo así” (E4).

#### **4.1.1.3. Saberes originarios de los pueblos indígenas**

En cuanto a esta subcategoría, se entenderá por aquellos relatos, creencias y saberes ancestrales que han permanecido a lo largo de su vida siendo transmitidos de generación en generación. Anteriormente se hizo referencia a que las personas indígenas pertenecen a un clan, cada uno de los cuales tiene un significado, una misión que cumplir en la Tierra. Del mismo modo, además tienen su propia explicación de origen sobre su existencia.

La historia de su origen lo explican E1 y E5, afirmando que su dios, llamado *Sibö*, fue quien les dio vida a los primeros indígenas en la montaña *SuLayöm*. Cada indígena era una semilla de maíz, de colores diferentes donde cada color representaba un clan diferente a otros. *Sibö* les encomendó la tarea de poblar el territorio; E1 lo explica de esta forma: “la historia dice que *Sibö*, que es Dios, creó a los indígenas en forma de maíz en la montaña de *SuLayöm* y de ahí bajaron a poblar a todos los demás (...) Pero eran maíz y eran de colores, cada color lo tenía un clan” (E1).

Los clanes empezaron a especializarse en alguna actividad productiva que beneficiara al pueblo indígena, de allí que haya familias con un nombre simbólico que representa su virtud que les identifica. E1, E4, E5 y E6 hicieron mención del nombre de su clan, aunque eso no significa que mantengan las prácticas culturales que representan su clan, pero sí que se identifican como tal.

E1 menciona otro clan que conoce, el clan *Suki* se caracteriza por tener poderes espirituales y por medio de cantos tienen la capacidad de provocar el bien o el mal a otras personas. Pero, así como este clan hay otros que se dedican al cuidado de los animales terrestres y marítimos, a la música, entre otros; como el clan de E4 que significa “Árbol de balsa” y su misión es cuidar de este árbol. El deber de

pedirle permiso a la naturaleza para utilizar sus recursos es fundamental, ya que según E1 menciona, si no se procede de esta forma, habrá una consecuencia.

El maíz también está presente en los relatos e historias de un ser poderoso conocido por las personas indígenas como “Tigre de Agua” o también llamado *Dinamu*. E4 hace un relato al respecto: “El Tigre de Agua es un espíritu que habita en las piedritas, que existe en mi comunidad. A veces ese espíritu sale de las piedras y va a hacer estragos a las comunidades. Entonces, por ejemplo, a veces uno sale en el platanal o donde sea y (...) Se dice que es el Tigre de Agua que anda haciendo desorden ¿verdad?, o si no en las noches cuando vas en el bote se dice que el Tigre de Agua nada ¿verdad?, sobre el agua, y tiene una cola que es como una cola de maíz. Y que muchas veces, él es muy travieso y que cuando van en bote van río arriba, él jala el bote” (E4).

E1 indica que como muchas personas del territorio creen en el Tigre de Agua, entonces le tienen miedo. Además, escuchó que la última persona cuidadora en la línea familiar se encontraba enferma y sin descendencia. Representando un peligro para el resto, ya que cuando por ejemplo suena un trueno, hay plantas a la orilla de los ríos que florecen, cuando hay un pato negro o una persona aparezca muerta en el río con puntos de sangre sobre su cuerpo, eso significa que el Tigre de Agua anda suelto. A propósito, *Dinamu* sólo se les aparece a personas indígenas, según afirma E1.

Así como los relatos sobre *Sibö* y el Tigre de Agua, en las luchas de personas indígenas por sus territorios, también están presentes dos personajes importantes. E4 menciona a Saldaña quien fue el último cacique de Talamanca, mientras que E5 rescata que, en esa misma lucha, contra la United Fruit Company, fueron ayudados por el *uséköL* de San José Cabécar, un ente que envió una inundación que destrozaría dicha industria desterrándola del lugar.

Esto se ejemplifica en las siguientes frases: “por las luchas ¿verdad?, por Saldaña cuando subió a la montaña (...) se iban perdiendo, digamos, esas luchas con los españoles (...) de que no nos dejaban estar en nuestro territorio” (E4); “Hay

una lucha que es un poco mítica, es cómo salió la United Fruit Company de lo que ahora es territorio (...) según cuentan los mayores fue una inundación que mandó *UseköL* de San José Cabécar para que se llevara todo eso y saca de un solo a la United” (E5).

Por otra parte, tanto E1, E2, E4 y E6 dan reconocimiento a las personas adultas mayores del pueblo, ya que estas son quienes tienen el conocimiento sobre los relatos, creencias y saberes ancestrales. Por eso, afirman que algunas personas indígenas jóvenes sí agradecen su sabiduría, aunque hay quienes no valoran su cultura y hacen caso omiso a la sabiduría de la población adulta mayor.

Respecto a lo anterior, E1 y E6 mencionan: “es que ya casi nadie sabe cómo sembrar, como las técnicas de siembra, bueno entonces yo me voy en ese saco porque mi abuelo sabe muchas técnicas de sembrar, eso ya casi nadie sabe” (E1); y por otro lado, se expresa valoración de las personas mayores: “cuando una persona es mayor, cuando una persona le dice a usted no haga algo, o cuídese de tal cosa, es porque por algo se lo están diciendo” (E6).

El abuelo de E1 se dedica a la elaboración de botes, afirmando que es de los pocos en la comunidad que domina la técnica y lo considera todo un arte, pero nadie más en su familia está aprendiendo los conocimientos; y así sucede en otras familias. En la misma línea, E4 hace referencia al dominio de la práctica de sobar que sabe realizar su abuela. Manifiesta su preocupación de que se pierda este saber, sin embargo, al igual que E1, no hay nadie más en su familia que continúe esta tradición.

Lo mismo sucede con el idioma bribri, que según E6 la cosmovisión indígena asigna que el idioma es materno y la persona que lo enseña es la madre. A pesar de que no todas las personas entrevistadas tienen dominio total del idioma bribri, reconocen que este es un saber medular para los pueblos indígenas. En cuanto a la pérdida cultural del idioma: “cuando ella [bisabuela] murió, ya nadie más lo siguió practicando y nosotros ya no lo practicamos, por eso es que me hace mucho hincapié en lo que es mi comunidad” (E4).

E2, E4 y E6 hacen referencia a la pérdida del idioma bribri, el cual ha sido resguardado sin ser compartido incluso entre los mismos miembros de la comunidad. Ahora bien, E2 aclara que el pensar en una escritura bribri es algo totalmente erróneo ya que esta tarea fue difundida por una persona externa a la cultura del territorio, perdiendo el origen de ser una cultura de transmisión oral.

De acuerdo con E1 y E4, otro de los saberes que se están perdiendo son los tratamientos de enfermedades. E4 relata una anécdota de hace unos dos años cuando se enfermó del estómago. Aunque le hicieron gastroscopías y otros exámenes clínicos no descifraban el origen de su malestar; pero su tío abuelo escuchó de su dolor y le explicó que él también pasó por lo mismo, la solución venía de un árbol que estaba sembrado en su patio.

Este es el relato: “era una concha que se saca de un árbol en específico. Entonces lo que tenías que hacer era cortarlo donde el filo de la mañana tocaba, el filo del sol. Primer rayo de sol tocaba esta parte de ese árbol, ahí tienes que cortar la concha. Tú hervías la concha, entonces te la tomabas, el agua de la concha te la tomabas como agua; noche y día, noche y día. A la semana, el árbol estaba sanando y mientras el árbol sanaba, yo también sanaba por dentro; y me sané” (E4).

Gracias a los conocimientos ancestrales de su tío abuelo E4 se logró recuperar, llamándole especialmente la atención que en un árbol estaba la respuesta que necesitaba, pareciéndole muy curioso que al mismo tiempo proviene del clan de un árbol.

El caso que narra E1 es de su abuelo paterno que cuando era joven su madre, bisabuela de E1, lo llevaba con un señor que le realizaba un “soplo”. Se tiene la creencia de que esto se realiza con el objetivo de impulsar que su hijo dejara de tomar alcohol, mediante un café soplado. Sin embargo, aclara que no surtió efecto y asegura que esto ha ido pasando entre generaciones: “cuando mi abuelo estaba pequeño iba donde ese señor para que le soplara, hacerle ahí como algo para que en eso que él se tomara él dejara de tomar guaro” (E1).

Finalmente, E3 y E4 hacen alusión a los saberes aprendidos del contacto que tienen las personas indígenas con la naturaleza. E4 menciona que le gusta ir al río a bañarse porque la creencia dice que éste tiene la propiedad de “limpiar” los malos pensamientos y todo lo negativo que se lo lleva corriente abajo: “La jícara es un huacal cortado y viceversa, van con eso y las plumas que él tiene y entonces, va primero y la persona que va al ritual tiene que ir vendado y no puede ver el mar antes, el que va con él tiene que agarrarlo y agarrar agua del mar con su jícara y tiene que esparcírsele antes de que la persona vea el mar ya después pueden ver el mar y puede jugar porque se considera que el mar es una persona y debe ser respetada” (E3).

De ello se rescata el respeto que se le tiene a la naturaleza, ya que la persona indígena no debe actuar por su interés sino sólo con la aceptación de la Madre Tierra, por eso el seguir ciertos pasos para que esto se cumpla. En conclusión, las personas entrevistadas coinciden en que la Tierra debe ser protegida y cuidada ya que es sagrada para los indígenas y, asimismo, representa el origen del ser humano.

#### **4.1.1.4. Cosmovisiones del pueblo Bribri desde el relato de estudiantes universitarios**

Participante E1. “El hombre que no regresó”

Había una pareja y ellos se fueron a vivir en la montaña. (...) pasó el tiempo y no habían regresado y entonces otra nueva pareja, que eran parientes de esos mismos (...) le dijeron a la mamá que iban a ver qué pasó, que tal vez habían encontrado tantos animales que por eso no venían (...) Cuando llegaron al lugar (...) no había nada, había solo un señor. Él dijo “Vea que sí están” porque estaba como una fogatilla, estaba echando humito, (...). Entonces esperaron (...) él era pariente de esos que no habían llegado (...) ella era esposa de él.

Entonces había un rancho arriba en el árbol que ella se subió, porque ya era de noche (...) Ella le dijo “Venga”, él dijo “No, no, ya yo voy porque ya ahorita ellos

vienen" (...) Eran las 7:00 pm o algo así, pero ya era oscuro. Pero entonces él ya se cansó y subió [al árbol]. Cuando era como media noche, ellos empezaron a escuchar que venía gente (...) Entonces él se despertó, él le dijo a ella que ya venían (...) entonces solo se veía que abajo, que llegaron, tiraron algo y empezaron a comer (...)

Entonces él dijo "Oiga, ya llegaron y traen comida"; y ella le dijo "Esos no son ellos". (...) Él se bajó y cuando él cayó, se oyó nada más donde empezaron a comérselo. Cuando amaneció ella quedó viendo para abajo y solo había un huesillo ya así entero. (...) Él [ ser desconocido] estaba abajo diciéndole a ella que se bajara; ella no quería, pero ya ella tenía que irse, ya no podía quedarse otra noche ahí porque se la iban a comer. Lo que ella hizo fue tiró una pelotita así y el bicho ese se fue corriendo.

Ella agarró el machete y empezó a correr, correr, y él venía atrás, diciendo que la esperara, que la esperara, y venía todo en huesillo. Cuando llegó al puente, ella cruzó, cuando el bichillo iba por la mitad ella empezó a cortar el puente y ahí fue donde se cayó. Y se fue el bichillo, cuando ella corría, ella venía rompiendo sus (...) collares, para que se quedara comiéndolos, se entretenía, no sé, para que a ella le diera tiempo.

Participante E2. "Semillas de maíz para el cultivo"

La historia del indígena viene del maíz y Dios hizo la Tierra, en su momento eran puras rocas. Entonces cuando hizo la Tierra dijo (...) "Voy a sembrar maíz y estos maíces serán los indígenas". Dios agarró como una canasta metió maíces ahí, solo las semillas buenas y le dijo al armadillo que lo cuidara. (...) Entonces el armadillo lo cuidó por un tiempo luego se cansó. No llegaba Dios, entonces empezó a comérselo luego de ahí. Este Dios le castigó, lo mandó a vivir solo a la Tierra (...) entonces de ahí pensó "Voy a sembrar, empezó a sembrar maíz".

### Participante E3. “La niña del cabello salado”

La niña que se convirtió en mar, porque detrás está lo que es la desobediencia (...) que tenía la cabellera larga y siempre la tenía húmeda y cuando cocinaba, sazonaba la comida con su pelo húmedo, entonces era salado su pelo. Un día enfermó y llamaron a un sukia, un curandero que tenía bastón propio (...) La muchacha le pidió prestado al curandero el bastón para ir al baño, cuando se fue al baño dejó el bastón fuera (...) cuando salió ya no estaba el bastón y ella empezó a buscarlo dentro del montazal y no lo encontraba.

De pronto salió una culebra y la mordió, ella enfermó. La culebra era el bastón, ella enfermó. El curandero antes le había advertido que no tenía que soltar el bastón, tenía que conservarlo y tenerlo en la mano y ella no obedeció (...) la muchacha enfermó y luego murió.

Al tercer día, donde la enterraron empezó a crecer un árbol (...) como era tan grande las personas tenían miedo de que dañara la tierra. (...) los lecheros trabajaban todo el día [en tumbar el árbol] y al día siguiente toda la parte que habían cortado se había regenerado, y así sucesivamente, hasta que se cansaron y decidieron trabajar constantemente hasta que lograran tumbar todo, o sea cortar todo el árbol y así fue, trabajaron días y lograron cortar todo y cuando este cayó se convirtió en el mar.

### Participante E4. “El Tigre de Agua”

El Tigre de Agua es un espíritu que habita en las piedritas, que existe en mi comunidad. A veces ese espíritu sale de las piedras y va a hacer estragos a las comunidades. Entonces, por ejemplo, a veces uno sale en el platanal o donde sea (...) Se dice que es el Tigre de Agua anda haciendo desorden ¿verdad?, o sino en las noches cuando vas en el bote se dice que el Tigre de Agua nada ¿verdad? sobre el agua y tiene una cola que es como una cola de maíz.

Y que muchas veces, él es muy travieso y que cuando van en bote van río arriba, él jala el bote. Dicen, cuentan eso del Tigre de Agua ¿verdad?, que es muy tremendo. A mí me encanta la historia, es muy travieso.



#### Participante E5. “El origen de la vida”

Mi abuelo una vez me contó, cuando yo le pregunté por el lugar de donde veníamos, él me empezó a contar que no era como decía los científicos que veníamos de África. O como decían otros que veníamos de tal lugar, como todas las teorías que hay de otras culturas y de la ciencia. Él nos contó que nosotros nacimos y fuimos creados en un lugar por allá arriba en las montañas que se llama SuLayöm y que ahí Sibö plantó la semilla, y de esa semilla nacimos nosotros.

#### Participante E6. “El camino de la obediencia”

Mi papá me contó la historia de tres hombres que iban a montear [cazar], entonces les habían dado, nosotros decimos, un tamuguito, como una comida, entonces, les habían dicho que no lo podían abrir antes de cierto tiempo, y uno de ellos, pues lo abrió, y lo que encontró en vez de comida, era como muchos gusanos.

Luego el otro, como que encontró una estatua, y como que le tocó la parte íntima de la estatua que había ahí, entonces enfermó, y al final de cuentas, diay, murió porque faltó el respeto a algo que era sagrado. El otro, el muchacho que quedaba fue el único que logró completar bien el viaje.

Mi papá decía que eso sucedía por la misma desobediencia, entonces él hablaba de la importancia cuando una persona es mayor, cuando una persona le dice a usted no haga algo, o cuídese de tal cosa, porque por algo se lo están diciendo.

#### **4.1.2. Factores personales que promueven la permanencia**

La segunda categoría de análisis corresponde a los factores que promueven la permanencia del estudiantado indígena bribri de Talamanca de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes. Los factores personales son componentes que conciernen a la persona en particular, y son determinados por esta mediante actitudes, pensamientos y conductas concretas. Han sido definidos cuatro: la

materialización del logro de las aspiraciones académicas, la motivación hacia el estudio, el desarrollo personal y desenvolvimiento social, y la elección vocacional.

#### **4.1.2.1. Materialización de las aspiraciones académicas**

Entre los factores personales detectados se encuentra la materialización de las aspiraciones académicas, en el cual se reconoce cómo fue el proceso de las personas participantes para lograr ingresar y permanecer en una carrera de la Universidad de Costa Rica.

Las personas entrevistadas ingresaron a la Universidad de Costa Rica, ya que tuvieron interés personal de cursar estudios universitarios después de concluir la educación secundaria, así como la aspiración a ser estudiantes de dicha institución de Educación Superior. Para su consecución es necesario mantener una actitud positiva, automotivarse y tener paciencia; tal como lo menciona E4, al asegurar: “A veces de buenas nuevas no se logra lo que los objetivos quieren, pero es porque hay que tener bastante paciencia en el proceso” (E4).

Aunado a lo anterior, para las personas entrevistadas, la Universidad de Costa Rica es un lugar que cuenta con servicios que les motivan a seguir adelante, en sus estudios universitarios e incluso en otros ámbitos, a pesar de las situaciones difíciles y la presión académica.

Uno de dichos servicios es Casa Valle, ya que tal como menciona E6: “Sólo el hecho de venir aquí, a veces, te alegra un día, tal vez que estés mal, porque entonces te encontrás con diferentes personas, con diferentes compañeros, hablás, tomás café, si hay algo de comer se come, se comparte” (E6); mientras que E4 afirma: “Cuando uno está aquí [universidad] hay muchas crisis, pero siento a veces también rodearse de las personas correctas, es importante, que te apoyen” (E4).

Indican que estar dentro del ámbito universitario de la Universidad de Costa Rica no es fácil, ya que se pueden presentar diferentes dificultades que deben afrontar adecuadamente. Sin embargo, las personas entrevistadas reconocen que

tomaron la decisión de ingresar, por lo que comparten la experiencia de haberse tenido que enfrentar al examen de admisión. Se diferencian en la manera en que se acercaron a la universidad y se prepararon para ingresar a ella.

En relación con las metas que E1 tenía al ingreso a la universidad, indica: “Entonces, pero sin contar yo pensaba primero este, yo tenía la meta de entrar aquí, esa era la meta. Primero graduarme de bachillerato, luego entrar a la UCR, luego cuatro años y ya graduarme, y luego venirme otra vez para trabajar de un solo” (E1). Agregando que no había considerado al iniciar, quedarse en la Sede Rodrigo Facio Brenes, lejos de su familia más tiempo del que el grado de bachillerato demanda, ya que su plan de vida iba enfocado en el alcance de un título universitario que le permitiera el acceso a un empleo como meta principal.

E1 y E6 mencionan que se prepararon para el examen de admisión con los folletos de práctica, lo que en ambos casos demuestra su perseverancia. E1 expone que le sacaba provecho a los recesos que tenía en el colegio para resolver ejercicios del folleto: “en el recreo o así, siempre estábamos como ahí como, unos preguntábamos, en la casa lo hacíamos y llegábamos después, y siempre Alexis era el que más sabía (...) nos explicaba paso por paso cómo era que lo había resuelto” (E1). E6 para lograr ingresar a la universidad, utilizó la estrategia de repetir el examen de admisión y con anticipación a la fecha de la prueba, desarrolló algunos ejercicios del folleto de práctica que le permitieron reconocer el tipo de preguntas que allí hay.

E2 menciona que desde pequeño su familia le inculcó el valor del estudio, para aprender constantemente y transmitir conocimiento a otras personas, desarrollando una motivación intrínseca importante para evitar el conformismo y dándole así un significado más profundo al estudiar: “Creo que lo digo por experiencia, porque creo que mucho de mi permanencia se debe a que fui desarrollando esa conciencia, de por qué debo estudiar, cuál es la importancia, y no simplemente que lindo, estoy aquí y listo, salí de la comunidad” (E2).

E3 menciona que la primera vez que conoció San José fue en su niñez debido a que tenía una familiar que vivía en esta provincia. Uno de los lugares josefinos que conoció fue la Sede Rodrigo Facio Brenes y a partir de ahí, se motivó y preparó para ingresar a ella, valorando el apoyo que le brindaron unos estudiantes de esa casa de estudio. Lo anterior lo confirma diciendo: “me hice amigo como de dos muchachos de la UCR que entonces ahí me ayudaron en el proceso” (E3).

Por su parte, E5 expresa que lo propiamente académico no es lo que más le interesa y que a diferencia de las otras personas entrevistadas, su excelencia académica no le representa una prioridad en su vida universitaria. Por esto, expone que: “en lo académico me ha ido muy mal desde el inicio, digamos realmente no soy muy buen estudiante y ahí como que me han gustado más otras cosas” (E5). Por ejemplo, su participación en la dinámica universitaria, enfatizando que le gusta dedicarles tiempo a otros espacios o a otras actividades, en su mayoría de tipo político y de luchas sociales.

Sobre el compromiso de asumir con conciencia y asumir responsabilidad, el permanecer como estudiantes de la Universidad de Costa Rica, E1 indica que tuvo que mentalizarse y tomarse en serio la etapa universitaria. Además, se manifiesta: “creo que esto al responsabilizarse uno, de nuestros propios actos nos lleva a ser más conscientes” (E2). Refiriéndose a la importancia de la responsabilidad que asumen para el logro de la aspiración académica, mediante la organización, especialmente del tiempo, ya que facilita el cumplimiento puntual de las distintas asignaciones solicitadas, evitar que éstas se acumulen y tengan que hacerse al final del semestre, por haber priorizado otras actividades.

En cuanto a E3, expresa que parte de su responsabilidad universitaria está en crear un horario de estudio, otro de comidas y un horario temporal de clases, ya que logra identificar cuáles cursos requiere dedicarles más tiempo. A diferencia de E2 y E3, para E5 el mantener hábitos de estudio como la organización representa un gran reto, debido a que gran parte del tiempo que tiene para estudiar lo dedica a participar en actividades sociales que se presentan dentro y fuera del campus

universitario, por lo que reconoce que se le dificulta cumplir con sus deberes académicos.

El realizar actividades recreativas como ir a bailar y conversar con amistades es considerado por E6 como una estrategia que le facilita el ser responsable y poder avanzar con aquellos cursos que integran el plan de estudios de su carrera. Por su parte, E4 indica que su propósito de materializar sus aspiraciones académicas le ha llevado a desarrollar su capacidad de liderazgo: “yo quiero ser alguien que de verdad influya en mi sociedad” (E4), y por tal razón trabaja diario en ello.

Las personas participantes también desarrollan estrategias para manejar el estrés, parte de su autoconocimiento. Entre estas, E1 afirma que intenta hacer con una semana de anticipación las tareas que le son asignadas, principalmente porque reconoce que le toma más tiempo en comparación con sus compañeros la realización de estas y que se le dificulta hacer sus obligaciones una noche antes de la entrega de esos trabajos.

A diferencia de E1, E2 admite que cuando siente estrés decide alejarse un tiempo hasta que todo se calme y luego se reincorpora a sus labores académicas. Asumiendo la responsabilidad de afrontar la situación estresante con calma, exponiendo: “la verdad cuando estoy así dejo todo y me voy, hago algo y luego regreso y ya este todo normal y cuando estoy con periodos de tensión no me pongo a buscar culpables porque el culpable soy yo” (E2).

E3 por su parte, opta por realizar una actividad física como los ejercicios de pilates, que le permite desarrollar fortaleza, mejorar su respiración y concentrarse, afirmando: “Sí es que no puedo pagar yoga, entonces pilates es la mejor opción, es que ayuda mucho a hacerte fuerte y te ayuda mucho a respirar he asistido a talleres de técnicas de respiración de meditación y todo eso entonces a uno le ayuda mucho poder concentrarse en el ahora” (E3).

Sumado a la práctica de pilates, E3 expone: “he adoptado muchos hábitos nuevos, me levanto a las 5:00 am, me duermo máximo a las diez de la noche, es

uno de los hábitos principales, alimentación 100% saludable, cero grasas saturadas (...) a crear un horario de estudio, un horario para comidas principalmente de estudio, de clases, hago un horario temporal y uno después de la segunda semana de clases así veo a cuáles cursos debo dedicarles más que no sea la cantidad de créditos, sino para saber a cuáles hay que dedicarles más tiempo porque son duros” (E3). Todo lo anterior le facilita manejar de manera adecuada los momentos de estrés.

Por su parte, E4 prefiere utilizar el incienso, con el fin de alejar los malos espíritus y la mala energía: “el incienso, que es necesario (...) nos ayuda mucho a espantar los malos espíritus y eso que nos persigue. (...). También ir a mi casa, ir a un lugar así en la montaña, necesito hacerlo, pero tiene que ser en mi casa, con mi familia, porque si no, no se siente bien” (E4). Además de ir a bañarse a un río para que todos sus malos pensamientos se vayan en la corriente.

A diferencia de las cuatro anteriores, E5 admite que se le dificulta mucho manejar el estrés, y que incluso ha abandonado cursos de su carrera: “No lo logro manejar nunca (...) digamos si es un curso en el que voy muy mal y ya el estrés es mucho, lo dejo tirado entonces no logro manejar el estrés, me cuesta. Si es salvable me fumo un cigarro” (E5).

Por otra parte, E6 indica que su estrategia para manejar el estrés recae en el contacto y relación con otras personas: “la verdad es como recurrir a alguien como para hablar en ese momento” (E6). Haciendo referencia a que llegar a reunirse con compañeros, conversar, compartir algunos momentos y hasta salir a bailar, le ayuda a manejar el estrés, ya que: “tenía como ciertos fines de semana, sábados que entonces salía a bailar con ella, entonces también eso, porque yo sentía que era hacer algo que a mí me gustaba” (E6).

Además de la implementación de estrategias para el adecuado afrontamiento del estrés durante la materialización de su aspiración académica, incide la concepción del proceso formativo como valioso para adquirir aprendizajes. Al respecto, P1 afirma que en la universidad ha adquirido conocimientos académicos

relacionados a su carrera, sin olvidar que la comunidad donde creció le ha aportado diferentes valores que han facilitado direccionar los cursos que lleva y su vida en la ciudad.

Indica que los conocimientos adquiridos en la universidad complementan su experiencia de vida en el territorio de donde proviene. Esto lo resume exponiendo: “acá [universidad] adquiero (...) conocimientos técnicos, o sea académicos y cosas así, pero muchos de los valores los traigo desde la casa entonces uno complementa a la otra e incluso acá muchos de los conocimientos que adquiero me hace ver como ‘no mira estoy descuidando tal y tales valores’ entonces las refuerzo” (P1).

P3 hace referencia a que el pasar dos años en otra sede universitaria en sus inicios de carrera, le permitió valorar más su ingreso a la Sede Rodrigo Facio Brenes y reconocer que, gracias a dicho ingreso, pudo viajar a diferentes países y aprender. También que Johnny Arias, funcionario de Casa Valle, y otros compañeros de carrera, han sido claves en su experiencia universitaria.

Todo esto sin duda le ha permitido materializar y hacer realidad la aspiración de ser estudiante de la Universidad de Costa Rica. Tal como cuando menciona lo siguiente: “más bien esos años son parte de mi formación también no los veo malos sino también es parte de mi vida universitaria” (P3).

Por otro lado, lo expresado por P3 en relación con la materialización de sus aspiraciones académicas, confirma lo significativa que es la comunidad de Talamanca. Afirma que en cursos y en el TCU que ha realizado ha buscado algún aspecto que se relacione con su comunidad indígena.

Esto con el propósito de contribuir al desarrollo de su comunidad mediante la carrera que estudia: “incluso las horas [asistente] que estaba haciendo, todo es relacionado con pueblos indígenas o con nuestras comunidades porque digamos yo siento que (...) también podemos hacer algo positivo también por las comunidades, a mí me gusta la educación entonces por eso estoy estudiando [Enseñanza de los] Estudios Sociales” (P3).

#### 4.1.2.2. Motivación hacia el estudio

La motivación hacia el estudio hace referencia a todos aquellos aspectos que han generado en las personas participantes el interés de continuar estudiando en el ámbito universitario. Un aspecto en común entre las personas participantes corresponde a que desde su ingreso a la universidad manifestaron su deseo de cursar los estudios superiores en la Universidad de Costa Rica, con el fin de obtener mejores oportunidades laborales en el futuro y contribuir al bienestar de sí y de sus comunidades. Lo anterior se resume en: “Hay muchas motivaciones, primero lo claro que uno tiene, debe tener el objetivo o el norte trazado; segundo a veces se puede tener claro ese objetivo, pero siempre mezclado como esa fortaleza” (E2).

Otra semejanza radica en lo importante que fue el haber contado con una persona cercana que les apoyara y motivara a continuar con los estudios universitarios. Al respecto, E1 expone: “por eso yo creo que es importante eso de la motivación, que haya alguien, no sé, alguien que esté ahí dándole espíritu de que sí se puede, sí se puede, con más motivación de decir que es algo posible” (E1).

Para E1, las personas de su familia representaban esa motivación que le movía a organizarse durante la semana para ir algún fin de semana a su comunidad y visitar a su familia: “uno se motiva ‘uy voy a hacer todo esto esta semana para ir el fin de semana a casa’, o ahí una vez al mes voy a verlos y no sé qué, saber que ahí están y que lo van a recibirlo a uno” (E1).

En el caso de E2, constantemente recuerda que cada miembro de su familia ha hecho algo que ha contribuido a que pueda permanecer en la actualidad como estudiante universitario, ya que menciona: “Tener claro eso, entonces para mí las motivaciones así son la familia, en tanto yo sé que ellos están como siga, no sé aquí estamos, pero cuando hablo de familia me refiero a estar recordando continuamente el que hicieron ellos y no es justo para ellos rendirme en este momento” (E2).

Relacionado con lo expuesto por E2, E3 manifiesta que la persona que ha sido su motivación en la universidad ha sido su madre, quien no pudo estudiar y por



eso desea que su hijo lo haga. E3 expone: “ella nunca pudo estudiar y que nunca nadie en mi familia había podido estudiar y ella quería que fuera un profesional y que pudiera tener una profesión, no importa en lo que sea, maestro, lo que sea y que trabaje y que estudie que tenga una profesión y fuera alguien en la vida y no alguien que tenga que depender de un patrón que si no hay chamba” (E3).

Además, E5 y E6 también afirman que su padre y madre han sido su principal motivo para cursar una carrera en la Universidad de Costa Rica. Ya que, en el caso de E5, representa un gran orgullo para ellos aunque no estén muy de acuerdo con lo que estudia; y para E6, desea brindarles una mejor calidad de vida: “Siempre ha sido como ese apoyo, aunque no les gusta que estudie eso, o medio les guste, pero es más que todo eso, no sé cómo explicarlo es difícil, siento que ellos sienten cierto orgullo y yo agarro fuerzas de ahí” (E6). Mientras que, por otra parte: “lo que me motivó fue la opción, o la oportunidad más que todo, de tener una vida mejor”, aludiendo que una vez graduada, espera conseguir un buen trabajo, y brindarle a su madre y su padre una mejor calidad de vida (E5).

A diferencia de las demás personas participantes, E4 deposita parte de su motivación en una persona que le ha apoyado desde su ingreso a la Universidad de Costa Rica. Dicha persona es Johnny Arias, funcionario de Casa Valle, indicando: “esa es una de las formas de motivación [apoyo de Johnny] (...) este año sentía como algo tan feo cuando vine acá. Sentía algo muy feo porque yo sentí que yo me estaba perdiendo, que no tenía significado esto [el estudio]” (E4).

Por otra parte, se resalta el sentido de independencia y el deseo de ayudar a la familia de E2, E3 y E6 en su permanencia universitaria. E2 decidió salir del territorio y trasladarse a la ciudad a estudiar, pensando en brindarles una mejor vida a quienes le han facilitado llegar hasta donde está ahora, esto lo expresa de una forma más detallada: “tomé la decisión me vine, y siempre claro el objetivo del por qué estoy y (...) por quiénes estoy, y siento que (...) probablemente que me quede aquí por cuestiones de trabajo, pero no me despego a la unidad y creo que a veces uno tiene esa idea que no, me quedo en la casa porque quiero ayudar a mi familia, pero la mejor decisión y la mejor ayuda que se puede dar es saliendo” (E2).

En cuanto a E3, reafirma ese sentido de independencia expresando el deseo de insertarse rápidamente en el mercado laboral: “principalmente estar en el mercado laboral e independizarme completamente económicamente” (E3). Sumado a esto, el sentido de independencia de E6 se resume en que desea contar con su propio dinero para poder realizar actividades placenteras: “otras experiencias, ya no es solamente trabajar, sino que me gustaría viajar, me gustaría, hacer otra serie de cosas antes de, no sé, de tener nada más o de dedicarme nada más a trabajar” (E6).

Otro motivo para continuar estudiando en la universidad en el que coinciden E1, E4, E5 y E6 corresponde a la influencia que han tenido el personal docente universitario, según lo menciona E1: “mi profesor [de colegio] de Estudios Sociales (...) estudió aquí (...) en esta universidad. Entonces por ahí también la motivación, y también que me gustaba demasiado Estudios Sociales, cómo lo daba y todo y saber que él pudo venir aquí también era como una propuesta interna, porque yo no lo hablaba” (E1). Destacando la metodología que el docente utilizaba para brindar las clases y la actitud con la que la impartía.

E4 menciona que también lo ha motivado la metodología que implementa el profesorado en la universidad: “me ha servido mucho [metodología didáctica de profesor de Inglés por Áreas] porque he ido más a hablarlo que a estarlo viendo en un libro autodidáctico ahí escribiendo, digamos, por ejemplo (...) porque yo escuchaba a mis compañeros decir ‘Ay, si va a hablar con el videobeam y pasar diapositivas, mejor me quedo la casa y yo ahí las veo, que las suba al campus’. Entonces así se vuelve aburrido a veces esas cosillas” (E4).

En E5 influyó su visualización como docente de secundaria, aseverando: “me visualizo siendo profesor de colegio a pesar de que critique muchos el sistema educativo (...) aunque sea siendo profe de español y tantear algunas otras cosas” (E5). Mientras que, desde su posición, E6 menciona: “Siempre tuve incentivo de los maestros” (E6). Haciendo referencia a que la impulsaban a que no dejará de estudiar, a que siempre se superará más para obtener mejores oportunidades en su vida.

Sumado a lo anterior, P1 enfatiza que cuando siente cansancio recuerda experiencia vividas en el territorio donde creció, sobre todo a personas que pertenecen a su familia. Esto representa un motivo para no rendirse y continuar luchando por alcanzar la meta de ser profesional y así regresar a su territorio, para implementar lo aprendido en beneficio de su comunidad: “no es justo para ellos [su familia] yo rendirme y yo decir ‘yo regresé porque no pude’, siento que eso es lo peor que les puedo ofrecer, entonces me mantengo acá siempre por esos objetivos” (P1).

P2 recalca que su objeto significativo representa tanto a su familia, como a compañeras y compañeros de colegio, sus docentes, e inclusive la directora y la comunidad en general, las cuales son personas que, según ella, mostraron su apoyo para que continuara estudiando e ingresara a la universidad.

Por otra parte, P3, afirma que nunca hay que olvidarse del lugar de dónde se nace y que, en su caso, siente orgullo. Recordar esto le genera una gran motivación y hace más fácil permanecer estudiando, mencionando: “creo que eso es como nunca olvidarse de dónde uno viene, siempre tener ese orgullo de donde uno viene, yo creo que también eso lo hace a uno mantenerse en otro espacio” (P3).

Además, P3 está de acuerdo en que el apoyo familiar que recibe resulta motivante, ya que constantemente, sus familiares le mencionan que no se salga de la universidad y que intente de nuevo aquello que se le dificulta. También destaca la importancia de la automotivación para permanecer como estudiante universitario, ya que ese apoyo y motivación interna es fundamental para alcanzar las metas que se propone: “el apoyo familiar desde allá [territorio indígena] de que ‘No se salga y siga porque yo sé que usted va a lograrlo el otro año’, entonces es un apoyo doble desde adentro y desde afuera y bueno el apoyo interno de uno” (P3).

P1 también valora la automotivación para continuar estudiando, sobre todo cuando se está pasando por momentos o situaciones difíciles que le hacen poner en duda su permanencia, parte de ese sentido de propósito. Esto lo afirma al mencionar: “Es a eso de no rendirse aun cuando sean pesadas las cosas no

rendirse y llegar a su destino entonces a veces lo utilizo para reflexionar para auto motivarme y muchas cosas más” (P1).

En la misma línea de la motivación hacia el estudio, P3 mencionaba que el profesor de uno de los cursos que llevaba en la universidad valoró el hecho de contar con una estudiante indígena en su clase, haciéndola sentir incluida en el grupo, por ser proveniente de una comunidad como Talamanca: “el profe decía que tenía tiempo de no tener una estudiante indígena entonces, él mismo decía ‘Este grupo es tan variado, tan diverso’, porque habíamos personas de todo el país y de Talamanca, de San Vito, de Guanacaste, de todo lado” (P3)

Por último, para P2 parte de su motivación hacia el estudio de la carrera de Psicología, radica en tener presente las problemáticas relacionadas a la salud mental que se han dado y que pueden presentarse en su comunidad. Es por esta razón que uno de sus propósitos es regresar a su comunidad y poder apoyar a su comunidad, tomando en cuenta los conocimientos que adquirió en la universidad.

De manera que se resalta en la experiencia de las personas entrevistadas, la independencia durante la permanencia en la universidad, la reciprocidad con su familia y otras personas que les han ayudado. El reconocimiento brindado a la metodología utilizada por docentes tanto de la universidad, como en niveles anteriores; además del fortalecimiento de la visión de futuro, el orgullo por su lugar de procedencia y el sentido de propósito.

#### **4.1.2.3. Desenvolvimiento personal y social**

Sobre el desenvolvimiento personal y social de quienes participan de la investigación se destaca que comparten el haber incrementado habilidades sociales durante su proceso de permanencia y difieren precisamente en esas habilidades que han adquirido. E1 afirma: “[la universidad] me ha enseñado como eso de que ser crítico, conocer, porque eso jamás, nunca lo vemos en el colegio, conocer más sobre Talamanca” (E1). Es decir, tener más criticidad a la hora de abordar temáticas

sobre su territorio para poder así emitir una opinión más consciente, pertinente y realista de la realidad contextual.

Además, E6 asegura: “ser crítico también en lo propio, o sea en lo mío primero, también verme hacia adentro” (E6). Dado que considera que para permanecer estudiando en la universidad hay que conocerse y criticarse, ya que esto facilita el plantearse y replantearse distintas ideas relacionadas con su experiencia universitaria.

Esto se relaciona con lo expresado: “creo que esto al responsabilizarse uno, de nuestros propios actos nos lleva a ser más consciente, a tomar estas medidas digamos más saludables en esos momentos” (E2). Rescatando la importancia de la criticidad y auto-criticidad, hacerse responsable y consciente de los propios actos, y de esta manera, tomar decisiones más acertadas.

Otra de las habilidades que E2 ha logrado desarrollar es la motivación intrínseca para mejorar como personas, ya que constantemente, durante la vida universitaria, se presentan situaciones que requieren que la persona haga a un lado las situaciones negativas que la invaden y se motive por sí misma para hacer un cambio de actitud y salir adelante. Tal como se menciona: “Creo que sí, el hábito es que he desarrollado es de eso de la automotivación y este siempre dejar los problemas personales entre usted y yo, por lograr ese propósito común” (E2).

Por otra parte, E3 aporta otra habilidad que ha desarrollado, la cual corresponde al liderazgo, el cual requiere ser puesto en práctica en actividades como los voluntariados, donde esta habilidad puede potenciarse y desarrollarse: “estaba tratando de perfeccionar lo que es el nivel de inglés y no creo que esté mal (...) lo que sucede es que consideré también importante el español. Entonces me cambié. Es como nutrirme de varias áreas” (E3). Lo que puede representar esa habilidad de iniciativa, liderazgo y proactividad que resultan necesarias a la hora de estudiar en la universidad y desenvolverse en el sistema universitario.

El tener liderazgo se vincula con esa influencia positiva que la persona debe tener hacia las demás, para así alcanzar los objetivos que se proponen, empezando por ese deseo de querer lograrlo: “quiero ser alguien que de verdad influya en mi sociedad (...) Quizás no yo, pero sí tal vez ser un impulsor, ¿por qué no? (...) No tengo esas habilidades, pero sí me gustaría como ser ese motorcito para que puedan salir adelante otros proyectos en mi comunidad” (E4).

Además, E4 expresa su interés en ser parte de algún voluntariado que le lleve a alguna comunidad indígena a realizar las labores que se necesiten y pueda implementar ese requerido liderazgo: “creo que los voluntariados ayudan bastante. Me interesan mucho, yo quiero hablar con Johnny para ver si me pueden inscribir en alguno en cualquier momento y en cualquier territorio” (E4).

E5 reconoce que la habilidad social que ha logrado desarrollar a lo largo de su estancia en la universidad ha sido precisamente la de socializar más, ya que antes se le dificultaba hacerlo: “antes se me hacía más difícil como entablar conversaciones, ahí he ido como medio puliendo una habilidad discursiva que no tenía antes” (E5).

La habilidad para la cocina también es una de las que ha adquirido, ya que antes no sabía cómo preparar sus propios alimentos. E5 expone que: “Aprender a cocinar, no sabía cocinar hasta llegar acá, tuve que aprender muchas cosas (...) yo muy pocas cosas sabía hacer y cuando llegué acá tuve que aprender a lavar, a limpiar, a cocinar, a cuidarme cuando estoy enfermo también” (E5).

Por su parte, P1 hace énfasis en que en la comunidad de la que proviene, existe un ambiente en el que las personas practican distintos valores que contribuyen a que se dé una dinámica de convivencia más sana, algo que al parecer es distinto en la ciudad. Esto lo destacó al manifestar: “[en la comunidad] se vive en un ambiente de valor, no estoy generalizando aquí, pero por lo menos la primera impresión que tuve cuando salí de allá [territorio]” (P1).

#### 4.1.2.4. Elección vocacional

La elección vocacional se entiende como la etapa del proceso vocacional que atravesaron las personas entrevistadas al concretar la decisión de cursar una carrera universitaria y que enmarca su desarrollo profesional. Existe un aspecto que comparten específicamente E1, E2, E4 y E5, este es la insatisfacción con las carreras que en un principio cursaron e incluso llegaron a ejercer.

E1 manifiesta: “pero igual yo dije ‘¿qué voy a hacer? Eso no me gusta, no me gusta Geografía, no sé, ¿será que tengo que ponerle más y ya no pensar más en Estudios Sociales?’” (E1); “si yo me llego a graduar de Geografía, qué voy a hacer si no me gusta” (E1). Dejando claro que su primera carrera, Geografía, no era de su gusto y mostrando incertidumbre por su futuro laboral.

Por su parte, E2 expresa: “tuve una experiencia muy linda que llegué, yo este año estoy aquí en la [Sede] Rodrigo [Facio Brenes] otro año lo pase en Limón, entonces voy a hablar más de estos años, tengo que referirme a Limón” (E2). Haciendo referencia a que, antes de estudiar Administración Aduanera y Comercio Exterior en la sede central, estaba cursando la misma carrera en la Sede del Caribe. Al igual que E4, iniciaron su carrera universitaria en otra sede universitaria de acuerdo con su puntaje de admisión que así se los permitió, ya que no alcanzaron la nota corte que había en la Sede Rodrigo Facio Brenes.

Partiendo de lo anterior, la actitud es determinante al enfrentarse a las situaciones que tiene la vida, ya que se debe creer en las capacidades y motivaciones de la persona, así como el esfuerzo que se debe realizar por lograr todo lo que se propone, en este caso, estudiar una carrera. Aunado a esto se expone que, aunque E2 y E4 estudian las mismas carreras, presentan la diferencia de que E4 no se visualiza toda su vida ejerciendo Administración Aduanera, ya que no era la carrera a la que desde un principio quería ingresar, sino a Terapia Física.

Lo anterior lo resume diciendo: “no me veo toda mi vida en [el trabajo de] Aduanas, no ha sido como mi principal sueño. Lo he cumplido por tener una

profesión, pero siempre he tenido un sueño más allá de esto (...) [sueño] mi propia empresa. A mí me encantaría vender la facilidad de productos, el hecho de comerciar esos productos, de ver que (...) usted le sirve a la gente” (E4). Dejando claro que no se visualiza ejerciendo toda su vida la profesión de Administración Aduanera y Comercio Exterior, del mismo modo, manifestando el interés que posee por emprender en un futuro.

En cuanto a la carrera de Terapia Física, E4 comenta: “mi abuela es masajista, pero ella es masajista porque hace mucho tiempo... conocimientos ancestrales y se los enseñaron a ella (...) Ella soba, entonces yo veía eso y yo dije ‘¡Wow, yo quiero ser como mi abuela!, ¡ella soba! y uno se siente mejor” (E4). Del ejemplo de la abuela, despertó el interés de querer estudiar Terapia Física, en determinado momento de su vida.

Mientras tanto, E3 asegura que primero estudió Inglés, luego Enseñanza del Castellano y Literatura, para posteriormente cambiarse a Administración de Empresas: “Estudié Inglés, este año Español y el otro año estoy concursando a la [Universidad] Nacional para entrar a Administración porque aquí ya no puedo cambiarme por evidentes razones y porque yo he sido una persona muy terca el año pasado en cambiarme a Español no se ni porque lo hice sí, sé que quería cambiarme de un principio a Español, pero ya este año cuando quise consultar ya no me da para” (E3).

En cuanto a E5, expresa: “cuando salí del colegio saqué un técnico en Salud Ocupacional, había hecho incluso la práctica en Recope y me iba a quedar trabajando ahí, pero yo quería estudiar” (E5). Hasta que ese deseo de cursar una carrera universitaria se hizo realidad, dándole la oportunidad de estudiar Ingeniería en Seguridad Laboral e Higiene Ambiental en el Tecnológico de Costa Rica.

Sin embargo, comenta: “un día aparecí con las maletas en la casa y le dije a mi mamá que no que no quería estar ahí, era frustrante para mí. Entonces ese año yo tomé la decisión del siguiente año entrar a la UCR entonces lo que hice ese año fue sacar generales en la UNED ya para ir adelantando” (E5). Además, que tiene la



inquietud de estudiar la carrera de Antropología: “también tengo ganas de estudiar antrop entonces no sé si eso va a cambiar en algo como la perspectiva que tengo ahorita” (E5).

Sobre esto, E6 menciona que estudió por tres años la carrera de Ingeniería Forestal en la Universidad Nacional de Costa Rica y posteriormente se trasladó a la Universidad de Costa Rica a estudiar la carrera de Antropología: “en un principio, en esos tres años, como que, ese mismo hecho de que yo sabía que en el fondo, no me gustaba la carrera de Ingeniería Forestal, y cómo no me estaba yendo tan mal en los cursos, entré como en mucha crisis” (E6).

Considerando lo anterior, las personas entrevistadas concuerdan en que, para elegir una carrera, se requiere contar con información que guíe el proceso de elección “necesité a alguien que me ayudara a ver las opciones que hay, porque yo no sabía de las opciones, porque no entré a la carrera” (E6). Asimismo, menciona: “duré tres años hasta que dije, bueno, mejor busco otra cosa, empiezo a conocer más gente, conocí a Johnny, que él es el encargado aquí y estudió Antropología” (E6).

No sólo se necesita a personas que apoyen en esa elección vocacional y dejen en el estudiantado un panorama más claro de las carreras que se ofrecen y los procedimientos que se deben seguir, sino también implementar otras estrategias como la asistencia a ferias vocacionales y giras educativas a universidades. Como lo menciona E4: “Fuimos a ferias [vocacionales] (...) Fuimos muchas universidades privadas. Fuimos a universidades públicas también (...) era como una gira, de un proyecto (...) valía puntos ir a la gira entonces ella nos llevó a la gira. Y la gira era conocer diferentes universidades, ver los stands, agarrar brochures y luego decidir qué era lo que a uno le gustaba” (E4).

E1 y E2, rescatan que el contacto con otros estudiantes indígenas también resulta ser bastante beneficioso, porque representan ejemplos reales de que se puede elegir una carrera y vivir la experiencia universitaria, con el fin de conseguir un futuro mejor, “Entonces venía la historia de ellos, como toda la descripción, y que

eran como, decían que eran como casi los únicos que eran de aquí, que venían de aquí y traía la historia de cada uno ahí. Entonces como eran de Talamanca, fue eso de que ‘yo también puedo’, de cómo hacer lo mismo, de entrar, y cómo él decía” (E1). Mientras que E2, añade: “Yo creo que estudiar en la UCR, mucho se debió al contacto que tuve con personas que ya estaban acá, personas no indígenas, de otros países, tengo; tuve la oportunidad de mi familia, este creo que también eso han influido mucho” (E2).

Se reconoce desde las distintas participaciones la necesidad de que existe mayor apoyo en el desarrollo y la elección vocacional, y el aporte que brindan a estos aspectos las personas que ejercen una figura de buenos modelos indígenas y no indígenas.

Retomando el factor de distanciamiento de las oportunidades y las zonas rurales, sobre la realidad de las sedes regionales E5 denuncia que lo limitada que la oferta académica resulta: “la cuestión de información, las ferias vocacionales se hacen por ejemplo, pensando en que la gente que está en Talamanca y alrededores, entre a la Sede del Caribe, entonces la oferta vocacional es nada más esa y no nos dan información sobre las carreras que están acá, entonces estamos limitados a esas que están allá” (E5).

#### **4.1.3. Factores familiares que promueven la permanencia**

En esta categoría se abordan factores familiares que han influido en la permanencia de las personas participantes, por lo que se hace referencia a: las expectativas familiares hacia el logro académico, la trayectoria educativa de la familia, la situación socioeconómica, los ajustes en las relaciones familiares al ingresar a la universidad y el apoyo familiar en las oportunidades de desarrollo académico.

#### 4.1.3.1. Expectativas familiares hacia el logro académico

Sobre las expectativas familiares hacia el logro académico, las seis personas participantes rescatan el apoyo y el impulso brindado por parte de la familia hacia el estudio para que siguieran esforzándose a salir adelante, con la expectativa de que los estudios continuaran y se preparen más académicamente. E1 manifiesta: “ellos siempre son ‘usted puede, usted puede, siga, siga’, y ya cuando yo me vine nadie me dijo ‘ay, ¿por qué se va?, quédese un año o ayúdeme en la casa’ (E1). El apoyo brindado por su familia aportó un impulso motivacional para continuar con sus estudios, al mismo tiempo que le permitían reafirmar la confianza en sus capacidades.

Del mismo modo, el apoyo para la continuación de los estudios es constante, ya que E1 menciona que no tiene ninguna exigencia por parte de su familia. Tal como indica: “‘si hay posibilidades de seguir, pues siga, siga. Nosotros nos quedamos, nosotros esperamos, usted siga, siga’. No me están exigiendo de que ya gradúese” (E1). Sin embargo, existen preocupaciones asociadas a la situación económica familiar, ya que existe una necesidad de generar ingresos en el grupo familiar que está dificultando el alcance de una meta académica.

Esto se evidencia al expresar: “Entonces yo siento como eso de trabajar ya, porque siempre nos dicen que si uno empieza a trabajar tarde es más tarde pensionarse, eso. Pero, por otra parte, yo quiero llegar con el título de licenciatura por lo menos y no solo con el bachillerato” (E1). Además, aclara que no es una presión que la familia le haya manifestado: “como una preocupación extra, digamos, alguien tiene que salir pronto y alguien tiene que trabajar. Aunque ellos no quieran, mi mamá dijo que no, pero yo sé que sí, sí lo necesitan” (E1). A pesar de que no existe exigencia, E1 mantiene la preocupación por el sustento económico de su familia.

E2 por su parte se refiere a la dificultad en la familia por asimilar la idea de separarse, pero que en su momento no lo transmitían para que esto no influyera en su decisión de quedarse en el territorio; sino que le expresaban motivación para

continuar y buscar oportunidades, por lo tanto, en su participación expresa: “Puede llegar cualquiera y lo refuerza a uno, entonces para mi familia ha sido difícil querer este verlo a uno irse de la casa pero a la misma vez, no puedo estar diciéndole no quiero que se vaya si yo quiero que él estudie” (E2).

E3 también reconoce el impulso brindado por la familia, ya que siempre le motivaron a seguir estudiando: “siempre mis padres (...) fue ‘Estudie, estudie, tiene que estudiar’, etc.; nunca hubo como ese empuje hacia uno, sin embargo, tampoco hubo una obstrucción, entonces creo que favoreció” (E3). De este aporte, se reconoce el hecho de tener la libertad para tomar la decisión de estudiar, que no se le presentó ninguna barrera por parte de su familia.

En el caso de E4, la motivación también tuvo representación con la expectativa del ingreso a la Educación Superior, ya que se reforzaba de manera constante el impulso y la esperanza de que ingresara a la universidad a estudiar: “Mis padres fueron un motor importante porque (...) siempre quisieron como que entrara a una universidad y que estudiara, entonces era como el chip ‘Vaya a la universidad y estudie’” (E4).

En la participación de E5, se reconoce que en su familia inicialmente se tenía la expectativa de que ingresara a una universidad específica, en este caso el Instituto Tecnológico de Costa Rica, pero le permitieron decidir libremente este aspecto, tal como menciona: “realmente mi familia a pesar de que querían que entrara al TEC ya después siempre fue muy libre con todo” (E5).

Mientras que, E6 aporta que las expectativas en su familia respecto al estudio se encontraban algo divididas, a pesar de esto el apoyo estuvo presente. Tal como menciona en su discurso: “Pues estaban bastante contentos. Mi mamá, mi papá no tanto en realidad, él no quería que yo me viniera y como que él. Es que como que él esperaba que yo me metiera a hacer algo ahí cerca de la casa” (E6). En este sentido, su intervención difiere en alguna medida de las demás, ya que, a pesar de contar con el apoyo de su mamá, su papá tenía otras expectativas en las que E6 podía seguir desarrollándose académicamente, sin salir del territorio.

#### 4.1.3.2. Trayectoria educativa de la familia

En cuanto a la trayectoria educativa de la familia se rescata que la realidad de las personas participantes difiere en oportunidades y posibilidades para acceder al sistema educativo.

E1 menciona que su mamá, en aquel entonces, tuvo que interrumpir sus estudios debido a la lejanía del centro educativo y la situación socioeconómica; su papá por su parte, también: “Tal vez para mi mamá si el colegio era imposible, imagínese la universidad” (E1). En este sentido, se expresa el hecho de que en el momento en que la madre de E1 se encontraba estudiando se presentaba diferentes dificultades para estudiar en el colegio, por lo que la educación universitaria se podía considerar como imposible.

Asimismo, menciona: “ella se había quedado en noveno. Cuando yo estaba en sexto de la escuela ella había sacado sétimo, octavo y llegó a noveno, nada más que se había enfermado entonces dejó de estudiar todos esos años” (E1). En este aspecto se refiere de igual manera a su mamá, y la razón por la que los estudios se vieron interrumpidos en momentos determinados. Además, que: “la mayoría de gente que es de como de la edad de mi mamá, para todos ellos fue muy difícil estudiar” (E1).

E1 valora la oportunidad y los apoyos que posee en su etapa universitaria, ya que hace referencia a la falta de recursos en el momento en que estudiaron tanto su mamá, como su papá: “eso de que uno sí puede seguir, que tal vez sí tenemos la oportunidad que ellos no tuvieron” (E1); “Entonces yo siento que eso, como mi mamá no pudo hacer, tal vez nosotros sí tenemos la oportunidad de hacerlo” (E1).

Por su parte, E2 menciona que en su familia siempre ha existido la visión de que hay que seguir más allá de la educación secundaria en la comunidad y esto se debe al contacto que han tenido con personas extranjeras a lo largo de su historia familiar: “creo que la influencia que tuvo mi familia ya hace más de sesenta años con personas de otros países, incluso de otros idiomas, ha permitido desarrollar esa

visión más allá de simplemente queremos que se quede en la comunidad” (E2). Debido a esto, E2 contaba con la visión de continuar estudiando y no se miraba únicamente quedándose en la comunidad con el bachillerato, tenía clara la aspiración de continuar estudiando y contaba con el apoyo de su familia para seguir.

En el caso de E3, se menciona que su familia cuenta con primaria inconclusa, por lo que realizaron grandes esfuerzos para brindar la oportunidad de continuar los estudios, así como salir de la comunidad para continuar en la Educación Superior. Puede verse la experiencia de la educación universitaria como un camino a seguir por algunas personas de la familia, como es el caso de E4: “el hecho que yo esté estudiando en la U, que me esté preparando y todo, ella [hermana] me ha visto como la mayor, un ejemplo a seguir y siento que yo también he tratado como que ella lo vea así” (E4).

De igual manera, E4 cuenta con la experiencia de familiares cercanos que cursaron estudios de Educación Superior, lo que representa un impulso para continuar estudiando y le facilitó el obtener información para el ingreso a la universidad: “por parte de mis tíos fue que yo quise entrar a la universidad, porque mi tío sí estudiaba, él es del territorio Huetar, es abogado. Mi tía estudió Administración de Empresas, que estudió en la UIA [Universidad Internacional de las Américas] y ellos me impulsaron a querer ir a la UCR (...) como estaban empapados del conocimiento y tenían información, ellos querían que yo entrara ahí. Ese era uno de los objetivos, unos planes que tenían para mí porque me criaron desde muy pequeña” (E4).

De lo anterior se rescata el apoyo y la información brindada por parte de sus familiares, ya que, a partir de su experiencia con los estudios en Educación Superior, ayudaron a E4 con información y consejos que le motivaron a continuar con su proceso, así como el apoyo brindado también por su mamá y su papá; al querer que tuviera mejores oportunidades y continuara estudiando.

En el caso específico de E5, se presentan diferentes personas de su familia que poseen trayectoria en el área educativa, como es el caso de su padre, sus tíos

y su mamá: “mi mamá era maestra entonces tuvo una pensión relativamente buena, mi papá casi siempre tuvo un trabajo entonces como que yo tuve mucho acceso a mucha información” (E5). Como parte de la trayectoria educativa familiar también se rescata de E5: “mi papá sacó Estudios Generales acá, más allá de eso no estudió más pero siempre fue una persona como que le gustaba leer y tener más conocimiento” (E5).

E6 cuenta con la trayectoria de su hermana mayor, que a pesar de que estudió en una universidad privada, le ayudó a conocer sobre más oportunidades con las que podía contar al seguir estudiando, así como motivación por identificar logros que podía llegar a conseguir: “gracias al hecho que se puso a estudiar en la universidad obtuvo un trabajo, que estaba viviendo bien, entonces como que eso también motivó de cierta forma” (E6).

Además, se reconoce el hecho de que mucha de su familia materna no cursó estudios en secundaria: “la mayoría de mi familia por parte de mamá llegó solamente a la escuela, o, por ejemplo, el más acercado era como mi hermano que había sacado el bachillerato, bueno, estaba sacando el bachillerato que no lo había pasado” (E6).

#### **4.1.3.3. Situación socioeconómica familiar**

La siguiente subcategoría, hace referencia a las condiciones socioeconómicas de los grupos familiares de las personas entrevistadas, como un factor que incide en la permanencia universitaria. Particularmente, E1 menciona que en su etapa de educación secundaria se vio limitada a participar en diferentes actividades por el factor económico, ya que prefería no tener que pedir dinero a su familia. Consideró fuera de sus posibilidades el poder costear sus estudios en una universidad privada, ya que esto habría implicado muchos gastos.

Como parte de su vivencia en la Universidad de Costa Rica, menciona que se le dificulta la situación económica, ya que no lograba que el dinero le pudiera alcanzar para solventar los diferentes gastos: “fue duro también en la parte

económica, yo digo siempre porque me costó mucho, me costaba mucho conseguir plata para venirme, digamos eran solo diez mil colones pero me costaba demasiado a mí” (E1), “para mí fue un golpe muy duro, que la plata no alcanzaba entonces un desafío total ver cómo me alcanzaba para comprar la comida” (E1).

De lo anterior, se reconoce que E1 tuvo un reto en cuanto a la organización, ya que debía buscar maneras que pudiera distribuir el dinero en todos los gastos y salir adelante con ello. Las condiciones económicas se reconocen también en momentos anteriores al ingreso a la universidad, debido a que para el concurso a carrera E1 menciona que debieron conseguir el dinero para poder viajar a San José y así realizar dicho trámite.

E1 se refiere al trabajo que realizó durante su etapa de educación secundaria para comprarse material educativo. Además, a la restricción que tuvo para asistir a actividades institucionales que por la condición económica de su familia prefería no asistir: “yo le dije a mi mamá, ‘tenemos que ir a San José a hacer el concurso de carrera’. Entonces ya mi papá y mi mamá se pusieron a ver cómo conseguían plata para ir” (E1).

Sigue añadiendo: “yo siempre he sido así, con eso en el colegio, yo me acuerdo que si algo había que pagar o poner la plata yo decía de un solo que no. Porque yo decía ‘eso significa que ya tengo que molestar a mi mamá’, entonces mejor no, yo no, nada que tenga que ver con plata” (E1); “y ya después con eso compré mis cosas del colegio y ya me fui para mi casa. Ya entré al colegio y ya no volví a trabajar más. Ese año ya me gradué de bachillerato de colegio” (E1) “yo me acuerdo en el colegio que me zafé de algún gasto económico, entonces yo no vine a la feria [vocacional]” (E1).

De igual manera, E1 agradece a su familia la oportunidad de continuar sus estudios y el apoyo que le han brindado durante su estancia en la universidad: “que le dan la oportunidad de uno de seguir estudiando y que digamos ellos no se sientan tan mal de que tal vez ellos no tengan los recursos, la plata para pagar un lugar



donde nosotros vayamos, sino que nosotros mismos podemos hacerlo, ya uno solo estudiando y poniéndole, y recibiendo beca y residiendo en resi” (E1).

A diferencia de esta experiencia, E5 hace referencia a su situación con una realidad distinta, ya que su padre y su madre se pensionaron cuando estaba muy joven, y hasta cierto punto de su carrera universitaria le brindaron el apoyo económico: “realmente fue una realidad diferente a la de muchas personas indígenas porque mi mamá era maestra entonces tuvo una pensión relativamente buena, mi papá casi siempre tuvo un trabajo” (E5).

E5 menciona que el apoyo económico de su familia llegó a su límite, ya que debieron incurrir en otros gastos que les limitaron la opción de continuar apoyándole en los gastos de sus estudios: “mis papás dijeron que no, que ya no me iba a dar. Además de que se metieron en muchos préstamos entonces yo les dije que no, que me iba declarar independiente. Y además ellos ya me habían dicho que a partir de mayo ya no me podían seguir dando plata” (E5).

E1, E2, E3 y E4 reconocen el apoyo y la oportunidad que les ha brindado la beca proporcionada por la universidad para el desarrollo de sus estudios en Educación Superior y la influencia en su permanencia, ya que, de otra manera, el pasar por este proceso se habría visto limitado en gran medida.

Por su parte E2 relata que: “por la beca de la U estoy acá, estoy agradecido con la U, y como este parte de eso estoy comprometido en salir y no ser uno más del que pasó cinco años y luego, cuatro años no sé y luego salió y punto no fue, creo que uno es consciente de conforme va avanzando de la importancia de lo que uno vaya a hacer el día de mañana” (E2). Mientras que E3 menciona: “tengo la beca completa de la U, que me financia casi que el 100% de mis gastos” (E3).

#### **4.1.3.4. Ajustes en las relaciones familiares al ingresar a la universidad**

En este factor se hace referencia a que las personas participantes perciben distintos cambios en las relaciones con sus familiares luego del ingreso a la

universidad, debido a la separación física de la familia, por el hecho de desplazarse a vivir en una zona lejana a su territorio y las visitas ocasionales durante periodo lectivo.

E1 menciona la separación que ha vivido de sus hermanos, ya que ellos han crecido teniendo poco contacto con esta persona, esto debido a que se encuentra estudiando en la universidad: “como ellos, digo yo, que no se criaron conmigo porque ellos allá están creciendo y yo estoy aquí” (E1).

Un aspecto común entre E1, E3, E5 y E6 es el contacto que han mantenido con sus familiares, principalmente vía telefónica. Lo cual les ha permitido comunicarse a pesar de la distancia y permanecer al tanto de los cambios y acontecimientos que suceden en el territorio indígena, así como lo que sucede en la universidad.

Por su lado, E1 menciona que mantiene una comunicación activa y frecuente con su madre: “Con mi mamá casi todos los días, porque ella sí ya sabe usar WhatsApp, entonces todos los días con ella ‘¿Qué está haciendo?’. Bueno primero saludar, qué están haciendo mis hermanitos, si fueron a la escuela, todo lo que hacen, como si fuera un diario. En la noche ya ella me cuenta qué hizo” (E1).

Igualmente, en la participación de E3 se logra identificar a existencia de comunicación con la familia a pesar de la distancia: “bueno a veces si me escribe [padre] como más a menudo, pero no, normal me llama, me escribe, me pregunta cómo va todo siempre está preguntando siempre está pendiente y así” (E3).

Como parte de los cambios percibidos, E4 menciona: “en la Sede del Caribe tenía más contacto con mi familia, a pesar de que estaba como a una hora, hora y media” (E4). Por lo tanto, cuando se encontraba en otra sede universitaria, la cercanía con su territorio y la familia era mayor; lo cual le permitía tener más contacto.

Otro aspecto que se rescata en común de las participaciones de E2, E3, E4 y E5 es el contar con algún familiar que vive cerca de la universidad, ya que esto ha

representado un apoyo durante la permanencia en la universidad. Asimismo, E4 en su discurso menciona que a pesar de que ahora se encuentra más lejos de su hogar en Akberie, cuenta con la presencia de su hermana, por lo que se siente mejor: “acá estoy más lejos, pero tengo a mi hermana y así entonces me siento un poco más amena” (E4).

Del mismo modo, son compartidas por E2, E5 y E6 las visitas a sus familiares cada vez que pueden, no con mucha frecuencia debido a distintos factores, ya que indican: “sí porque al principio ‘váyase’, pero yo sé que por dentro me quiero destrozarse (...) Pero ahora no, tengo una hermana que entró este año [a la universidad], ‘no tranquila, vaya y no hay problema; es parte del proceso. Su hermano va y viene cuando puede y está bien gracias a Dios’” (E2).

De esta participación se logra identificar el hecho de que en la familia se ha generado un cambio en cuanto al desplazamiento de los hijos e hijas para continuar con los estudios, esto a partir de su experiencia. Por lo que se nota mayor seguridad y confianza en la salida de la hermana de E2 a la universidad. Al mismo tiempo que se menciona que visita su casa cada vez que puede, y que ha logrado aprender y conocer a más personas y lugares.

Además, menciona que ahora su madre y padre están solos, esto luego de que E5 se trasladó a San José para estudiar; pese a esto mantienen esa cercanía y comunicación: “antes estaban conmigo y ahora están solos mis papás, eso ha generado muchas cosillas, como que ahora están muy solos (...) Mi mamá es una persona un poco nerviosa entonces cuando le dan ataques de ansiedad me llama, mantenemos ese lazo todo el tiempo” (E5).

E6 por su parte, afirma que un factor que influye en el momento de visitar a su familia es el económico, ya que se depende de si cuenta con los recursos monetarios en el momento o no. A pesar de esto, también busca otras alternativas que le permitan visitar a su familia, aunque quizá no con tanta frecuencia, tal como afirma: “dependiendo si tengo plata, si tal vez, no sé, encuentro algún *ride* de la U que vaya para la casa, entonces lo aprovecho y voy o así” (E6), “a veces como paso

mucho tiempo que no voy, no sé, tres meses ya es bastante tiempo que no voy a mi casa” (E6).

Además, menciona que debido a la lejanía se aprecia o se valora en mayor medida el tiempo que comparte con su familia, ya que su estancia no es permanente en su comunidad y en su hogar, debido a esto se rescata: “Usted los veía siempre (...) pero ya después de que me vine, como que ya se aprecia más el tiempo que yo me voy para la casa, el tiempo que paso con ellos, más que todo” (E6).

En el caso de E1, menciona que un cambio importante es que su hermana tuvo una bebé, y eso le hace pensar que puede en algún momento tener que irse a trabajar con su familia, ya que piensa que se están haciendo mayores y su hermana ahora tiene otras prioridades: “se van haciendo mayores o no sé, tal vez me toque ir a trabajar porque ya siento que mi hermana, porque ya tienen su bebé y ya los ojos de ella como que cambian de rumbo” (E1).

E2 afirma que un cambio que es notorio en su familia es la apertura que se ha generado a partir de su ingreso a la universidad, ya que luego de esto su hermana también ingresó. Por lo que tuvo que trasladarse a vivir fuera de su territorio, y en su familia ya tenían la experiencia de la salida de E2.

Este proceso se desarrolló con mayor normalidad: “mi familia es abierta en ese punto, ‘vaya, si tiene que ir vaya. Sí vamos a llorar” (E2); “Entonces eso siento que ahora están más dispuestos a que, se va a ir, y ahora están como más consciente en que los hijos nacen crecen, y que en algún momento se van y no se van de una casa a otra, sino se van de un país a otro, de una ciudad a otra, de una provincia a otra” (E2).

Otro aspecto que se rescata es el cambio o apertura en la familia en el momento de tomar en cuenta sus opiniones. Al respecto, E5 menciona: “mi papá es una persona que cuando hay discusiones por ejemplo de algún tipo cómo esta reciente sobre el plan fiscal, él es como ‘usted que va a saber, usted es un carajillo’, siempre me decía eso, pero eso ha ido cambiando y como que mi opinión sí la

toman más en cuenta” (E5). Debido a esto, considera que su opinión ahora se toma en cuenta en mayor medida, esto en comparación con el tiempo en el que residía en su comunidad.

Asimismo, en el caso de E2 se rescata el hecho de compartir conocimientos adquiridos en la universidad con sus familiares, ya que piensa que al vivir fuera de su comunidad y tener la oportunidad de continuar los estudios, le ha permitido aprender sobre temas que resultan de utilidad en su comunidad y que ahí no poseen tanta facilidad para acceder a ellos.

Lo anterior se evidencia en: “la disciplina, que tal vez estando allá, puede que sí sea disciplinado; pero al abarcar un espacio más grande este le pone a prueba a uno la disciplina (...) los conocimientos aparte; extraacadémicos me ha ayudado digamos como a interactuar más con mi familia, y también ayudarlo a que tengan conocimiento fuera de lo que se sabe allá” (E2). Enfatizando en que la experiencia formativa ha generado cambios en la manera cómo se relaciona con su familia.

#### **4.1.3.5. Apoyo familiar en las oportunidades de desarrollo académico**

La motivación y el apoyo que les brinda su familia es un aspecto común en las personas entrevistadas para que permanezcan en sus estudios: “Porque sin mis papás no hubieran tenido la oportunidad, si me hubiese quedado en la casa no hubiera tenido la oportunidad de estudiar” (E1).

E1 indica que su mamá es una persona que le ha impulsado a lo largo de su permanencia en la universidad: “si usted, allá le dan la oportunidad de hacer licenciatura, siga’, me dijo. Entonces yo siento que eso también, ella no está esperando que ‘ay ya, venga a trabajar, ya venga’, como una máquina de dinero, yo no sé. Si no que ella quiera que, ella aspira a que después uno aspire a más” (E1). En este sentido no se le limita, sino que se le impulsa a continuar estudiando y a seguir adelante, resalta que si tiene la posibilidad de continuar estudiando, que la pueda aprovechar; no le presionan para que aporte dinero a su familia.

Además, menciona que su madre le reafirma constantemente el hecho de que tiene la capacidad de lograr lo que se proponga; lo cual representa una motivación en este proceso. E1 menciona que esto representa un apoyo en distintos sentidos: “mi mamá no tiene eso de que ella nos dice ‘no, usted no puede. No lo intente o no’”. Sino que es ‘usted puede, vaya hágalo, vaya hágalo (...) usted puede’” (E1).

E2 reconoce desde su experiencia que en su familia existe mayor disposición y facilidad para asimilar los cambios, en cuanto a la continuidad de los estudios y la toma de oportunidades que le permite conocer, crecer y aprender. En su intervención menciona: “Entonces siento que ahora están más dispuestos a que ‘Se va a ir’ y ahora están como más consciente en que los hijos nacen, crecen y que en algún momento se van” (E2).

Por su parte, E4 menciona que la trayectoria educativa de algunos familiares le motivó para querer cursar sus estudios universitarios y también favoreció en el proceso el tener acceso a información relevante sobre la universidad, agrega que su madre le reiteraba que contaba con dos opciones: “mi mamá siempre me puso dos condiciones, ‘o estudia, o trabaja en el campo. Entonces usted decide, si quiere traer un banano encima del hombro, de la espalda, si usted quiere sembrar plátano es su decisión. Si usted quiere estudiar, estudia, si usted no es buena estudiando, pues aquí en la casa hay mucho qué hacer, hay mucha tierra para trabajar’” (E4). De ello se reconoce el apoyo y la apertura para continuar con los estudios, contando siempre con la opción de regresar con su familia y seguir trabajando; pero dejando siempre la apertura a tomar decisiones con libertad y no por imposición.

E5 relata que la experiencia con su familia se ve marcada por el apoyo durante la carrera: “También me apoyan mucho diciéndome que termine la carrera y así” (E5). En el caso suyo, el apoyo también ha sido económico, y esto le permitió acceder a mucha información desde que estaba en el colegio, gracias a las facilidades aportadas por su familia, dentro de las cuales rescata: “tenía como 15 años y pusieron Internet en la casa, había televisión, entonces sí tenía acceso como

a mucha información, libros y demás. Por ahí lo académico nunca me afectó porque tuve muchas facilidades” (E5).

E6 por su parte menciona que su familia le ha brindado apoyo, sin embargo, no le exigen quedarse, sino que le apoyan a que continúe y a su vez le presentan la posibilidad de decidir si continuar o no su proceso formativo: “si usted no quiere estar ahí, entonces véngase, nadie te está obligando a estar ahí, nada más véngase, entonces sí tenía como el apoyo” (E6).

Un aspecto común entre E1 y E2 es la disciplina que fue parte de su crecimiento y desarrollo, mencionan: “porque nos hizo como muy disciplinados y tenía muchas reglas también” (E1); “la disciplina, que tal vez estando allá, puede que sí sea disciplinado; pero al abarcar un espacio más grande este le pone a prueba a uno la disciplina (...) los conocimientos aparte; extra académicos me ha ayudado digamos como a interactuar más con mi familia, y también ayudarle a que tengan conocimiento fuera de lo que se sabe allá” (E2).

E3 tuvo la facilidad de conocer la universidad muchos años antes a su ingreso, lo cual le generó mucha motivación a estudiar en la Universidad de Costa Rica: “mi tía, estuve todo un fin de semana y (...) me enseñó la UCR y yo quedé como ‘¡Qué chiva!’, así todo emocionado me gustó mucho (...) ya venía más frecuente en el transcurso del colegio, venía más a menudo ya cuando estaba en duodécimo” (E3).

Por otra parte, E4 relata una experiencia de su adolescencia que no fue positiva, en donde no se le apoyaba y le decían que no era capaz de lograr sus metas, sin embargo, por su cuenta ha seguido adelante y el apoyo de otros familiares le ha permitido permanecer en la Educación Superior. Desde los distintos aportes de las personas participantes se evidencia el hecho de que el apoyo ha estado presente en diferentes formas y manifestaciones; influyendo de una u otra manera en la permanencia en la Educación Superior.

#### **4.1.4. Factores institucionales que promueven la permanencia**

En la presente categoría se analiza la información correspondiente a aquellos factores institucionales que han favorecido la permanencia de la población participante, desde las diversas subcategorías que la componen, las cuales son: materialización de las políticas institucionales que favorecen el acceso, materialización de las políticas institucionales que favorecen la permanencia, la percepción de la calidad educativa asociada a la formación académica, el acceso al campus universitario y el clima institucional.

##### **4.1.4.1. Materialización de las políticas institucionales que favorecieron el acceso**

Con respecto a la materialización de las políticas institucionales que favorecieron el acceso a la universidad, rescatan E1, E2, E4, E5 y E6 el esfuerzo que hace la universidad para realizar visitas, por parte de estudiantes y personal administrativo, para guiar el proceso de ingreso: “que se le garantice a personas que trabajen en Vicerrectoría de Vida Estudiantil o Vicerrectora de Acción Social o la Oficina de Becas [y Atención Socioeconómica], para que vayan a zonas alejadas a dar información, o a llevar el proceso de inscripción. Bueno, el proceso de inscripción ahí medio se lleva, pero el de matrícula, por ejemplo” (E5). Esto ha representado un mayor acercamiento institucional a la realidad comunitaria: “Ahora creo que es al revés, creo que es la Universidad que se ha acercado más a comunidades” (E6).

Indican que este apoyo se da mediante tutorías y sesiones informativas para el examen de admisión, becas y carreras. Al respecto mencionan: “para los exámenes de admisión también se hacen como preprácticas, por parte de estudiantes de la UCR que también van y ayudan a estudiantes indígenas a hacer sus estudios y portafolios de admisión” (E4).

Si bien algunas personas recibieron todos los apoyos, otras expresan que solo les comunicaron esencialmente sobre becas: “Solo nos dijeron lo de la beca,



pero ya entonces con que existe una beca y que nosotros teníamos la posibilidad de concursar” (E1); “había ido al colegio una gente de acá creo que de la VAS no sé, y nos decían sobre las posibilidades que podíamos tener para adquirir una beca, pero después de ahí nada más” (E5).

Además, comentan de aspectos que necesitan ser mejorados: “tal vez eso ya se está dando. En mi caso era ese apoyo en el proceso en la capacitación para hacer el examen de admisión, ahora ya se está haciendo. Ahora tal vez me hubiera gustado tanto así que, para las personas no solo indígenas, sino las personas de menos acceso, menos posibilidades de acceso, se le brinde alguna herramienta para que acceda a carreras digamos socialmente de rangos más altos” (E2).

Otra tendencia entre el estudiantado fue el acceso a las becas, a la información y a los apoyos para acceder a ella. Sobre esto, comentan E1, E4, E5, y E6 de este beneficio y apoyo económico: “En cambio la UCR, por eso un cumplidor de sueños, porque le permite a uno además de entrar, le da todo, la beca y la residencia, y pues la oportunidad de uno de estudiar” (E1).

De manera tal que las becas representan un apoyo financiero que les brinda la oportunidad de continuar con sus estudios y a la vez solventar sus gastos. Al respecto, se rescata “la beca es fundamental, lo de la parte de la Universidad de Costa Rica, lo de la parte económica, fundamental digamos. Eso lo respalda a uno porque, bueno porque le permite a uno estar aquí, comer pues, y la necesidad” (E1).

No obstante, según exponen E4, E5 y E6 este apoyo parece algunas veces no ser suficiente para todos los gastos o es imparcial debido a las condiciones para mantener la beca, como se indica en la siguiente expresión: “hay un mínimo de créditos para que las persona esté becada, que entonces di luego no puede mantenerla y se reduce la beca, que eso es nefasto para mí” (E5).

Por otra parte, comentan E1, E2 y E6 la importancia que tuvieron en su proceso de ingreso, personas y grupos relacionados a la universidad. Tal es el caso del Movimiento Indígena Interuniversitario, como lo mencionan E6 y E2: “el

movimiento fue un punto bastante clave también como para estar aquí, Johnny también” (E6); “Este mundo, donde llegamos es gracias al aporte ese granito de arena que da cada persona, cada individuo, cada institución y hay que ser muy agradecido con eso” (E2).

Específicamente se hace mención del apoyo específico de Johnny mediante Casa Valle: “Pero Johnny nos fue a buscar. Sí bueno Johnny se contactó con nosotros como en, como en febrero, por ahí, yo me acuerdo. Yo no sé cómo consiguió el número de todos” (E1).

Ahora bien, E5 afirma que en cuanto a esfuerzos institucionales, la Educación Superior debería estar mejor financiada, expresando que: “no se le está dando el 8% a la Educación Superior, incumpliendo con lo que menciona la Constitución [Política] al respecto” (E5); “a mí no me parece personalmente porque no se está cumpliendo con lo estipulado por la constitución de darle el 8% al fondo para la Educación Superior, incluso para mí se debería destinar más dinero” (E5). Adicionalmente menciona: “que el examen de admisión esté en una lengua indígena o cosas así que me parecen cosas sumamente importantes y que no se toman en cuenta” (E5).

Finamente sobre las mejoras a este proceso de inducción una vez que la persona ha ingresado a una carrera universitaria, E6 afirma que le hubiera gustado tener un proceso más prolongado para familiarizarse más con la universidad: “Sí, hubiera sido como tal vez bonito, ¿cómo le digo?, a ver como tenido un poco más de inducción” (E6).

#### **4.1.4.2. Materialización de las políticas institucionales que favorecen la permanencia**

Sobre las políticas institucionales que favorecen la permanencia, cuatro de las personas entrevistadas aseguran que un espacio de convivencia y encuentro en su vida universitaria es Casa Valle: “cada grupo étnico tiene diferente cosmovisión y eso es lo rico que se maneja aquí [Casa Valle]. Ojalá que se siga aprovechando

al máximo ¿verdad? y que se siga dando, creo que es parte del trabajo que ha hecho Johnny junto con la institución” (E4).

Recalcan que es un lugar que les da sentido de pertenencia y les permite identificarse con otras personas que provienen de territorios indígenas. Así lo mencionaron en sus entrevistas E1, E4, E3 y E6: “Entonces tal vez, también la ayuda a uno, por lo menos un lugar en la U tiene este, espacio para nosotros. Aunque tal vez otra gente podría ser que, podría decir que no se vale porque ellos no tienen espacios. Pero para nosotros es muy importante eso, aunque sea solamente aquí” (E1); “también por otra parte yo digo lo de que igual, todos somos indígenas, aquí, entonces están mis compañeros que son bribris” (E1).

Se evidencia en el párrafo anterior que el servicio que brinda Casa Valle en favor del bienestar de la población indígena es muy importante en el momento de ingresar al contexto universitario: “ahí fue la primera vez que nos habló del proyecto que tenía la UCR en seguimiento de estudiantes y que cualquier cosa ahí ellos estaban en disponibilidad y también quería que nosotros trabajáramos como en conjunto con ellos, y si algo pasaba y así, reunimos y así, y ahí comenzó” (E1). Además de los apoyos que reciben del grupo, esto permite a las personas de nuevo ingreso involucrarse en programas de liderazgo y de iniciativas de participación política y social: “Conocer personas acá en el grupo de movimiento interuniversitario indígena” (E3).

El MINTU es de los espacios nombrados por algunas personas participantes, que desde su experiencia propician la permanencia gracias al apoyo de sus iguales. Así lo hace saber E6 en sus observaciones: “más allá de ser un colectivo que lucha, digamos, por los derechos tanto de nosotros como estudiantes, como comunidad indígena, es, digamos, yo lo defino como hogar” (E6).

Además del espacio físico que proporciona Casa Valle, E5 rescata también del apoyo que recibían en las residencias estudiantiles, en donde se vio favorecido su desarrollo personal y profesional; apoyo que según E5 recibe de forma prioritaria el estudiantado del primer ingreso: “Porque lo felicitan a uno por ser del Programa

de Residencias, entonces le ponen a uno ahí: este es un orgullo para nosotros, no sé qué, le ponen las notas que uno tuvo ese año y al final firman ellos, espero que sigan así” (E1).

En contraposición a esto, al referirse sobre los servicios de apoyo que ofrece la universidad, como el CASE, CASED, CIU o COVO, la mayoría indicó que estos no constituyen un punto importante para su permanencia. De manera que afirman haber escuchado alguna vez sobre estos, mas no han hecho uso de sus servicios: “No, no he ido [a las oficinas de Orientación] (...) si ni siquiera conocía el CASED y nada de esas cosas. Ni ¿CAVA?” (E4).

En cuanto a E5, comenta “en realidad nunca he participado de esos programas, bueno el CASE si tengo más o menos entendido qué es, pero nunca he hecho uso de los servicios del CASE y el COVO no tengo idea de qué es” (E5). Parte de la población tiene conocimiento de los servicios que existen en la universidad, sin embargo, no saben cómo es que estos funcionan o cuál es en realidad tu finalidad “sí había escuchado como del CASE y me habían mandado como un correo, pero nunca supe, o sea bien qué era el CASE o qué, o dónde encontrarlos (...) El COVO hasta ahora lo escucho” (E6).

En cuanto a otros apoyos recibidos específicamente, E4 menciona como recibió aportes para vivir una experiencia intercultural fuera del país, relatando que: “la universidad me apoyó, (...) en un encuentro intercultural de mujeres indígenas latinoamericano y fue bastante bonita la experiencia” (E4). De igual forma, E6 menciona que otro apoyo que recibió, fue la convalidación de las materias de generales, facilitando así su ingreso y permanencia: “[Estudios] Generales yo la convalidé” (E6); agilizando los periodos de salida de la institución educativa.

Finalmente, E5 señala la insatisfacción de cupos y la desfinanciación de ciertas carreras, incumpliendo así con ciertas políticas que deberían asegurar la permanencia de todo el estudiantado, mencionado que: “en la cuestión de cupos que yo no entiendo cómo es que hay carreras (..) que tienen cursos anuales que

atrasan a los estudiantes (por falta de cupo), algo que a mí me parece completamente absurdo” (E5).

#### **4.1.4.3. Percepción de la calidad de su formación universitaria**

En cuanto a la percepción sobre su formación académica, existe una tendencia en el estudiantado consultado en torno a su plan de estudios, ya que, según su experiencia, a pesar de que muchos de sus planes o mallas curriculares han sido modificados en los últimos años, aún existen vacíos que no han sido llenados a cabalidad. E1 indica “hay muchos fallos en, es más en planeamiento. En formación personal es excelente, pero en formación ya de cursos” (E1).

Además, mencionan otro tópico como lo es la realidad indígena nacional especialmente educativa hacia la clarificación sobre la legislación para la autonomía indígena: “yo siento que la UCR, es un favor que nos pueden hacer, yo que creo que el año pasado la Federación lo estaba haciendo, yo fui y me dieron un título de ‘Conocimiento de Derechos Indígenas’” (E1).

Especifican otro vacío en la formación universitaria como lo es la preparación para el mercado laboral al egresarse: “la gente dice que no hay trabajo, (...) pero hay muchos retos y yo lo pienso como profesional, digamos, en [el ámbito de la Administración de] Aduanas yo digo ‘¡Uy, no hay trabajo ya!’, ‘Yo tengo que trabajar aquí porque allá no hay trabajo’, ‘No hay forma de...’, pero yo siento que hay formas de [trabajar en su territorio]” (E4); “sería como un espacio donde le brinden a uno como información de, por ejemplo es que el MEP tiene categorías de MT, no sé qué, no sé qué, eso yo creo que le serviría como desarrollo profesional de uno” (E1).

Asimismo, carencias propias de cada rama profesional con tópicos que aún no se desarrollan y que según lo indican podrían ser de benéfico en su formación: “Yo sé que la universidad necesita muchas reformas, muchos cambios” (E2), “Ahora que hay plan [de estudios] nuevo, viene a beneficiar ¿verdad? ese tipo de intercambios que ahora sí se vean, digamos, (...) ese intercambio entre diversidad y todo esto. Pero hasta el momento yo siento que me queda debiendo mucho la

carrera” (E4); “Historia Ambiental hubiera sido un aporte importante en la formación de uno. Con respecto a eso, huella ecológica se ve casi, como un eje transversal casi toda la carrera, casi todo el plan de estudios de Estudios Sociales, más el nuevo, el del MEP” (E1).

El hecho de estar en la Universidad de Costa Rica llevando a cabo sus metas académicas les hace sentir satisfacción y esperanza de que esta experiencia les dote de recursos para ingresar en algún momento al mundo laboral “Eso yo creo que la UCR nos puede ayudar a nosotros y a la vez fortalecernos como estudiantes indígenas de la UCR, porque vamos a tener herramientas para irnos de aquí, además de que nos vamos a ir con un título, con el título que diga que vamos a ser profesores, y si hace otro de esos, nos vamos certificados con la defensa de nuestro territorio y la defensa de nuestra autonomía” (E1).

Igualmente, sobre vacíos en la educación formal, E1 piensa que debería darse un apropiado abordaje sobre el aporte cultural de pueblos indígenas, desde una perspectiva más vivencial o práctica. Esta iniciativa menciona que se puede dar a partir de la formación profesional de docentes de secundaria, como es el caso de E1 que cursa la carrera de Enseñanza de los Estudios Sociales,

Lo anterior se expone en: “Yo siento que se puede aprovechar mucho para cuando se trabaja toda la parte de los indígenas, ampliarlo también. No solo hacer ver la teoría de que existe eso o la Ley Indígena y darle eso de qué hacen, traer una canasta, o el que hace la canasta, o toque un instrumento o alguien que le cuente una historia al aula. Yo siento que en cívica se puede hacer eso, y más en las comunidades yo siento que nosotros los profesores de Estudios Sociales podemos hacer eso, porque en la parte de Cívica, como se está perdiendo la cultura, nosotros podemos por medio de los proyectos de Cívica empezar a recoger documentación, empezar a recoger historia” (E1).

Otro punto en común entre el estudiantado participante en cuanto al ordenamiento de la malla curricular es que, según expresan, el bachillerato es un proceso más pesado y riguroso que la licenciatura. Esto debido incluso al bajo

número de créditos que se les otorga a cursos que deberían tener mayor creditaje según el nivel de exigencia real de cada curso.

Esto lo hicieron saber E2, E3 y E5 destacando: “he tenido semestres más difíciles que el de la licenciatura. Los del bachillerato fueron más difícil, los de licenciatura la verdad no me parece adecuado para lo que es actualmente el comercio” (E2); “la forma en la que se divide cada bloque en el primer año las humanidades, los cursos como tal, es tan integral, tan complejo que uno se puede sentir cansado hasta cierto punto” (E3); “hay cursos por ejemplo de dos créditos en letras, que exigen más tiempo que solo dos créditos. (...) las literaturas son dos créditos y son cursos pesadísimos, de dos o tres lecturas por semana” (E5).

Ahora bien, con respecto a la percepción que tienen hacia la metodología que utilizan docentes universitarios en sus lecciones, anotan que hay una clara divergencia entre quienes están a gusto con esta y quienes creen que deberían hacerse cambios en aras de su formación profesional.

Las personas que están a favor de la metodología, comentan que disfrutan de los beneficios que esta les ofrece como la oportunidad de aprender de las cualidades de sus compañeras y compañeros de clase rompiendo con el individualismo, apuntando: “para mí todo ha sido positivo es que no, no le veo; solo ese individualismo, que no es meramente académico si no es como de valores, pero llegue a pasar este individualismo a segundo plano y tomar otras cualidades buenas de las otras personas” (E2).

De igual forma, comentan que la metodología participativa y lúdica que ponen en práctica algunos docentes hace que la clase se pueda disfrutar y se pueda aprender de una manera más significativa y menos competitiva. Al respecto, se rescatan los aportes: “el tipo de metodología que no es como que yo me siento y veo un video beam y voy a ver al profesor hablar y hablar y hablar. No, te promueve que hablemos entre nosotros, que hagamos actividades entre nosotros, distintas actividades, no repetitivas, entonces yo siento que eso ayuda bastante” (E4); “son

más didácticos, son más actividades, pero no como competencia sino actividades donde en grupo analizamos, cada uno da sus aportes” (E4).

Por otra parte, quienes no están a favor de la metodología que han usado sus docentes hasta ahora, comentan que les gustaría que exista un mayor equilibrio entre la teoría y la práctica; ya que, según expone la mayoría de las personas participantes, no existe un verdadero balance, creando así una brecha entre su formación y la realidad nacional del ejercicio de la profesión.

Así lo expresaron E2 y E4 exponiendo que: “Si, adecuada, pero me hubiera gustado que por lo menos la carrera fuera un poco más práctica también; o sea las herramientas que nos han dado hasta ahorita es muy buena, muy buena porque no puedo decir lo contrario. Pero sí hace falta la parte práctica, porque es ahí donde realmente ponen en evaluación los conocimientos” (E2).

En una opinión general sobre su formación, E2 y E3 dicen sentir satisfacción con la formación humanística que la universidad les brinda: “El sistema educativo, la forma en la que se divide cada bloque en el primer año las Humanidades, los cursos como tal, es tan integral, tan complejo que uno se puede sentir cansado hasta cierto punto, pero después es como valió la pena estoy en capacidad de conversar con alguien sobre filosofía, no sé hasta de español, reglas ortográficas, idiomas, los optativos, por ejemplo. Te consultaría algo de economía y ‘sí es cierto, yo vi esto y esto’. Sí, eso es esencial para todos” (E3).

Rescatando la perspectiva integral de la formación se suma el siguiente comentario: “Además que la universidad en sus valores en sus visiones y misiones está la integración, formación tan humanista y para mí sí se cumple. Para mí se cumple, (...) Entonces siento que, más allá de solo entrar por una beca y una carrera, el desarrollo es integral” (E2).

Sin embargo, esta no es la opinión de todos, ya que E5 difiere sobre la opinión sobre la academia y su escuela, considerándolas elitistas y causándole una



visión negativa: “la academia me asquea, sobre todo la de Filología en [la Facultad de] Letras porque es demasiado elitista” (E5).

En relación con esto, hay también una clara separación entre quienes están de acuerdo con el actuar de sus docentes como E2 y E4 y quienes no lo están como E5 y E6. Según los casos de E2 y E4, sus docentes propician espacios de sana interacción, abiertos a la diversidad para formar profesionales críticos: “he tenido a lo largo de cinco años han sido excelentes profesores. Uno se da cuenta ahí de muchas cosas incluso que a veces por estar en una comunidad uno dice no, los blancos porque llamamos blancos a personas no indígenas, los blancos son muy aquí y muy allá y cosas malas, pero no es cierto, no es cierto” (E2).

Además, dentro de lo que rescatan del buen desempeño de docentes es la pedagogía dirigida a la experiencia y a la criticidad, que les acerca más a la realidad y la consciencia de esta: “me encantó porque la profesora hizo esa diferencia entre un profesor que sólo está por estar para darte la clase y un profesor que te hace consciente de la realidad, que lo vive y que lo experimenta y que hace participar en la diversidad cultural a los estudiantes” (E4); “depende mucho del profesor ‘Wow, se está preocupando’, vamos a hacer una obra social, no sólo estamos haciendo profesionales. También estamos haciendo personas conscientes de la realidad y profesionales también conscientes de que pueden aportar el día de mañana a la comunidad en que vayamos, o de cualquier otra forma apoyar” (E4).

Particularmente de la claridad que docentes muestran sobre la realidad que las personas pertenecientes a comunidades indígenas atraviesan, como lo indica E4: “yo digo ‘Wow, osea se preocupa [profesor], es consciente, sabe que nosotros somos de Talamanca y quiere que nuestros compañeros también conozcan de dónde venimos nosotros’, ¿verdad?. ¿Cómo somos?, ¿por qué venimos así?, ¿de dónde venimos?, ¿qué compartimos?, ¿qué nos hace diferentes? (...) que comprendan un poco la situación en que vivimos” (E4).

A diferencia de lo anterior, lo expresado por participantes como E4, E5 y E6 se enfoca en las posibilidades de cambio; ya que opinan que sus docentes no les

brindan un seguimiento a su desarrollo profesional, u otros casos en los que esos docentes han sido “clasistas” en sus lecciones o que cuando se refieren a las culturas indígenas, lo hacen desde una visión romántica de esta población.

Esto se evidencia en: “como uno está acostumbrado como a esa ‘empatía’, como (...) a ese seguimiento que le dan a uno los profesores en las otras sedes, que quizás aquí [Sede Rodrigo Facio Brenes] no se da, para nada” (E4); “en la Sede [del Caribe] éramos unos pocos y yo podía hablar con el profesor (...) ‘Profe mirá, es que me pasa eso esto y esto’ y el profe te va a entender (...) ‘Te voy a dar atención a vos’, ‘Conozco cada uno y sé cómo son’. Pero en cambio acá [Sede Rodrigo Facio Brenes] no. Acá sos un estudiante más, un número más para abrir un curso” (E4).

Lo anterior se establece a partir de frases expresadas por E4 y E5: “siento que la carrera a veces es como muy ‘Vamos a salir a otros países’, digamos, entonces la giras y todo eso a veces como que hay compañeros que a veces tienen la facilidad de ir y todo, más solvencia [económica] y a veces uno no” (E4); “yo creo que es que los profes no entienden que no todos los estudiantes somos del valle central o que no todos tenemos las mismas realidades económicas” (E5); “Muchos profes creen que todos somos del Valle Central y que tenemos la facilidad (...) yo vivo a cuatro horas de aquí y no puedo ir todo el tiempo (...) además de que mi situación económica no me permite ir a comprar un libro ahorita mismo” (E5).

Otra afirmación señalada por E2 con respecto a su posición ante la calidad de la formación educativa, corresponde a la oportunidad de crecimiento que representan las horas asistente y estudiante, que le permite generar experiencia en su área de conocimiento: “entonces siento que la universidad a parte de esa beca a parte de esa asesoría digámoslo así en el proceso de ingreso y acompañamiento este le brinde esa oportunidad también ha uno de trabajar ganar experiencia y también le están pagando” (E2).

Finalmente, un tópico que también fue constantemente mencionado por algunas personas participantes es el efecto que está teniendo la globalización en su

formación como profesionales, limitando muchas veces los contenidos y las prácticas culturales, por una lógica hegemónica. Al respecto, se refirieron como se observa seguidamente: “En mi carrera se ven mucho esos temas, de globalización, de que hay que abrir comercio, de que ‘esto y lo otro’ ¿verdad?, pero también uno va perdiendo. Cuando uno se abre al comercio, también uno va perdiendo su cultura” (E4).

Al respecto, añaden la influencia del componente educativo en la expansión de la cultura globalizadora: “si el sector educativo costarricense está consciente de lo que significa la Cuarta Revolución Industrial, y nosotros estamos tratando de resolver problemas de trabajo en equipo, como que la Educación Superior llegue a todos los rincones del país. Cosa tan básica de la tercera Revolución Industrial y no la hemos resuelto, cómo vamos a enfrentar la Cuarta Revolución que ya está en camino” (E2). Así como el papel del personal docente: “Filología el super occidental, yo creo que habría que hacer como un cambio en la perspectiva de los profesores, pero eso es completamente difícil” (E5).

Por último, se agrega la evidente falta de una perspectiva intercultural en la formación académica, especialmente cuando se trata de población indígena: “Yo siento que a veces es el mismo sistema educativo que nos limita muchas veces ¿verdad? Estaba escuchando yo una historia de una muchacha indígena que quería hacer su tesis en su idioma, en su dialecto. No aquí, en otro país, y que no la dejaron (...) era una institución intercultural, pero dónde está la interculturalidad ¿verdad? que no me permite manejar o hacer mi tesis en mi idioma, por decirlo así” (E4).

#### **4.1.4.4. Acceso al campus universitario y clima institucional**

Con respecto al acceso al campus universitario, algunas de las personas entrevistadas comentan cómo debieron alejarse de su territorio o pueblo natal, separándoles así también de sus familias y de las luchas que se siguen dando en sus comunidades. Esto se rescata de aportes como los siguientes realizados por E1 y E4: “Tampoco da Estudios Sociales, entonces yo creo que eso es lo que me

desvincula de mi comunidad es tener que salir para poder estudiar tan lejos” (E1); “ahora el tráfico, esto es terrible y yo siempre siento que es como una jungla de cemento esto (...) las problemáticas de mi comunidad que como te digo es lo que me tiene todos los días pensando, porque yo estoy acá y me cuesta mucho viajar” (E4).

En cuanto a la visión que tienen con respecto al acceso al campus de la Sede Rodrigo Facio Brenes, se denota una tendencia a creer que es un espacio muy grande, con lugares y aparatos desconocidos por lo que en sus inicios, preferían andar acompañados para tener una mejor referencia de la sede, esto según lo dicho por E2, E5 y E6 quienes exponen: “Todo lo conocí acompañado de alguien, compañeros, amigos; todos donde estoy viviendo” (E2); “yo nunca había usado un ascensor en mi vida y cuando me topé la primera vez con eso, tuve que ir con alguien para ver cómo era que se hacía la jugada esa” (E5); “aquí pues era bastante tedioso entonces si yo ocupaba ir a algún lugar siempre tenía que estar diciéndole a alguien ‘¡ay! ¿me acompaña?, es que no sé dónde queda” (E6).

Según comentan, la sede central cuenta con nuevas edificaciones y espacios de esparcimiento, así como con bibliotecas para el uso del estudiantado. Tal es el caso de E3 quien dice disfrutar de las bibliotecas para leer en un sitio agradable y acogedor, mientras E5 indica: “el modelo universitario responde a una lógica económica, por eso es que se acepta el empréstito del Banco Mundial para la construcción del edificio de Ciencias Sociales, el edificio de Ingeniería y todos estos parquecitos bonitos que han estado construyendo” (E5).

Finalmente, E4 comenta también sobre algunos factores que pueden limitar el acceso al campus universitario, esto como el hecho de que no toda la población estudiantil perteneciente a comunidades indígenas cuenta con los mismos recursos que el estudiantado proveniente de la Gran Área Metropolitana (GAM).

Lo cual también se relaciona, según E4, en la desigualdad que existe con respecto a los recursos tecnológicos: “ponerse en los zapatos [de las otras personas/empatía] es cuando hablamos de que quizás no tenemos los mismos

accesos y una persona de la capital no tiene el mismo acceso que una persona indígena, en una zona rural” (E4); “Akberie, donde mi comunidad, que no hay Internet, no entra ni Movistar, ni ICE [Instituto Costarricense de Electricidad], osea no hay cable, nada de esas cosas no han llegado ahí; uno dice ‘Wow osea ¿cómo me hubiese dado cuenta yo que existía una universidad? que podía hacerlo en línea, ¿cómo yo sabría eso?’, ¿me explico? (...) escasas veces está abierto [Internet] porque quiebra y no sé por qué quiebra” (E4).

Por otra parte, cinco personas señalan que el clima institucional que se vive en la Sede Rodrigo Facio Brenes es agradable, tranquilo, de libertad: “Que le permitan caminar, cosa que uno no puede hacer en San José centro. No tanto en paz porque lo pueden asaltar, pero aquí uno tiene un poquito más de libertad que andar por San José” (E1).

Además, agregan que el campus es un lugar donde, aunque puede haber diferencias, se resuelven con respeto y con valores que permean las interacciones y propician diversos espacios para conocer a nuevas personas, tanto indígenas como no indígenas, e incluso ser parte de movimientos sociales. Lo anterior se destaca entre lo dicho por E1, E2, E3, E4 y E5, quienes opinan: “he visto que se ha tomado en cuenta lo de (...) tomar parte de la participación, por ejemplo, en los movimientos de las huelgas, en los movimientos de los nicaragüenses [en el 2018], (...) cuando salen este tipo de resoluciones, (...) de los temas de las consultas en los pueblos indígenas que tenemos perspectivas algunas muy distintas” (E4).

Sobre la convivencia entre estudiantes indígenas en el campus universitario, añaden que el estar rodeadas de otras personas provenientes de comunidades indígenas hace que sea más sencillo la permanencia en la institución. Tal como lo indica E1: “tal vez hubiese sido más duro, porque en San Ramón hasta ahorita es que hay una muchacha [indígena], dos muchachos [indígenas], pero ellos, hasta fue que entraron. Pero digamos, yo hubiese estado totalmente sola, tal vez no hubiera podido sobrevivir, digo yo” (E1).

Sin embargo, tres participantes difieren de lo anterior y creen que el clima institucional en la sede no es del todo bueno o agradable, exponiendo entre otras cosas que algunas veces es un ambiente de discriminación, como lo dicen: “hay esta discriminación que es como ‘no discriminación’ (...) cuando se dan cuenta que uno es una persona indígena y que suele hacer comentarios ahí que son como de racismo estructural que creen que todos los indígenas somos lo mismo o que me preguntan por cosas de otro pueblo que yo ni siquiera sé o realidades que yo no conozco” (E5). Sobre esta discriminación la caracterizan como sutil, poco perceptible: “se presenta de maneras tan sutiles que si uno lo normaliza día y sigue reproduciendo eso también” (E6).

De igual forma, afirman que no es agradable el campus porque no existe una personalización por parte de la institución en la consideración de la población estudiantil, sino que solo se convierten en un número más. Incluso agregan que el campus no es agradable dado que se vive un doble discurso para proteger a algunos con poder, todo esto además del “encasillamiento indígena” del que son objeto en la academia.

E4, E5 y E6 exponen al respecto: “algo que yo siempre, o que nosotros siempre hemos dicho que sentimos que es una forma de discriminación es como la exigencia de las personas de la universidad, tanto profesores como estudiantado, le tienen a uno como que digamos ‘bueno, vos sos estudiante indígena, entonces por ser estudiante indígena y por ser becado, o por estar en la universidad, estás obligado a devolverte a tu comunidad’” (E6).

Además de esta incorrecta percepción sobre la población estudiantil indígena, agregan que no solo es la presión por actuar de cierta forma de acuerdo con esa idea irracional, sino que hay desconocimiento de la realidad que viven las comunidades indígenas: “ayer estábamos unos compas en un conversatorio de un sociólogo aquí en [la Facultad de Ciencias] Sociales, que decía que realmente no sabía porque las personas *indígenas* se habían ido a huelga porque no había visto donde el plan fiscal afectaba a las comunidades indígenas” (E5). Al respecto, añaden su molestia sobre: “la universidad no tiene un programa para adaptar el

proceso de matrícula para los estudiantes que no viven en el valle central o los que no tienen acceso Internet” (E5).

Ciertos participantes apuntan a que el personal docente está interesado en la realidad de sus estudiantes, les brindan apoyo incluso emocional y velan por mantener una relación de formalidad. Esto se aprecia en aportes hechos por E1, E3, E4 y E5: “pero hay profes que tenían como hablan o así, ya cuando uno dice que es de Talamanca, con algunos que se han ido o así, le interesan y ya empiezan a preguntarle a uno” (E1); con respecto al genuino interés de la comunidad a la que pertenece.

Sobre la motivación y el apoyo que les brindan en el proceso educativo, mencionan: “sí, he recibido más de forma directa la parte motivacional de profesores y compañeros” (E3); “he sentido apoyo de parte, tanto de los profesores como de la institución y también a lo largo del proceso porque me ha permitido abrirme un poco más, poder exponer mis sentimientos” (E4); y rescatan la relación de respeto: “Con profesores siempre he sido muy de respeto, normalmente es como una relación de formalidad (...) si tengo amistad como con otros profes pero que son de otras carreras” (E5).

Mientras que, según la opinión en otras participaciones, hay docentes que no tienen empatía con sus situaciones, parecen tener desinterés en la formación académica del estudiantado. Lo anterior se describe en frases como las dichas por E4 y E5, quienes indican que: “A pesar de que yo demostré mi interés y le expliqué [al profesor] mi situación ¿verdad?, porque yo le dije que me estaba costando mucho, el hecho de llegar acá, lo de la casa y todo. Yo le expliqué o sea era mucho para mí y aun así él no mostró cómo cierta empatía” (E4); asimismo, agrega sobre una experiencia específica en un curso: “me mostré un poco con malestar con un profesor de acá, del curso pasado, porque daba la clase y era como ‘Ay, esto ustedes ya lo deben dominar, o sea yo no voy a explicar esto, ya ustedes se lo deben saber’, y uno así como ‘OK, quizás lo vimos en tercer año’. O sea, él se ahorra el hecho de explicar porque él decía que eso ya lo sabíamos” (E4).

Por último, un aspecto en común que fue mencionado por el estudiantado entrevistado como parte de este clima institucional corresponde a las actividades extra curriculares: “di salir de fiesta a Karaoke 88 (la oficina le llamamos en el Movimiento [MINTU]) ahí de vez en cuando con los compas, siempre paso mucho tiempo con mi novia, a veces leo y muy pocas veces escribo, a veces toco guitarra, normalmente lo que me gusta hacer es estar ahí como viendo redes sociales tirado en la cama” (E5), “a veces salimos como a ver una película, a veces salimos a tomarnos algo, a veces simplemente salimos a bailar” (E6).

Que las desarrollan con amistades de la universidad: “entablé una amistad era con un grupo de estudiantes cristianos que se habían puesto un toldo ahí al frente [de la biblioteca] y que estaban como haciendo juegos entonces me llamaron” (E5). Aunque a veces la participación en estas se ve mermada por asuntos académicos: “casi no he participado bastante [en actividades extracurriculares de la universidad] por el motivo de la licenciatura y así, casi no estoy muy de lleno, pero sí estoy atenta a las actividades” (E4).

Las cuales parecen ser muy diversas, sin embargo, la mayoría incluyen en sus actividades a personas del Movimiento Indígena Interuniversitario y Casa Valle, o buscan participar en grupos de opinión, encuentro o entreteniéndose que gire en torno a su identidad como personas indígenas. E3 y E4 realizan los siguientes aportes en relación con esto: “aquí [Casa Valle] venimos a debatir ¿verdad? y a veces a desahogarnos porque eso es así, a veces en nuestro territorio pasan cosas y nosotros como a veces hacemos tardes de radio entonces escuchamos historias en bribri, son historias en diferentes idiomas, que dan en Radio U, y nos sentamos a escucharlos” (E4).

#### **4.1.5. Factores socioculturales que promueven la permanencia**

En lo referente a la categoría de factores socioculturales se rescatan tanto los aspectos de la persona y de su contexto que confluyen en la identidad de las personas entrevistadas, a partir de sus experiencias a lo largo de su vida. Dichos



factores tienen influencia en la permanencia de las personas participantes en la universidad.

La categoría está conformada por seis subcategorías: la realidad contextual asociada a las oportunidades y posibilidades educativas, experiencias en la comunidad que han favorecido las aspiraciones educativas, ajustes culturales realizados al ingresar y permanecer en la universidad, prácticas de apropiación cultural, resignificación de las experiencias de vida y la valoración de la cultura.

#### **4.1.5.1. Realidad contextual asociada a las oportunidades y posibilidades educativas**

Con respecto a la realidad contextual y las oportunidades educativas, las personas participantes del estudio expresan que a pesar de que la población indígena recibe educación secundaria en sus territorios, esta es de difícil acceso. En muchas ocasiones la lejanía o las condiciones territoriales y climáticas ocasionan la pérdida de clases, lo cual les hace encontrarse en una situación de desventaja por la falta de que se completen los contenidos de estudio.

En la comunidad existen instituciones que favorecen el desarrollo académico, a pesar de que como señalan E1, E4 y E5 a nivel de escuela y colegio son escasas; hasta en algunos casos hay estudiantes que deben caminar horas para llegar a estos lugares. Del mismo modo, hay opciones educativas más cercanas en comparación a nivel nacional para personas que cuentan con bachillerato en educación media como lo son el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), el Colegio Universitario de Limón (CUN Limón) y la UNED; puesto que: “en Talamanca han llegado bastantes universidades porque antes no había tantas. Por ejemplo, están llevando el CUN Limón, la UNED, ha llegado el INA. Siento que también han promovido bastante el hecho de que muchas personas se inserten” (E4).

Del mismo modo, los colegios nocturnos son ejemplo de otra opción que favorece las posibilidades educativas en el territorio: “lo agrandaron porque hicieron colegio de noche y así se le permitió a mucha gente mayor que no había terminado

o tenía vergüenza de ir de día porque los chiquillos se reían” (E1). Por lo tanto, este tipo de instituciones favorece el aumento de oportunidades de formación no solo para adolescentes sino también para las personas adultas.

Estos centros educativos se ajustan a las necesidades según sus responsabilidades: “Igual yo estos tres años en el INA por el horario que tenía del colegio salía y me pasaba de una vez, porque me quedaba al frente, o sea salía y el INA está solo al cruzar la calle” (E3). E1 ha sido una persona que ha tenido la oportunidad de también estudiar en el INA, resultando un complemento a sus estudios lo cual percibe de manera positiva.

Además, se refiere al hecho de que muchas personas quizás hace años no realizaban el examen de admisión de las universidades estatales: “tal vez por eso muchos no pudieron hacerlo, porque no tenían dinero para ir o simplemente eso los desmotivada saber que tenían que salir de aquí para poder ir a hacer el examen de admisión” (E1). Agregando que ahora la realidad es distinta, dado que “si nosotros tenemos la posibilidad, un poco más, porque ya tenemos el examen de admisión llegando hasta aquí, tendría que aprovecharlo (E1).

Muchas de estas opciones educativas son aprovechadas por las personas participantes que han estudiado y han sido parte de diferentes grupos de los cuales han obtenido herramientas útiles en diferentes situaciones. Por ejemplo, E3 que asegura que el pertenecer a un grupo de líderes que visitaba a otros colegios fue una experiencia bastante gratificante: “bueno principalmente los que hacen el Comité Cantonal de Deportes (...) pero sí participé de otros grupos como parte del PANI [Patronato Nacional de la Infancia] fui coordinador varios años” (E3). Indicando que le hizo compartir con muchas personas, le motivó a seguir adelante.

Por su parte, hacen referencia E1, E3, E4 y E5 también que la calidad educativa en los territorios indígenas no es la idónea para que puedan superar pruebas como los exámenes de bachillerato necesarios para continuar con sus estudios universitarios: “éramos más pero solo cuatro nos graduamos” (E1). Asimismo, que quienes aspiran ingresar a la universidad pública se enfrentan a otro

reto del cual no tienen una base sólida de conocimientos para superar el examen de admisión: “el examen de admisión prácticamente es una competencia injusta para los territorios indígenas porque hay que competir con gente de colegios privados, cuando la educación allá es bastante precaria. Hay centros unidocentes en donde hay un solo es un profesor dando lecciones” (E5).

Sin embargo, agregan P1 y P3 que una de las problemáticas que dificulta el logro de las aspiraciones académicas corresponde a que, dentro de los territorios, desde primaria y secundaria, persiste la baja calidad académica en cuanto a formación que se recibe, lo cual conlleva a que no dominen los conocimientos que se necesitan para enfrentarse a retos que implica estudiar en la universidad.

En cuanto a P1, afirma que el hecho de que exista una directriz que prohíbe el que hayan docentes no indígenas en el territorio ha generado que se desconozca otros saberes necesarios para nivelar esa calidad académica: “Para mí eso no permite que haya fogueo, que haya ese roce con personas que tienen más experiencia, que tienen más conocimiento o que tienen diferentes metodologías” (P1); “igual no hacemos mucho con querer aspirar a entrar en una universidad si la educación que se da en los territorios indígenas no es como la mejor, porque al final a todos nos ponen en un mismo saco a hacer examen de bachillerato” (P3).

#### **4.1.5.2. Experiencias en la comunidad que han favorecido las aspiraciones educativas**

De acuerdo con las personas entrevistadas, en la comunidad indígena hay opiniones divididas con respecto a que las personas estudien en la universidad. Sin embargo, en los últimos años ha habido mayor apertura a que las personas estudien por parte de las familias, según afirman E2 y E4, ya que se señala: “mi familia me incentivó a estudiar porque mi mamá siempre me puso dos condiciones ‘o estudia o trabaja en el campo’. Entonces usted decide, si quiere traer un banano encima del hombro” (E4).

En la comunidad indígena, cuando una persona logra graduarse del colegio conlleva a que otras personas se motiven a cumplir la misma meta e incluso se considera la opción de que esa persona vaya a la universidad a continuar preparándose para ser profesional; tal como mencionan: “Entonces uno se da cuenta que uno también podía tener esa misma posibilidad” (E1); “hablemos de un grupo de diez personas que ya hemos salido y ya la comunidad está pensando en que mi hijo sale del colegio y va para la universidad, o mi hijo entró al cole y tiene que ir a la universidad, o que existe algo más allá del colegio” (E2).

Algunas de las personas entrevistadas, luego de haberse graduado del colegio, relatan su experiencia trabajando en el territorio hasta que lograron ingresar a la Educación Superior; este es el caso de E1, E4: “yo trabajé, pero fue (...) antes de entrar aquí” (E1); “se aprovecharon de mí (...) de que uno está saliendo y viene de una zona rural, con lo del salario y ya uno sabe lo duro y uno dice ‘No, es necesario sacar algo, para que lo valoren a uno, para que lo tomen en serio’” (E4).

A partir de que personas indígenas han tomado la decisión de estudiar en la universidad, apuntan E1, E3, E4 y E5 que hay profesionales de distintas áreas del conocimiento que brindan sus aportes a las comunidades que les necesitan: “lo que más hay son profesores [indígenas], he visto doctores también, excelentes; farmacéuticos y eso pues por supuesto que ayuda. Cuánto nos va a servir que un doctor sea bribri ¿verdad?, para yo poder contarle lo que me pasó y que me entienda” (E4).

Otro aspecto por tomar en cuenta en el discurso de las personas participantes es que al salir de la secundaria tienen ideas de continuar sus estudios universitarios. Sin embargo, sucede que culturalmente la Educación Superior se perfila como una meta difícil de conseguir y que las mismas personas externan que no ayudan a las personas jóvenes a luchar por sus aspiraciones académicas, a pesar de ser personas que tienen capacidad: “es que digamos usted empezaba hablar y ya era como “ay no piense en eso”, como más negatividad, era como algo que no se podía hacer, ya el colegio ya hasta ahí llegaba. Como que uno, no le permitían a uno ponerse a soñar delante de ellos” (E1).

Es por la anterior razón, que E4 asegura que existe la necesidad de realizar en el país un proyecto que contemple la creación de una universidad intercultural. Tal como existe en otras naciones y en las cuales se les da oportunidades a la población indígena, donde se refuerzan factores como el idioma y otros aspectos culturales. Ante esto E4 indica: “me gustaría que existiera una universidad indígena específicamente para aquellos que no quieren viajar, que no quieren apartarse de sus familias. Quizás tienen hijos y (...) no tiene por qué dejar a sus hijos. (...) una universidad en cada territorio indígena” (E4). Manifestando su preocupación principal en cuanto al hecho de la separación física de las familias.

#### **4.1.5.3. Ajustes culturales realizados al ingresar y permanecer en la universidad**

Respecto a los ajustes culturales, se muestra de manera general en el discurso de las personas entrevistadas el tener que adecuarse al cambio de un contexto rural a uno urbano, a pesar de que la sede universitaria se caracteriza por tener espacios verdes como parte de sus instalaciones, la diferencia del clima, la forma de transportarse y de interactuar es muy diferente a su territorio.

En particular, E1 expresa: “también eso, como es una comunidad chiquitita, todo mundo se conoce. Se acuerda que yo te había dicho que ya había crecido un poco, pero siempre ha sido así que usted sale y ahí te saludan en bribri o en español, te saludan. Uno va a la pulpería y uno sabe que tal es tal y así” (E1). Este contexto en el que se desarrollaba E1 es un aspecto que afirma extrañar mucho, la forma de vida en el territorio, la confraternidad y la empatía entre vecinos es algo que en el contexto universitario no se da de la misma manera y, asimismo, les ha generado realizar ajustes en esta forma de ser e interactuar.

La misma situación es sentida por E4 al afirmar: “yo antes allá [Akberie] para ir a la escuela yo me transportaba en bicicleta, no usaba bus, entonces también. Usar bus, el tráfico, que es fatal aquí. Vivir, por ejemplo, yo vivo en una casa de cemento entonces aquí [San José] no hay ranchos ni nada de eso, entonces sí me

he tenido como que adaptar a eso” (E4). Se evidencia de esta manera, el reconocimiento de diferencias en la realidad contextual en la que se desarrollaba en el territorio y algunos cambios que ha tenido que realizar en su permanencia en la universidad.

Ante esto, incluso cuando se regresa al territorio se perciben cambios por parte de las personas de la comunidad: “Si, la forma de las personas en observarlo a uno es muy distinta y yo siempre he tratado de ser igual, o sea llevo y saludo, pero es obvio cuando uno siente las miradas de las personas, míralo ya llegó o véalo ahí anda, cosas así en cierta parte, es extraño porque no” (E3).

Otra observación común de E2 y E3 es que las personas han cambiado su vestimenta con el fin de encajar en el contexto universitario y del área profesional en la que se encuentran. E4 hace referencia al tema, desde el plano profesional, en su carrera y campo laboral: “Primero que nada en [la carrera y profesión de Administración de] Aduanas, creo que la ropa. La ropa es primordial, porque siempre tienes que vestir formal; hablar, no puede hablar por hablar, no puede decir un término “callejero” sino que tienes que llamar las cosas como son. Por ejemplo, (...) mi papá tiene un cabezal, yo no puedo decir ‘cabezal’ (...) Tengo que decir, eso es un ‘carro de arrastre’ (E4). Por lo tanto, se identifican adaptaciones que deben realizar, acordes al contexto en el que se estén desarrollando.

#### **4.1.5.4. Prácticas de apropiación cultural**

En cuanto a las prácticas de apropiación cultural las personas entrevistadas resaltan que los conocimientos que adquieren en la universidad les proveen de herramientas para que puedan hacer aportes, al graduarse como profesionales, a su comunidad. De esta manera puedan retribuir al territorio: “le he ayudado un montón, en cuanto a compras, o cosas así. Cuando se va a hacer negocios, cuando usted va a hacer alguna transacción en los bancos, cosas así entonces que no es que la gente tiende siempre aprovecharse del que es más débil. Entonces trato como de empoderarlos y a mi familia, y la comunidad porque a mí me gusta

compartir, lo que sé compartirlo con la comunidad” (E2). Se logra identificar la disposición por compartir los conocimientos que ha logrado adquirir durante su vivencia fuera del territorio y su formación académica en Educación Superior, de manera que les brinda distintos tipos de información a la que no siempre tienen acceso.

Por otra parte, además de proyectos de transmisión de saberes o contenidos que han adquirido de la experiencia fuera del territorio, también se preocupan por realizar acciones que favorezcan el bienestar del lugar que los vio crecer: “Hemos hecho proyectos de recolección de basura, proyectos de siembra de árboles en los ríos. Tal vez no es un proyecto, pero por lo menos charlas sobre el reciclaje, cosas así” (E2). Este tema se ve reflejado, además, por una de las personas participantes, al aseverar: “me ha interesado mucho crear una cadena logística para entrelazar el productor y el mercado final de los productos que se cultivan allá” (P1).

Algunos de los aspectos que valoran las personas de sus territorios son las muestras culturales como bailes y actividades propias de sus territorios: “los bailes, me gusta mucho el Baile del Sorbón, me parece súper significativo. Por ejemplo, la ‘Jala de Piedra’ también es súper significativo, que son actividades culturales que nos recuerdan nuestros ancestros y los seguimos practicando y eso es lo bonito ¿verdad?, seguir practicando” (E4). Las personas durante su infancia vivencian este tipo de actividades y las hacen parte de su ser, dotándoles de diferentes valores y creencias que son transferidos por generaciones. A los cuales les siguen atribuyendo valor y significado a pesar de que viven fuera del territorio.

Entre los valores que mencionan de su cultura, coinciden en la solidaridad y la ayuda mutua entre las personas: “Aquí creo que, es más, como esta cuestión tal vez de la solidaridad entre nosotros mismos” (E6). Se evidencia en prácticas cotidianas, como por ejemplo expresan E2 y E4 que si alguien tiene ciertos recursos y la otra persona no; se le ayuda, se le comparte. Por lo tanto, se reconoce ese sentido de comunidad, de pertenencia y colaboración hacia las demás personas.

Aunado a lo anterior, E6 afirma: “me gusta como estar pendiente de los que están a mi alrededor, y siempre y cuando pueda extender una mano, tratar de hacerlo porque es lo que me enseñaron” (E6). Resulta importante resaltar que las personas muestran valores que favorecen la convivencia y el buen trato entre sí, esto es valorado de una forma positiva por las personas participantes, al ponerlo en práctica en el momento de relacionarse con otras.

Por otra parte, se destaca que las personas indígenas se caracterizan como tímidas, se cohiben cuando están en otros contextos o con otras personas fuera de su comunidad: “por imposición la cultura indígena, por lo menos las que conozco. Tiende a ser muy sumisa, a ser muy ‘si yo te digo que esto es así, es porque no tengo ese valor de decir no. Yo voy a hacer algo, y allá si usted dice que es así o no. Yo lo hago porque así lo considero que es’” (P1).

Mediante las interacciones en el mundo universitario, las personas participantes aseguran haberse apropiado de habilidades de comunicación requeridas para el trabajo grupal, elaboración de proyectos y prácticas gracias a este proceso. Es entonces por esta razón que las personas indígenas, en algunas ocasiones, tienden a dejar que otras personas opinen por ellas o que se muestran cohibidas especialmente cuando se encuentren con población no indígena.

Teniendo como explicación que en los territorios la socialización se ve muchas veces limitada porque no hay suficiente interacción y comunicación entre las familias y amistades: “por lo general los padres no hablan muy a menudo con sus hijos, no tienen ese conocimiento para educarlos y tampoco se brinda ese espacio social donde el niño pueda desarrollarse sin ninguna preocupación” (P1). En este sentido, dichos aspectos se consideran fundamentales para favorecer el desarrollo y la interacción social, tanto en la relación personal, familiar e institucional.



#### 4.1.5.5. Resignificación de las experiencias de vida

Se hace referencia a la resignificación de experiencias que les proporciona entrar a la universidad, en que las personas tienen un cambio de percepción sobre la posibilidad de ir más allá de aprender, para volver al territorio y observar de forma crítica la realidad con el fin de retribuir al país. De manera que se amplía la visión de sus alcances y capacidades de desarrollo, tanto dentro como fuera del territorio.

E4 expresa que: “Muchas veces uno dice ‘Bueno, estoy en mi territorio, vivo en mi territorio y no me doy cuenta de qué es lo que hace falta. ¿Cuáles son las (...) problemáticas y cómo poder erradicar esas problemáticas?, o por lo menos minimizarlas un poco más y ver en qué se puede ayudar’, yo como profesional. Pero esa es la perspectiva que me da el estar fuera y también a la misma vez dentro del territorio indígena” (E4). Desde lo anterior se evidencia la percepción que se tiene del proceso para las personas fuera del territorio a quienes se les dota de herramientas que les hacen ver el mundo de forma más amplia y de proponer mejoras para sus comunidades, poniendo en práctica ese sentido de pertenencia y unidad que les caracteriza.

Tal como se ha mostrado, una de las experiencias que han resignificado las personas entrevistadas es el hecho de que las comunidades indígenas han tenido mayores oportunidades de cursar la Educación Superior en comparación con décadas anteriores: “ahora ha cambiado más, porque nosotros, desde que entramos nosotros nos encargamos de que se podía decir que sí se puede entrar aquí” (E1). De manera que cambia no solamente la visión inicial de las personas participantes, sino que además transmiten su experiencia con otras personas en la comunidad.

El hecho de tener la oportunidad de salir de la comunidad para aprender una profesión hace que las personas entrevistadas se sientan bien consigo mismas. Debido a que pueden aportar más al desarrollo de su comunidad, esto partiendo de las diferentes experiencias y aprendizajes que han podido adquirir durante su proceso: “a veces la universidad como que te saca de eso, y yo necesitaba algo que

me dijera ‘Estoy aportando a mi comunidad, de verdad que estoy aprovechando la oportunidad porque si no lo hago, entonces siento que no lo estoy aprovechando, mi tiempo está perdido’” (E4).

En el caso de E3, se visualiza un interés que no se observa en las demás personas, ya que asegura que en el territorio se aprende un vocabulario insuficiente. Por ende, su estancia en la universidad le ha ayudado a suplir esta necesidad: “una persona en una zona rural cuesta mucho que desarrolle un vocabulario y una fluidez muy avanzada. Entonces yo quería trabajar en eso porque yo me sentía muy cerrado, muy limitado ya que mi vocabulario no era muy extenso. Sentía que la forma de expresarme no era la correcta (...) siempre me sentí como atacado en esa parte y he estado trabajando en ello, he tratado de mejorar mi articulación, mi forma de expresarme” (E3). Se puede comprender en el caso de E3 que tiene un gran interés por nutrirse de aprendizajes o aspectos que complementen su educación y aspectos diferentes de la personalidad; ya que considera que su experiencia en la universidad le ha permitido trabajar en estos aspectos.

Además, el salir del territorio a estudiar en la universidad les da un sentido de pertenencia que favorece el que aprecien su cultura, el sentir orgullo por ser parte de ella e incluso debatir los estereotipos: “se burlarán de mí, pero poco a poco (...) se dan cuenta quién es uno, de dónde viene y lo terminan aceptando ¿verdad?, porque es uno lo que proyecta uno, como se siente uno ellos van entendiendo. ‘Mirá sí, ella habla de su cultura, está orgullosa de su cultura’. Ya no se burlan de mí, sino que lo entienden y ven que para mí es algo importante” (E4).

Por lo que se evidencia en el discurso de E4 la satisfacción de que las personas le respeten su cultura y el no tener que sentirse cohibida ni negar hablar de ella porque, al contrario, el tener la posibilidad de proyectarse y compartir quien es, le hace sentir orgullosa.

#### 4.1.5.6. Valoración de la cultura

En cuanto a la valoración de su propia cultura como un factor que favorece la permanencia, se rescata el sentimiento de satisfacción por los saberes ancestrales y el idioma bribri los cuales dan identidad a sus pueblos. Además, la posición fundamental que poseen los valores dentro de su cultura y de su desarrollo como personas. Como comunidad, comparten y enseñan entre generaciones valores como la unidad, el trabajo, la responsabilidad, la ayuda mutua, entre otros, tal como señalaron las personas entrevistadas.

Al respecto E1 menciona: “primero mi clan, me hace sentir orgullosa. Primero, (...) yo soy del [pueblo] Bribri. Ser indígena, de tener clan, de hablar bribri, de saber historias que solo nosotros sabemos” (E1). Se puede ver reflejada la importancia que tiene para las personas el uso y el mantenimiento del idioma, así como la transmisión de conocimientos a partir de sus historias.

Un rasgo característico de la cultura, de acuerdo con las personas participantes, es la práctica de valores que les caracteriza como una comunidad solidaria, siendo ésta una tendencia en las personas entrevistadas, así como lo expresa: “es uno de los pocos lugares donde he estado, donde se ve y se pone en práctica esa unidad, esa cooperación, esa ayuda mutua y aparte de eso las historias que se cuentan” (E2).

Es importante, tomando en cuenta lo anterior, un aspecto espiritual al que hacen referencia E2, E4 y E5, el cual forma parte trascendental de la identidad del pueblo indígena: “la espiritualidad de mi pueblo para mí sí es muy importante porque es esta cuestión de que nosotros realmente pertenecemos a este lugar y que nuestro origen está ahí y por qué es que seguimos ahí y por qué es que tenemos que mantenernos ahí; porque tenemos que resistir y preservar la cultura” (E5).

Algo que es muy valorado por las personas en el territorio es la creencia en un dios o en un ser a quien le agradecen: “No sé si ha escuchado que los indígenas tienen muchos dioses, pero en realidad no, el indígena tiene un solo dios y ese dios

es el invisible el todopoderoso, el misericordioso, no se ve. Pero el indígena como le dije es muy agradecido entonces, el sol tiene su función y sus beneficios a los cultivos, entonces se le agradece” (E2).

Las costumbres y tradiciones son reconocidas por las personas entrevistadas como un rasgo principal del actuar de los pueblos para llevar a cabo las actividades cotidianas, asimismo son muy importantes en la identidad indígena.

#### **4.1.6. Intercambios culturales**

Esta categoría de análisis hace referencia al objetivo de la presente investigación de determinar los procesos de intercambio cultural que vivencia el estudiantado indígena con otros estudiantes y agentes educativos.

Asimismo, se contempla los intercambios culturales entendidos a partir de cuatro elementos; el reconocimiento de la diversidad: resignificación de lo propio y lo ajeno, el sentido de pertenencia al entorno educativo, la valoración de los aprendizajes que han enriquecido la permanencia en la universidad y la convivencia e intercambios culturales.

##### **4.1.6.1. Reconocimiento de la diversidad: resignificación de lo propio y lo ajeno**

El reconocimiento de las demás personas, tanto indígenas como no indígenas, pasa primero por el bagaje personal de saberes, experiencias, vivencias y valores que las personas entrevistadas aprendieron de sus territorios. Cada una narra cómo están arraigadas de diversas maneras a la cultura bribri, permitiéndoles así su identificación con la misma.

E2 afirma que es necesario que se tome en cuenta lo anterior ya que esto constituye la identidad construida a partir del ser indígena. Es decir, los aprendizajes desarrollados en las comunidades indígenas han marcado su esencia de ser, por eso cuando están en otros ambientes y con otras personas saben quiénes son. En

otras palabras, las personas indígenas tienen su propia cosmovisión sobre su origen, formas de vivir, creencias, saberes, entre otros elementos que configuran su identidad. Sin embargo, como indican E4 y E5, una gran parte de este grupo prefiere resguardarse todos estos rasgos que les caracteriza, siendo quizás el más destacado por E2, E3, E4, E5 y E6, la pérdida del idioma bribri en los diversos territorios de Talamanca, centro de donde son originarios.

E4 describe: “yo siento que el hecho de que nosotros los indígenas digamos “No, no, no compartamos’, ‘No les digamos nada’, ‘No nos abramos a ellos’ o ‘No digamos eso’, está mal porque de cierto modo yo cuando no hablo, cuando no comparto, ya estoy permitiendo que se pierda eso [su cultura]” (E4).

De acuerdo con algunas de las personas entrevistadas, debido a esta interacción sólo entre miembros de la comunidad indígena es que se fortalece el sentido de cooperación y trabajo en equipo. Esta unión de la comunidad indígena resulta ser muy valorada, según afirman E2, E4, E5 y E6. Que por esta razón discrepan de los comportamientos y actitudes individualistas. Tanto E2 y E4 afirman, generalizando, que las personas de su pueblo indígena tienen la costumbre de ayudarse mutuamente, aunque sea poco lo que puedan dar, el gesto es lo que vale.

Sin embargo, mencionan las personas entrevistadas que al interactuar con personas no indígenas descubren otras formas de pensar, sentir, expresarse y ser, desde estudiantes, docentes y personal administrativo de la universidad. Esto incluso ha contribuido a que identifiquen mejor las semejanzas y diferencias entre culturas: “creo que lo que más he aprendido de compartir con ellos (...) hasta que uno no se relacione, no comparte, no sale de esa burbuja. Entonces, el hecho tal vez de compartir me da un mayor reconocimiento” (E6). Además, afirma que le resultó impactante darse cuenta de que hay personas que tienen preferencias sexuales diferentes a la relación hombre-mujer.

Así como E6, relata E4 que vivenció el choque cultural en su primer año de la universidad. Esto implicó comprender que las otras personas son muy distintas, partiendo de la ubicación geográfica de procedencia, debido a que hay una

construcción de la identidad mediante la historia de vida. E4 en su discurso expresa: “yo creo que es un choque ¿verdad? porque (...) primero que nada, como hablan, totalmente diferente (...) una persona de Santa Ana, una persona de Coronado, una persona bribri, indígena bribri” (E4).

Aunque se reconocen las diferencias entre indígenas y no indígenas, las personas entrevistadas expresan que en esa socialización desarrollan aprendizajes fuera de lo académico que también resultan ser significativos como literatura, música, deporte, entre otros. Además, E2, E3, E4 y E5 manifiestan que tienen seguridad en sí mismas suficiente para hacerle frente a las situaciones conflictivas en esta interacción.

E4 menciona que es una mujer mestiza, ya que es hija de madre indígena y padre *sikua* (blanco), por lo que tiene la capacidad de entender ambos mundos, el indígena y el occidental. De hecho, expresa que, ambas partes pueden hacer aportes a las comunidades de Talamanca, de manera que esa complementariedad resultaría mucho más beneficiosa para el desarrollo del territorio, “yo tengo la visión de mi papá y tengo la visión de mi mamá, entonces puedo hablar tanto de la parte occidental como de la parte indígena. Tengo las dos cosmovisiones y las entiendo, trato de entenderlas” (E4).

Finalmente, al respecto de la interculturalidad y su definición, E2 y E6 mencionan que se trata del reconocimiento de que existen diferentes culturas: “creo que Costa Rica es un claro ejemplo de ello, de todo de las diversas culturas que tienen acá” (E2); “es como elementos o la unión de varias culturas diferentes” (E6).

E1 añade a esta definición, que cada cultura tiene sus propios rasgos particulares y el deber de las personas al entrar en contacto con otras es respetar cada uno de estos elementos característicos. Por lo que hay un sentido axiológico y ético que llama al compromiso dentro de este significado: “que se respeten pues las opiniones, las costumbres, la cultura de un grupo indígena o un grupo, ya sea de América, Asia, Europa; y que no se llegue a imponer algo” (E1).

Por su parte, E5 y E4 coinciden que la interculturalidad implica intercambios y convivencia entre sí. E5 indica que la convivencia conlleva a choques: “la interacción que se da y no sólo el espacio donde conviven sino ya cuando chocan esas culturas” (E5). En opinión de E4, esta definición no se cumple en realidad como en el sentido de la palabra se entiende: “es ese convivir que se da entre diferentes culturas ¿verdad?, que se pueda compartir entre diferentes culturas, que exista ese diario convivir y a veces siento que la palabra “intercultural” no se aplica” (E4).

Por último, E3 agrega que la interculturalidad va más allá de ese compartir dado que en los intercambios culturales las partes implicadas se benefician de aprendizajes mutuos, hay una relación de ganar-ganar, promoviendo un entorno de respeto: “la interculturalidad trasciende lo que me insta, es a aprender de tu cultura y que yo te pueda enseñar algo de la mía o que podamos enriquecer nuestras culturas (...) el poder yo ver al otro respetarlo y a la vez aprender de él” (E3).

#### **4.1.6.2. Sentido de pertenencia al entorno educativo**

Para las personas entrevistadas, las universidades públicas eran su opción más accesible para lograr ingresar al nivel de Educación Superior. Esto se fundamenta según lo que menciona E5, con respecto a las desigualdades que vivencia la población indígena de acceder a la Educación Superior: “la mayoría de las personas que viven en territorios indígenas son de escasos recursos (...) la opción que queda es una universidad pública para (...) poder competir, porque ese es el modelo de competencia que tenemos, competir con personas *sikuas* y tener la misma educación, tener ingresos” (E5).

Gracias a los muchos apoyos que reciben de la universidad es que les es posible estudiar en la Educación Superior: “me he sentido parte de la U también en el sentido de que me han apoyado, en lo económico, me han apoyado en lo intercultural. Entonces, eso me ha ayudado mucho a mí en el crecimiento personal, (...) Obviamente la carrera, me liga demasiado a la U y la ética profesional (...) eso me identifica mucho” (E4). No sólo se trata de un apoyo asistencial que les resuelva

el tema económico, aunque el dinero es destacado por las personas entrevistadas como esencial para permanecer. Sino que hay otros aspectos que incluso trascienden en el desarrollo personal como el apoyo emocional y relacional o también los mismos aprendizajes adquiridos en la carrera que cursan para sí lograr sus objetivos.

E5 se caracteriza por tener una participación muy activa a nivel político como estudiante universitario indígena. Tiene una visión muy particular, puesto que no se identifica a sí mismo como una persona con el “Sello UCR” tal como lo mencionaba E1. Sin embargo, sí se identifica como estudiante de la Universidad de Costa Rica, que lucha contra las injusticias sociales, incluyendo las que son cometidas por parte de la misma académica que, desde su juicio, ésta se ha “elitizado” con lo que está en total desacuerdo. Lo anterior se denota en frases como la siguiente: “ese sentimiento de ser uno. Eso no es algo que a mí me cale, pero como un estudiante, di no sé, el hecho de compartir muchas similitudes con personas que están dentro de la universidad, que tienen dificultades para mantenerse dentro de la universidad.” (E5)

E4 reconoce que en el MINTU ha encontrado un espacio en el que puede compartir sus experiencias con demás estudiantes indígenas y se generen los intercambios culturales. O también que en los proyectos de acción social en los que ha participado, se ha sentido más perteneciente al entorno educativo: “te hacen sentir más a gusto con tu ser, con lo que sos, y te gusta participar, porque también quieres aprender” (E4). Sin embargo, E2 es la excepción del grupo de las personas entrevistadas que afirman su interés por ser parte de grupos organizados incluso por mismos estudiantes indígenas: “La verdad es que grupos por acá que he escuchado no los comparto (...) porque hasta el momento que me informé y sentí como el norte de ese grupo no era lo mío. Entonces no lo voy a compartir y punto” (E2).

De manera que el relacionarse con otras personas y los aprendizajes que obtienen de estos también suman a su sentido de pertenencia al entorno educativo; tanto E2, E3, E4 y E5 así lo reconocen. En ese compartir con otros desarrollan



vínculos de amistad con quienes tienen esa afinidad por los mismos intereses, gustos y preferencias: “he aprendido, temas de filosofía, han compartido conmigo libros los que leen, he aprendido sobre sus costumbres hábitos alimenticios es que es muy poca mi amistad con personas de la universidad” (E3).

Pero también la universidad favorece estos encuentros e intercambios entre personas de distintas proveniencias. Esta reunión de personas lo que contribuye a su vez es que estudiantes se conozcan y aprendan a relacionarse entre sí; esto lo mencionan E1 y E4 haciendo hincapié en el Programa de Residencias Estudiantiles.

#### **4.1.6.3. Valoración de aprendizajes que han enriquecido la permanencia**

Las personas entrevistadas rescatan distintos aprendizajes, entre ellos gracias a su relación con otras personas de la universidad o también por formar parte de colectivos que han favorecido su permanencia. Una manera en que se describe la diversidad cultural es como menciona E2: “Me he topado con compañeros de diferentes formas de pensamiento (...) es parte de lo que existe en un jardín, flores con espinas y otras sin espinas, pero todo aporta en lo que tienen que hacer” (E2). Además, afirma que los trabajos en equipo han sido todo un desafío, pero la toma de manera positiva, ya que busca el equilibrio en las responsabilidades que le corresponden a cada miembro. Por lo que en ese contacto con otras personas es que las personas entrevistadas conocen y comparten otros conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, es tal como sucede con E3 y E6 que descubren otras cosmovisiones en esa interacción dentro del espacio educativo, asimismo a no juzgar, conocer y aprender de otros. En el caso de E5, quien tiene una activa participación en movimientos estudiantiles, en los que como persona indígena ha procurado velar por los derechos de las personas indígenas, eso lo ha vinculado y favorecido su permanencia en la universidad. Sin embargo, también el conocer otros grupos organizados ha contribuido a que al igual que E3 y E6 amplíe su marco de referencia interno acercándose a las realidades de otros estudiantes.

Tanto E1, E2, E4 y E6 manifestaron que quisieran regresar al territorio al que pertenecen para así llevar los conocimientos adquiridos en la universidad, desde las diversas carreras que estudian para así aportar al desarrollo social, económico, educativo y cultural de la comunidad. Por ejemplo, E1 estudia una carrera de Educación mientras que E6 de Ciencias Sociales. La primera afirma: “a mí me ha favorecido [ser indígena], porque por ejemplo con las horas [asistente universitaria] (...) una profe, porque ella se interesó porque yo soy de Talamanca y como estudiaba Estudios Sociales” (E1).

Como E1 es de un territorio indígena, una profesora la asignó como su asistente lo cual la ha motivado más en la universidad porque reconocen sus conocimientos y experiencias como estudiante indígena. En el caso de E2 y E4, quienes estudian la carrera de Administración Aduanera y Comercio Exterior, expresan su deseo de fortalecer el sector productivo del territorio, tal como E2 señala: “un proyecto a largo plazo es entrelazar esos dos [la agricultura y la carrera universitaria] y poder exportar directamente desde Talamanca. Eso me lo ha brindado la universidad, cosas que otro lado no. (...) eso es lo que me da la identidad y lo que hace que yo sea lo que soy y lo que quiero ser” (E2).

Otro aspecto que estudiantes indígenas valoran son las oportunidades que la Universidad de Costa Rica les ha dado para que conozcan dentro y fuera del país otras culturas, esto en el caso de E1 y E4 quienes relatan que gracias a estas experiencias se sienten más identificadas con esta institución.

En cuanto a E1, menciona que su primera carrera fue Geografía y en esta conoció muchos lugares dentro del territorio nacional, tales como Santa Rosa de Guanacaste, Puriscal y Volcán Poás, Miravalles e Irazú. Pero además de haber conocido territorios indígenas distintos al suyo. E1 y E4 relatan experiencias internacionales “la de Estados Unidos fue porque era con otros estudiantes de Nicaragua, Panamá y República Dominicana, entonces uno se queda unido a ellos por siempre” (E1); “Tuve una oportunidad de un encuentro, por parte de la universidad, donde también veíamos qué tejidos de otros tipos de comunidades se

ven reflejados, por ejemplo, en cartuchos de teléfonos o en maquillajes de alta gama, o en ropa de diseñadores” (E4).

E1 manifiesta que en estos países conoció personas que fueron importantes en sus aprendizajes mediante las oportunidades que le brindó la universidad. Mientras que para E4, la oportunidad facilitada por la Universidad de Costa Rica que le permitió asistir al congreso latinoamericano le permitió ampliar sus conocimientos de las situaciones por propiedad intelectual que enfrentan otras personas indígenas.

Por último, los aprendizajes son diferentes de acuerdo con los intereses, aspiraciones, metas y vivencias de cada estudiante. En el caso de E2 rescata como uno de sus mayores aprendizajes que en la universidad pudo aplicar sus conocimientos y valores adquiridos gracias a su cultura indígena.

E3 indica que ingresó a dos carreras del área de Letras con la finalidad de aprender a mejorar sus destrezas de habla y escritura en los idiomas de español e inglés. Por esa razón, ha permanecido en la universidad, ya que considera que a las personas que provienen de un territorio indígena se les dificulta tener manejo de ambos idiomas. Considera que su vocabulario era más limitado antes y su forma de expresarse también, por lo que en estos años de universidad ha estado trabajando en ello.

Para E4 no es suficiente quedarse con los conocimientos que la universidad le da dado, que un título universitario no hace a la persona profesional, sino que hay otros elementos espirituales que deben estar articulados con el trabajo que desempeñe, algo que a su parecer no observa en la mayoría de sus compañeros: “las personas de acá [universidad] son también muy distintas en todos los sentidos. (...) a veces siento que están como por sacar una profesión, o (...) encontraron trabajo y así pero no lo ven más allá de la idea de querer cuidar nuestro medio ambiente, de querer enseñarle a sus hijos también lo importante que es la naturaleza, que no solamente se trata de consumismo” (E4).

De manera que como apuntan E2 y E5, los aprendizajes adquiridos y desarrollados tanto en su territorio indígena como en la universidad deben ser aprovechados al máximo sin desvincularlos del elemento cultural que les caracteriza: “aprovechar esa lógica para adquirir conocimientos y generar conocimientos a partir de la cultura, como desligar toda esta cuestión de una visión más occidental que tiene la academia a cómo arrastrarla más a lado de nosotros” (E5).

#### **4.1.6.4. Convivencia e intercambios culturales entre agentes del entorno educativo**

Al referirse al tema de convivencia, E2 indica que entiende por ésta como: “La tolerancia, el respeto, la paciencia, la unidad. Ese compañerismo por el bien común (...) es como un objetivo a seguir” (E2).

Las personas participantes reconocen que no se han relacionado mucho con sus compañeros de la universidad. Cuando E1 estudiaba su primera carrera tuvo poca relación con ellos; mientras que en el caso de E5 afirma que, hasta hace poco, ha demostrado mayor interés en relacionarse con estudiantes de su carrera: “generalmente me he enfocado más en tener amistad con las personas indígenas que están a mi alrededor, no son los únicos (...) tengo como bastantes compas en la U, pero normalmente como que mis vínculos más fuertes son con compañeros indígenas” (E5). Además, afirma que prefiere la compañía de estudiantes indígenas, ya que pueden comunicarse de situaciones que viven en sus territorios y otros elementos en común o que generen diálogo sobre la realidad de los pueblos y comunidades a las que pertenecen.

Pero también hay quienes han encontrado maneras de involucrarse más con sus compañeros de universidad, tal es el caso de E1 que le invitó a su hogar en Amubri para así conocieran mejor el contexto donde creció. El tener esos vínculos de amistad ha contribuido a que se propicien los intercambios culturales. Por lo que en la universidad, por ese compartir con otras personas, ha descubierto muchas

otras expresiones de ser. Tal como ejemplifica con el caso de la diversidad sexual, que en su territorio no es un asunto muy común a como lo es en la universidad.

La Universidad de Costa Rica ha propiciado que el estudiantado indígena bribri de Talamanca que estudia en la Sede Rodrigo Facio Brenes conozca a personas que provienen de distintos lugares del país, así como con diferentes situaciones de vida. Además, no sólo en esta sede universitaria ha generado impacto puesto que también ha favorecido que estudiantes indígenas conozcan a otros de las demás sedes y universidades públicas: “fui con unos chicos a la sede de Turrialba y conocimos a varios chicos de diferentes universidades, pero principalmente de la Nacional, personas cabécares que se están especializando en el Cabécar para impartir clases como profesores” (E3).

Gracias al Programa de Residencias Estudiantiles, E1 y E4 han adquirido experiencias de convivencia desde el primer año de universidad. Ambas relatan sus experiencias en este servicio que proporciona la Universidad de Costa Rica: “Aunque en Resi, en mi piso, es bueno el trato porque como está toda la gente uno se acostumbra” (E1); “el Reglamento de Residencias dice un artículo (...) que yo tenía derecho a estar un ambiente sano y en ese momento yo sentía que no estaba en un ambiente sano” (E4), “Uno no está acostumbrado a convivir con tanta gente de todo el país, con diferentes formas de todo, de pensar, de comer; y formas de que uno ve que ‘¡Pucha! la han luchado’” (E4).

Por un lado, menciona E1 que su paso por las residencias ha sido muy positivo. Pero, al contrario, E4 vivenció una situación que le causó problemas ya que consideraba que sus compañeras de habitación no propiciaban un ambiente saludable, y por ello solicitó que el Programa de Residencias Estudiantiles interviniera para asegurarle un entorno más favorable para su persona.

En cuanto a Casa Valle, este es un lugar donde el estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes puede reunirse, socializar, debatir sobre temas de discusión relacionados con las problemáticas de sus territorios y las luchas por sus derechos. Dado que afirma E1, que aquí siempre podrán encontrar algo que hacer

y con quiénes compartir: "Casa Valle se convirtió como en un lugar de reunión, y uno puede venir solo a tomarse una taza de café, sin necesidad de que se tenga que venir a hacer un trabajo o algo. O encontrarse con alguien, usted puede venir y tomarse un café y ya, hablar con alguien que esté ahí" (E1).

Este ha sido un espacio de intercambios que ha permitido enriquecer la experiencia universitaria del estudiantado indígena, al conocer otras formas de pensar y de ser en otros compañeros indígenas que han pasado por situaciones similares o diferentes a las suyas. Donde los universitarios realizan distintas actividades sociales, como indican E1 y E4, escuchan historias en bribri que presentan en Radio U, se organizan para ir a jugar fútbol o sencillamente compartir el tiempo de comida.

Las personas entrevistadas manifiestan tener una buena relación con la mayoría del cuerpo docente de la universidad, tal como expresa E5. Pero, en el caso de E4, manifiesta algunas situaciones que le han resultado incómodas en algunos cursos universitarios.

E4 afirma que, en general, ha tenido buena relación con otras personas en la universidad, pero destaca que es necesario que los profesados desde el inicio de las actividades en el aula establezcan límites en el trato que deben tenerse estudiantes entre sí. E2 y E5 relatan que prefieren evitar posturas conflictivas, sino más bien neutras: "a veces he sido mediador entre compañeros (...) que al final logramos sacar la tarea, porque usted no se puede inclinar ni uno ni el otro" (E2); "esas situaciones las he manejado un poco con calma, como a mí me parece" (E5).

Finalmente, en cuanto a si han percibido discriminación por ser indígena dentro de la universidad, E3, E4, E5 y E6 manifiestan que así ha sido por parte de otros estudiantes no indígenas. En su caso, E4 expresa que siempre ha estado orgullosa de su cultura y habla de ella cada vez que puede, sin embargo, por ello es que compañeros la han excluido del grupo.

Otra tendencia entre las personas entrevistadas consiste en que se relacionan poco con otras no indígenas de la universidad. Por su parte, E6 recomienda que frente a los tratos discriminatorios hay que tener paciencia y tolerancia: “paciencia y también un poco de tolerancia a veces, porque, como le digo, a veces, hay ciertos comentarios que por más que uno creo, o por más que la otra persona crea que no molestan o algo así, también pueden llegar a molestarme” (E6).

#### **4.1.7. Estrategias de Orientación que favorecen la permanencia en la Educación Superior**

En lo referente a la categoría de estrategias de la Orientación se recopilan las experiencias previas de las personas participantes con la disciplina, el conocimiento sobre su alcance en el desarrollo humano, así como observaciones que brindan sobre el aporte que puede realizar la misma, para el favorecimiento de la permanencia en la Educación Superior.

La categoría está conformada por seis subcategorías: las experiencias previas en Orientación que incidieron en el ingreso a la universidad, situaciones en la adolescencia en la que requirió ayuda, momentos determinantes en la vida universitaria en los que han requerido la ayuda de otras personas, descripción de los apoyos recibidos, recomendaciones que pueden incorporarse a la experiencia académica universitaria para favorecer la permanencia y sugerencias para las personas profesionales en Orientación.

##### **4.1.7.1. Experiencias en la adolescencia en las que necesitaron Orientación**

El estudiantado participante de esta investigación hace un recuento de las experiencias previas que han tenido con la disciplina de Orientación. A partir de ello se reconoce que los encuentros de E1, E2 y E5 con profesionales de esta disciplina están marcadas por la desinformación sobre los alcances del servicio. Este

estudiantado estuvo cursando la educación secundaria antes que el PPIQ cubriera al centro educativo con los apoyos para el ingreso a la Educación Superior.

Estas personas indican saber de la existencia de una Oficina de Orientación en la universidad, sin embargo, dicen no haber utilizado estos espacios. E1 específicamente indica que se devalúa mucho el servicio, dada la atención que profesionales en el área han brindado. Inclusive en la etapa previa al ingreso a estudios superiores: “pero no sé por qué Orientación era como, se valúa mucho, no, no, tal vez uno mismo lo devalúa por la misma culpa de la profesora o de los orientadores” (E1).

Por su parte, E2 menciona que sabía del acompañamiento que se le podía brindar desde Orientación en la secundaria, ya que le habían informado que podría acudir ante cualquier situación o conflicto; además, de que impartían charlas. Sin embargo, rescata no haber utilizado este servicio. Asimismo, E4 y E6 subrayan el apoyo que se les brindó desde Orientación para solventar necesidades socioeconómicas, por ejemplo, el pago del examen de admisión a la universidad: “en el colegio, en el último año que estuve, fue bastante bonito porque la orientadora nos dio como unos papelitos, digamos, unos papelitos que decían ‘Exoneración del examen de admisión’. Entonces fue bastante bueno porque también nos eximió de ir a pagar ese monto” (E4); así como para beca en términos de alimentación “solamente una vez, por un caso, de la beca de alimentación que daban” (E6).

E3 y E4, por su parte, rescatan el significativo apoyo que les fue brindado en Orientación desde la secundaria: “ella desde que yo entré me apoyó desde el primer día que fui la conocí en la introducción de clases y todo ella fue demasiado buena conmigo” (E3).

Específicamente con el ingreso a los estudios superiores, E3, E5 y E6 señalan el acompañamiento brindado en la entrega de documentos, la información, así como la clarificación en el proceso: “ya yo empecé con mi orientadora ya en el colegio a tramitar las cosas, los papeles, las opciones, (...) prepararnos para un



futuro trabajo o un futuro estudio de carrera universitaria y así fue hasta duodécimo que ya uno se empieza a idealizar a verse más allá en la universidad” (E3).

También el apoyo fue dirigido a la facilitación de experiencias como ferias vocacionales: “se hizo una feria vocacional pero fue hasta Limón, entonces tuvimos que desplazarnos hasta ahí y (...) nos facilitaron un folleto que le dieron a la Oficina de Orientación del colegio” (E5); “siento diay sí, estuvo bien, porque por lo menos a uno le hacía como los trámites de mandar, como los trámites para las pruebas, los documentos, los folletos, he sentido bastante bien, porque a través de ellos uno los obtenía” (E6).

Como parte de las ferias de las sedes regionales, E5 reconoce lo limitada que la oferta académica resulta: “la cuestión de información, las ferias vocacionales se hacen, por ejemplo, pensando en que la gente que está en Talamanca y alrededores, entre a la Sede del Caribe. Entonces la oferta vocacional es nada más esa y no nos dan información sobre las carreras que están acá, entonces estamos limitados a esas que están allá” (E5).

Sin embargo, coinciden E1, E5 y E6 que fue un apoyo laxo de profundidad, que se quedaba en los primeros procesos, con comentarios como: “la profesora de Orientación nos lo dio, pero es que no sé, cómo ella nos lo dio y no nos dijo nada” (E1); “No hubo ningún tipo de orientación, lo único que nos dijeron era como pagar el examen de admisión y quienes estaban exonerados del pago” (E5); “la orientadora que tuvimos en realidad el acompañamiento que nos dio fue como para los primeros procesos” (E6).

Con respecto al servicio de Orientación brindado por las universidades estatales en su etapa de secundaria, resaltan las experiencias de estudiantes que visitan la comunidad: “Fue bonito, porque las orientadoras y los orientadores, trajeron estudiantes, digamos los de Sarapiquí hablaron de la beca, hablaron de todo eso” (E1); “en el colegio habían llegado a dar a conocer a la universidad y qué carreras hay” (E6).

Resaltan la necesidad que evidencian del acompañamiento que se debe dar a las comunidades: “no ha habido ningún proyecto de Orientación en la comunidad” (E6); ya que, por asuntos de distancias, se tiende a no brindar el servicio: “yo vivía en Carbón, y Carbón es un pueblo muy alejado en donde no hay escuela tampoco (...) entonces ahí no llegó ningún tipo de orientación” (E5); o que, además, al ser un colegio técnico no existe el espacio: “y la Oficina de Orientación, y por ser un técnico no nos daban lección” (E5).

E1 y E6 exponen la necesidad de un acompañamiento más preventivo, y a pesar de que estaba el servicio, no se desarrollaba como se podía haber hecho. Inclusive mencionan el hecho de que esa función era desempeñada por personas que no se especializaban en el área: “el de hacer otro rol que no les compete, por decirlo de alguna forma, como esto en Psicología, en Orientación, o sea ellos se lo toman con todo el amor del mundo o eso percibí de los profes en el cole” (P1).

Siguiendo con la etapa de la adolescencia, coinciden E1, E2 y E6 al señalar que el apoyo necesitado iba encaminado al desarrollo de habilidades, al descubrimiento de competencias y la afirmación de intereses. Dentro de las habilidades, está el desenvolvimiento social tal y como lo menciona en estos comentarios: “no es que se lo voy a cuestionar a la familia, ni a la comunidad, ni al colectivo; es esa timidez (...) tal vez en quinto y otra vez en primer año de ingreso, para haber, en primer año y eso, reafirmar lo que yo quería y quinto para conocer otras cosas” (E1); “pero siento que se me hubiera hecho más fácil o abierto más puertas si desde pequeño a uno le enseñan a soltarse” (E2); “uno se queda pensando, pero ni siquiera sé si tengo o no tengo esto verdad, entonces, si me hubiera gustado como tener Orientación” (E6).

Sobre los intereses vocacionales y las metas a futuro, E3 indica que un apoyo en esa etapa fue en dilucidar metas de vida: “desde noveno [de colegio], después del año que tuve atención psicológica y mi meta de vida y plan de vida sí ha permanecido igual el objetivo. Pero sí, sí he modificado algunas cosas y he mejorado en muchas cosas”; E1 por su parte, rescata el apoyo necesario en sus

metas propuestas: “fue un desafío como meterme la idea de que si estudio o no” (E1).

Así como rescatan, el apoyo en la utilización de habilidades para la resolución de conflictos y el afrontamiento de diversas situaciones: “de ver las cosas cómo enfrentar y cómo solucionar acciones que estaban pasando en ese momento, como lo era el suicidio, desertar en el colegio y en las escuelas” (E3). De igual forma mencionan el apoyo en el rendimiento académico, en la mediación de alternativas para la aprobación de la materia: “tuve un caso de que casi me quedo en física-mate, no entendía y yo le decía a ella [orientadora] que me iba a quedar, que sabía que no iba a pasar, que me costaba mucho. Y entonces ella fue, habló con la profesora, le dijo ¿verdad? que me estaba costando, que qué podíamos hacer y ella me ayudó bastante en ese momento (...) porque ya me estaba asustando porque habían pasado dos exámenes y no los ganaba” (E4).

En relación con todo lo que se encuentran viviendo en este periodo, P1 y P2 mencionan que el apoyo parte de una comprensión de la etapa misma, de la realidad de adolescentes que cruzan situaciones complejas: “el cole no es sólo para que usted llegue y se siente y copie materia o vaya y haga examen, sino que también hay todo un trasfondo en cada una de las personas que van ahí” (P1); “claro hay problemas familiares, hay problemas personales (...) están en una etapa donde pasan muchos cambios entonces muchas de esas personas que les dan contención son los profesores, y como uno se los agradece por el simple hecho de que te vean ahí triste y que no lo pasen por alto” (P2).

Especialmente, cuando se encuentra cercano el ingreso a estudios superiores, rescatan E1, E5 y P3 la escogencia de carrera así como el acceso a información sobre las opciones de estudio como una situación en la que requirieron apoyo: “Yo realmente no sabía que existía tampoco como esta opción, era como que alguien llegara y me dijera ‘existe esto’, hubiera sido bonito que pasara” (E5), “cuando yo entré a la página de la Escuela de Filología (...) era poco digerible por decirlo así, digamos como la información que tenía la carrera acerca de la Escuela

entonces era una cuestión un poco más técnica en la que yo me quedaba “bueno, ¿qué es esto?” (E5).

E1 señala especialmente la necesidad de conocer las opciones de estudio para no estar tan alejada de su comunidad y su familia: “Pero saber que hay otras opciones, no solo están las universidades públicas, está el INA, el CUN, creo que en Bribri hay uno y está la UNED. Que muchas veces no se sabe cómo el sistema, que no sea una universidad que yo tenga que irme dejar mi comunidad, mi familia” (E1), especialmente asociado a las ofertas de las sedes regionales.

Al igual que fue necesario información específica sobre la entrega de documentos para el ingreso a la universidad: “me hubiera gustado que me explicara. (...) la nota de admisión, eso, que uno no puede entrar directo. Y que no sé, que él tiene un corte. Digamos yo hice el concurso a lo loco” (E1). De igual forma agrega que no tenía suficiente conocimiento sobre las carreras impartidas en las sedes, esto le hubiera hecho estar menos años en la universidad y egresarse más rápido: “eso nos entregó él, y ya vea ahí qué hace. También de parte del colegio si hubiesen querido ayudar, pero él se lavó las manos” (E1); “si hubiese tenido la información necesaria que estudios sociales lo daban también en San Ramón tal vez hubiera entrado de un solo allá y no hubiera tenido que pasar por esos dos años” (P3).

En cuanto al apoyo en este proceso de cambio de una etapa a otra, E1 resalta la necesidad de apoyo cuando persiste un pensamiento dirigido al fracaso: “porque muchas veces cuando uno está en el colegio pues uno le vale todo lo que va a pasar, entonces di este más si uno tiene el contexto negativo o la mentalidad negativa”.

Asimismo, subrayan el apoyo que significan otras personas en la etapa, E5 explica que una docente de secundaria le explicó sobre la carrera en la que estudia ahora, de forma que sirvió de guía para la elección: “ella era filóloga graduada de acá de la UCR y terminó siendo profesora de español allá en Talamanca (...) cuando ya estaba como en quinto o sexto casi, me empezó a hablar de la carrera y que tal vez me podía interesar entonces yo empecé averiguar y dije “si, es esta” (E5).

Por su parte, E3 menciona el acompañamiento en la escucha activa que brindaron sus docentes: “en realidad ella fue como para desahogarme, se nos decía que siempre había que acudir al profesor guía entonces de igual forma el profesor guía es como un orientador entonces igual siempre ha estado para mí es algo muy parecido el trabajo de él con la orientación es muy, lleva mucha semejanza y variedad” (E3).

Específicamente sobre las situaciones en su adolescencia asociadas a la zona, E4 resalta el apoyo de su orientadora: “mi orientadora del colegio (...) para mí significa mucho porque siempre estuvo ahí y tiene la sensibilidad con las personas de notar cuándo de verdad las personas necesitan algo y ella poder ayudarles (...) También porque yo le expliqué que yo soy de otra zona, que para mí es muy difícil” y que “el orientador como que faltaba a veces” (E4).

Finalmente, P1 señala que el apoyo debe ir desde la infancia, por la incidencia en otras experiencias de vida: “me hubiera gustado que en la niñez si hubiese ese espacio para expresarme libremente no me cueste tanto ahora poder hablar”. En cuanto a esta incidencia en otras experiencias, E1 resalta dos asuntos, el primero es contar con mensajes que el docente le transmitía de confianza en sus capacidades, acrecentaba su sentido de logro: “Que ojalá siguiera estudiando y mi mamá me lo decía, entonces para mí eso se convertía en como que ‘él cree en mí, entonces yo también puedo’, como ‘alguien cree en mí’. Entonces yo decía ‘yo puedo’” (E1).

El segundo se refiere al acompañamiento de su grupo de amistades al momento del egreso de secundaria, tal y como lo menciona: “Entonces ver eso, como a ellos hablando, cómo que cuánto vamos a sacar, y no sé qué y resolviendo y preguntándose que cómo se sacaba eso, aparte de lo que ya teníamos en el colegio, de las materias. Igual lo que me motivó con ellos fue, igual con ellos, con [las Pruebas Nacionales de] Bachillerato, porque ellos se ponían a resolver las preguntas de Mate y de todo eso, y yo también estaba ahí con ellos entonces sin querer también” (E1).

#### **4.1.7.2. Momentos determinantes en la vida universitaria en los que han requerido la ayuda de otras personas**

Esta subcategoría retoma momentos significativos de la vida universitaria en cada una de las personas entrevistadas, se hará referencia primero al ingreso, luego al mantenimiento en el curso de la carrera y al acercarse el egreso. En relación al momento del ingreso, las perspectivas de E1 y E4 concuerdan en la necesidad de ayuda durante el ingreso y el mantenimiento en los estudios en materia económica, específicamente la beca socioeconómica que brinda la Universidad de Costa Rica: “Pero la señora fue como comprensiva conmigo, ella me dijo (...) que cómo era que nos manteníamos, si no tenía un salario, entonces ya le empiezo a explicar que no sé qué, después me dijo que sí que estaba bien” (E1).

E4 hace referencia a la necesidad de este apoyo y subraya que, al momento de la entrevista, está atravesando una situación asociada con este subsidio que repercute en su permanencia: “Tengo un problema ahorita con la beca (...) Ellos [Oficina de Becas y Atención Socioeconómica] querían que yo presentara un abogado también se me complicó todo el semestre por eso, porque (...) me van a quitar la beca; entonces todo se me juntó (...) me está llegando [la beca]. Entonces también lo agradezco mucho ¿verdad? que me estén apoyando, pero no sé si me la van a quitar o no” (E4).

E4 también menciona que el uso de la beca socioeconómica había sido cuestionado por entes de la institución, sin indagar que fue utilizado por una necesidad de salud en particular: “en un momento me llamó y me dijo que “¿Yo qué había hecho yo la plata que me daban?, si yo no estaba llegando a la universidad”. Y yo como: Si supiera que me la gasté en medicinas.” (E4). Así como ha vivido otros momentos de angustia sobre la pérdida de cursos y las repercusiones que tiene para el otorgarle la beca: “hasta me enfermé porque yo nunca había dejado un curso, (...) al principio no me iban a recibir porque no tenía los créditos y era correquisito. La beca me iba a bajar” (E4).

Sobre el momento de la reprobación de cursos, señalan E1, E4, E6 y P3 que han sido momentos en la vida universitaria en la que han requerido apoyo, como por ejemplo ante las dudas de continuar en la carrera que no se desea para concursar por otra, cuando se duda si continuar un curso por su dificultad; o como cuando se deben cumplir requisitos académicos en la malla curricular: “Siga no pierda los cursos porque si lo pierde la nota suya se va a bajar y si usted el otro año va a estudiar Estudios Sociales, usted no va a tener una nota para poder matricular los cursos que usted quiere” (P3).

Por su parte, E1 y E4 resaltan lo valioso que resultó en la permanencia en la carrera, contar con amistades o con la experiencia de personas que conocen de la vida universitaria: “Entonces era como eso, el apoyo de redes digo yo, el apoyo de otras personas que ya están en la U como uno” (E1). Además, E4 resalta lo significativo que resultó contar con una persona que perteneciera a un territorio indígena: “tengo un compañero que es indígena (...) que estudia lo mismo que yo entonces ahí me siento bien porque hay cosas que compartimos, (...) él me entiende, cuando digo cosas o cuando quiero expresar algo. A veces sin decir nada, ya él entiende. Entonces él me ha ayudado también mucho, que él esté ahí, a veces me anima” (E1).

E5 rescata este apoyo de otras personas cercanas, pero en ayuda económica como el regalo de una bicicleta para que fuera su medio de transporte, le brinda un espacio para vivir en su casa y el apoyo cuando se encuentra ajustado en dinero al ingresar y permanecer en los estudios superiores.

E2 señala de que al ingresar requirió una orientación para confiar en que lo iba lograr: “pero tal vez si como esa orientación que le dé uno esa, no sé, que uno se la crea” (E2). Por su parte, E3 expone que al ingreso le hubiera gustado claridad en sus competencias profesionales y así no tener confusiones sobre su elección vocacional e ingreso a la universidad. E1 resalta el apoyo puntual y desinteresado de la persona encargada del salón de cómputo de su comunidad para el llenado del formulario, ante la mala recepción de Internet en la zona. E1 y E3 coinciden que en esta etapa requirieron de información de las carreras que se ofrecen.

Ahora, acerca del proceso de mantenimiento en el curso de la carrera, E4 indica que este implica atravesar crisis: “Cuando uno está aquí [universidad] hay muchas crisis, pero siento a veces también rodearse de las personas correctas, es importante; que te apoyen” (E4); E6 añade que para esas situaciones acudir a Casa Valle resulta de alivio: “sólo el hecho de venir aquí, a veces, te alegra un día, tal vez que estés mal” (E6).

E3, por su parte, rescata la necesidad de que le acompañaran docentes con mayor experiencia y trayectoria. Además, E2 indica que un momento que estaba atravesando al tiempo de realización de la entrevista, es el confrontarse consigo mismo y su dificultad para dominar sus reacciones. Así como, particularmente E1 señala el momento de salida del bachillerato universitario y la salida que implica de residencias estudiantiles como una situación en la que está requiriendo apoyo. E5, de forma específica, menciona el apoyo que ha recibido para la participación en espacios políticos.

E1 y E4 coinciden en que para el mantenimiento de la motivación hacia la culminación de los estudios superiores se requirió el apoyo de personas: “yo creo que es importante eso de la motivación, que haya alguien, no sé, alguien que esté ahí dándole espíritu de que sí se puede, sí se puede, con más motivación de decir que es algo posible, porque muchas veces como está esa negatividad de que ‘para qué usted lo va a hacer, mejor ni pierda el tiempo’” (E1).

Deja en evidencia que requiere de un apoyo en el momento de la salida de residencias estudiantiles, que implica el alquiler de una residencia, el pago de los servicios básicos de vivienda, así como demás asuntos que significa el traslado de su hogar a la Sede Rodrigo Facio Brenes. Aunado al apoyo en el mantenimiento y la permanencia, E1 resalta la necesidad de este acompañamiento en la salida de la formación universitaria, que representa un gran cambio.



#### 4.1.7.3. Descripción de los apoyos recibidos

A lo largo de la etapa universitaria, estas personas comentan haber recibido diversos apoyos en el ingreso y la permanencia en la formación. Al respecto del apoyo económico E1, E4 y E5 coinciden en señalarla como requisito para el ingreso, el mantenimiento y la culminación de los estudios superiores.

Asimismo, E4 rescata que el apoyo económico se le brindaba inclusive en la secundaria, desde subsidios del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS). De igual forma, hubo un apoyo previo al otorgamiento de la beca en el caso de E1, flexibilizando el proceso de solicitud ante la evidente dificultad de traslado para presentar la documentación solicitada: “Entonces ella me dijo que con eso se la iba a jugar pasarlo por ahí. Entonces, por eso, después de la entrevista ya, por eso salió la beca y la resi [residencia]” (E1).

En relación con la flexibilización de procesos como requisitos que había que cumplir en la malla curricular, E4 indica que se le apoyó con la apertura de un curso en el período de verano, no siendo frecuente su apertura: “mucho apoyo de la coordinadora con la carrera y me dijo que en verano iban a sacar el curso que hacía falta y ya lo sacamos y me gradué, con las demás generaciones” (E4).

Además, E1 apunta la experiencia en el extranjero como un apoyo que se le ha brindado desde la institución educativa. Resalta que ha sido significativo al ampliar su conocimiento por medio de estas experiencias: “Dos oportunidades me han dado estar estudiando, yo digo que, gracias a aquí, a la sede, uno digamos, el año pasado fui a Estados Unidos, con la Embajada de Estados Unidos. Eso fue una oportunidad, y también este año fui a México, en un taller de mujeres indígenas. Estas experiencias, fueron muy enriquecedoras, ya que abordaron temáticas asociadas a su realidad como pertenecientes a comunidades indígenas” (E1).

A propósito de los territorios indígenas, E1 agrega que: “más que todo es alguien que dé la cara allá en la Vicerrectoría, porque nosotros somos estudiantes,

nosotros no somos funcionarios. Quienes dan la cara son Johnny y Alejandra que, dieron la cara allá en los acuerdos para que se dieran estos espacios” (E1).

De igual forma, E6 asocia ese apoyo con el que en general se brinda desde el Movimiento Indígena Interuniversitario: “y así fue como empecé a conocer primero a los estudiantes de aquí, y ya poquito a poco lo que es la universidad, cómo funcionaba, y ya después Johnny, me fue explicando más como cómo hacer para el proceso de admisión” (E6). Es un espacio de interacción, de facilitación de encuentros entre estudiantes con realidades similares. En relación con esta interacción estudiantil como un apoyo a la permanencia.

E1 también rescata que su estadía en residencias le ha facilitado la conformación de un grupo de apoyo: “Entonces yo creo que eso también le sirve mucho a uno porque digamos, casi que la gente de resi [residencias] se convierte en la otra familia de uno, porque uno vive con ellos” (E1). Además, la compañía puntual de amistades en la universidad, han servido de apoyo: “me acuerdo que ella llegó y me sacó y fuimos a comer helado y ya” (E1).

En esas circunstancias, algunos apoyos puntuales que las personas participantes recibieron son:

- El análisis de fortalezas y debilidades personales desde el Programa de Residencias Estudiantiles (E1).
- Recibir capacitación para el examen de admisión e incrementarse en personas provenientes de zonas rurales (E2).
- La organización del tiempo con el horario lectivo desde el CASE (E3).
- Información y disposición de ayuda ante cualquier situación (E4).
- Espacios de interacción que propician las residencias estudiantiles (E4).
- La sensibilización en alimentación saludable (E4).
- El cambio de habitación en residencias ante una situación conflictiva (E4).

- Espacios de diálogo en temáticas de interés como sexualidad en la Sede del Caribe (E4).
- El impulso y motivación ante ideas y participación en espacios extracurriculares (E4 y E5).
- Continuar el servicio de Casa Valle y MINTU (E1-E6).

#### **4.1.7.4. Recomendaciones para favorecer la permanencia universitaria**

Una recomendación en la que E1, E6 y P3 coinciden es la del desarrollo de actividades interculturales para la población universitaria y que se destine un monto presupuestario para su ejecución: “brindar un apoyo económico, tener como una caja o un fondo que nos permite hacer actividades para darnos a conocer y compartir con los otros, con los demás, con la población y entre nosotros; partiendo de nuestros saberes y darnos a conocer” (E1); que a la vez resulten relajantes.

Por otra parte, E1 y P1 sugieren rodearse de personas que animen a culminar metas o bien mentoras o mentores que acompañen en el proceso de formación: “ponen un mentor a cada estudiante nuevo, que a veces ya trabaja, no solo estudiantes, entonces están en su primer año y su mentor está en su último año de carrera, entonces ellos se encargan de no sé, vigilar que le vaya bien” (E1).

Menciona E6 que con un énfasis en las personas de comunidades indígenas: “es necesario que las personas que se están preparando para ser educadores, sepan cuál es la realidad de la educación en poblaciones indígenas, no solamente en la educación general, porque, o sea, en los procesos que se llevan en las comunidades indígenas” (E6).

Asimismo, el acercarse a conocer la realidad de ellas y ellos como estudiantes de zonas alejadas: “lo que hablo de ponerse en los zapatos [de las otras personas] es cuando hablamos de que quizás no tenemos los mismos accesos y una persona de la capital no tiene el mismo acceso [facilidades] que una persona indígena, en una zona rural” (E4); “[mi] orientadora del colegio (...) tiene la

sensibilidad con las personas de notar cuándo de verdad las personas necesitan algo y ella poder ayudarles (...) me ayudó bastante en ese sentido, también porque yo le expliqué que yo soy de otra zona” (E4).

En relación con esto, rescatan E1, E4 y E6 la necesidad de una educación con perspectiva intercultural, donde se pueda conservar el lenguaje materno: “y que no se llegue a imponer algo, sino que, bueno yo lo veo así como las universidades interculturales de México, la Universidad Intercultural de Chiapas o así, que ellos, bueno lo que nos contaban las compañeras de allá es que ellos reciben los cursos en el idioma de ellos y tienen la opción de hacer la tesis en el idioma de ellos, si hablan maya lo hacen en maya” (E1); o la mención de aportes de personas indígenas en la literatura: “usted nunca escucha decir, tal indígena dijo esto, usted no encuentra nada de eso en la academia, porque siento que lo consideran como que no es una fuente, no sé” (E6).

Por su parte, E1 y E2 recomiendan continuar brindando aportes desde la Orientación a las comunidades, para brindar atención a las necesidades de muchos territorios indígenas: “quizás en otros espacios que tengamos más proyectos para la comunidad” (E1); “Lo podemos tomar desde la oportunidad que tuve, digamos, por ingresar a esa universidad, no he tenido a otras. El ser parte es como llevar ese conocimiento que no se tiene a la comunidad, a la familia, al desarrollo de programas o de proyectos que este que hace falta, a fortalecer muchos valores, a convivir con personas de diferentes, estratos sociales, de diferentes culturas, diferentes pensamientos. Pero al llegar a una solución, término a un solo término que nos incluya en todo” (E2).

Desde esta perspectiva intercultural, E1 y E3 recomiendan su incorporación a la realidad universitaria: “reconocimiento de la diversidad no más, a la interculturalidad como habíamos hablado se acuerda la primera vez que es como mucho ese enriquecimiento de tu cultura y la mía y cómo podemos aprender” (E3). Además, el estudiantado participante recomienda asuntos puntuales, tales como:

- Talleres para la vivencia de transiciones al ingreso y el egreso como el uso de cajero automático, la ubicación de lugares, el alquilar apartamentos (E1).
- Más horas estudiantes y asistentes para aumentar los ingresos (E1).
- Oferta académica más amplia en las sedes regionales para disminuir la salida de la comunidad para cursar la carrera que realmente se quiere (E2).
- Acompañamiento para el desenvolvimiento social (E2).
- El esfuerzo por parte del estudiante (E2 y P3).
- Realización de estudios que identifique las temáticas que quieren discutir estudiantes universitarios (E4).
- Continuación del Programa de Territorios Indígenas (E4).
- Que las personas puedan aplicar para el Programa de Residencias luego del primer título universitario porque eso no va a garantizar un trabajo o ingreso fijo (E4).
- El apoyo a la Sede del Caribe debido a la mayoritaria presencia de estudiantado indígena del país que estudian en Educación Superior (E4).
- El acercamiento a espacios políticos durante el período universitario (E5).
- El apoyo en la organización del tiempo ante los horarios matriculados (E5).
- La sanción de victimarios que cometan acoso sexual en la institución y facilitación de información sobre el proceso de denuncia a toda la comunidad estudiantil (E5).
- Considerar el nivel de comprensión de estudiantes del curso para la adecuación de lecturas acordes (E6).
- Reforzar que los servicios de Orientación recomienden estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje y estrategias sobre técnicas de estudio al estudiantado indígena (E6).

- Recomiendan al estudiantado universitario tener una visión de los errores o faltas como oportunidades de aprendizaje, así como el no sentir presión, considerar que cada persona posee un ritmo de aprendizaje (P1).
- Desarrollar la determinación para plantearse objetivos y velar por su cumplimiento (P3).

Las personas entrevistadas proponen a profesionales en la disciplina que atiendan necesidades de la población educativa, tanto en etapas previas al ingreso, como en la permanencia universitaria, que proviene de comunidades indígenas. E1 y E4 dan como sugerencia el analizar la actitud que tienen al brindar sus intervenciones.

De manera específica, deben estar caracterizadas por una sensibilidad hacia la realidad de las personas que atienden, un trato humanitario, una especial empatía por las circunstancias de estudiantes que pertenecen a zonas rurales, una disposición cooperativa y la capacidad de tener un buen diálogo: “si usted nota que tiene [profesional en Orientación] una personalidad que no es cooperativa, que no es sensitiva, que no tiene un buen diálogo, entonces (...) no te vas a sentir con una buena comunicación que te va a entender” (E4).

Además, recomiendan mostrar anuencia a la atención: “si yo lo veo, por ejemplo, al orientador muy ocupado ‘¡Uy nombres, nunca está!’. O cuando voy a la oficina nunca está, para qué voy a ir entonces, mejor le pregunto a un compañero que tal vez sí sepa” (E4).

De igual forma, sugieren E1, E4, E5 y E6 el apoyo de profesionales en la disciplina hacia la exploración vocacional, la motivación para el alcance de las aspiraciones educativas, la identificación de fortalezas, el descubrimiento de competencias, la consecución de sueños o metas, el reconocimiento de información personal para la toma de decisiones sobre su futuro, las opciones para desarrollo en su futuro. Así como abordar temáticas vocacionales, familiares y personales en su paso por la etapa universitaria.

Tal como se indica: “en mi carrera se dan charlas (...) y yo digo ‘Wow, qué bonito’ pero ya perdemos como, por ejemplo, la parte de Orientación. ‘Qué bonito sería una charla dirigida a (...) la permanencia’ (...) ‘Puedo ejercer laboralmente en tal lugar’ o ‘Tengo oportunidades en tal lugar’. Cuesta mucho ¿verdad?, encontrar a alguien que a uno pueda explicarle eso [identificar sus fortalezas] ¿verdad?, que pueda guiarlo. Yo siento ¿verdad? pero debería haber” (E4).

Asimismo, agregan: “no tocábamos nada de esa parte de habilidades, de no sé, a mí me hubiese gustado eso, incluso para plantear nuevas formas de estudiar o ver en qué uno es débil para ponerle más ahí, pero no, igual en cuarto y quinto ella no” (E1). De igual forma, E4 menciona: “yo digo que un taller de eso, porque yo digo que entraron porque igual que yo o tal vez no han descubierto qué quieren estudiar o no sé, yo siento que es fundamental” (E4).

Ante la diversidad cultural, sugieren E3, E4 y E6 considerar una perspectiva intercultural, donde se valore la diversidad, se propicien espacios de integración cultural, existan lecturas provenientes de las zonas rurales y el incluir como opción de estudio el idioma nativo: “como orientadores, también den ese programa de apoyo ¿verdad? porque mucha gente le da como vergüenza hablarlo [el bribri]” (E4).

E4 especifica que la institución debería propiciar el sentido de orgullo al ser indígena: “Yo quisiera que se hiciera más esfuerzos en el sentido de que las personas no se sientan mal por ser indígenas, porque eso es lo que me hace sentir mal por ser indígena (...) y no quiero que mi hermana se sienta así por ejemplo, aquí [universidad]; yo quiero que se sienta orgullosa de que es indígena, que lo diga” (E4).

Dentro del clima institucional, las personas participantes recomiendan trabajar con la población de la comunidad utilizando el material que llega a la Asociación de Desarrollo Integral (E1), el acompañamiento a los territorios indígenas por parte de la profesión: “mis expectativas [en relación con esta tesis] es que ojalá se pueda reconocer que se necesita un poco más de acompañamiento ¿verdad?, de parte de la profesión ¿verdad? en nuestros pueblos indígenas” (E4),

la realización de giras en los territorios indígenas y charlas motivacionales (E4), y espacios recreativos (E6). De manera tal, que se ve reflejado el apoyo que se ha ofrecido a la población indígena, sin embargo, se requiere mayor esfuerzo en su ejecución.

Enfatizan que el apoyo de la disciplina debe ir dirigido a permanecer: “seguir con nuestros sueños ¿verdad?, la carrera, de terminarla” (E4); “como ese seguimiento, esa asesoría de positivismo es importante también para el estudiante, para el seguimiento del estudiante que de verdad no deserte y no piense que es como algo que no va a funcionar” (E4).

Mencionan E1 y E4 que debe de iniciar en las mismas comunidades, el impulso a continuar estudios a personas del pueblo: “mi mamá ahorita me dice ‘Uy vieras que quiero curso de inglés’, ‘Uy es que quiero aprender computación’. Entonces, si ustedes [profesionales en Orientación] los motivan yo creo que se puede llegar a más” (E4). Así como, el hecho de otorgar plazas para profesionales en Orientación de la zona permanentes, que se reduzca la rotación del personal por plazas que se han otorgado a profesionales que cambian de trabajo por la lejanía, que se elimine la práctica de brindar plazas a personas que no cuenten con la preparación para el puesto.

Refuerzan la urgencia de ejecutar proyectos como Casa Valle en las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica y hacer efectiva la presencia de profesionales en Orientación en estos espacios. Finalmente, indican que toda acción que se realiza debe darse a conocer, así como las investigaciones o estudios, de forma que sirva de motivación para que más personas elijan esta profesión (E4).



## **4.2. Análisis interpretativo**

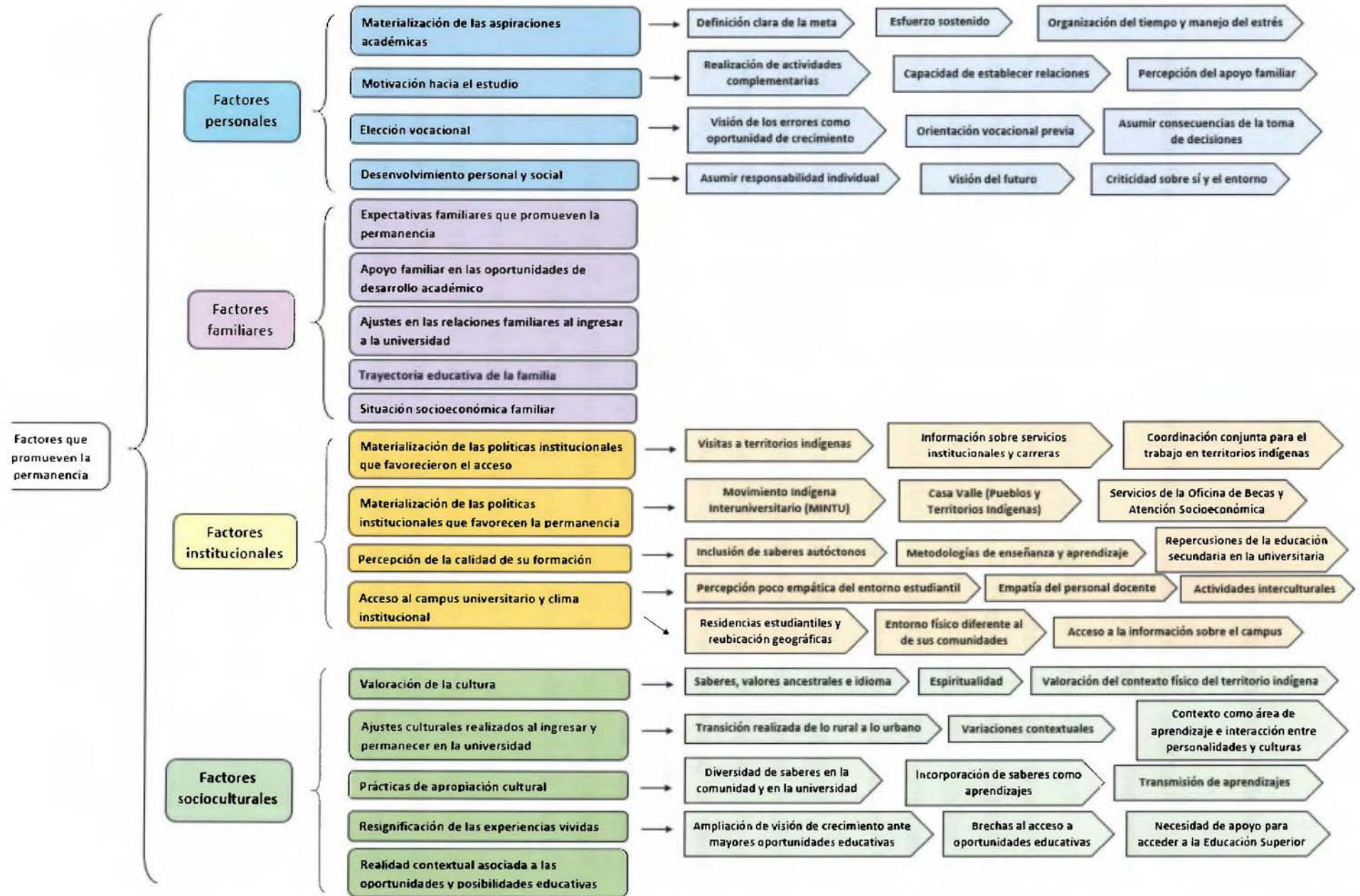
### **4.2.1. Factores que promueven la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena bribri**

En la presente investigación, se hace un análisis de los factores que promueven la permanencia del estudiantado indígena bribri de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes, para su abordaje de la Orientación desde el enfoque intercultural. Por lo que se profundiza en las vivencias de estudiantes que pertenecen al territorio bribri indígena de Talamanca y cursan una carrera universitaria en esta institución de Educación Superior.

En este estudio, la permanencia ha sido comprendida como el período en el que una persona se mantiene constantemente cumpliendo requisitos académicos del plan de estudios, en un escenario en el que se gestan diversos intercambios entre las personas que integran el contexto educativo. Es un proceso influenciado por factores que le permiten a la persona materializar el logro de una aspiración académica, así como adquirir aprendizajes significativos y determinantes para su desenvolvimiento social y su desarrollo personal (IESALC, 2006; Meléndez, 2008 y Pineda, 2011 en Mendoza, Mendoza y Romero, 2014 y Carballo, 2017).

A partir de esta conceptualización, se hacen evidentes circunstancias, influencias y elementos, denominados factores, que contribuyen al mantenimiento del estudiantado en su preparación profesional dentro de la institución, asociados a lo personal, familiar, institucional y sociocultural, como se señala en este apartado.

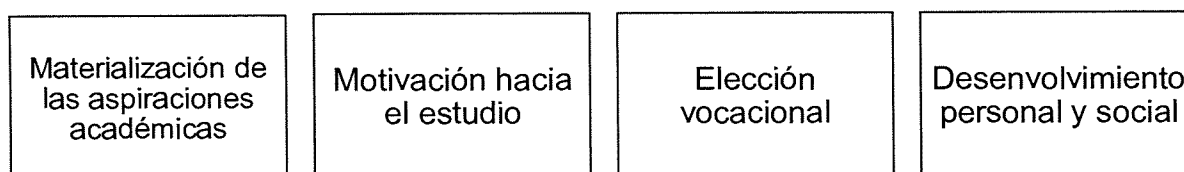
**Ilustración 2.** Factores de permanencia del estudiantado indígena bribri



Fuente: Elaboración propia, entrevistas y grupo focal

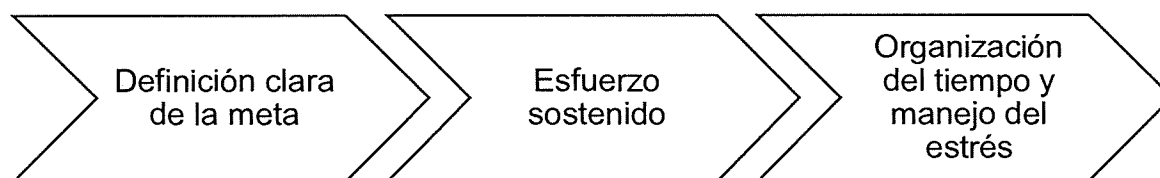
#### 4.2.1.1. Factores personales que favorecen la permanencia

Los factores más reconocidos en estudios asociados a la permanencia educativa son los personales, al ser estos componentes de orden individual que están determinados por conductas y actitudes concretas, evidencian la responsabilidad de la persona en su proceso educativo. Tras los hallazgos de esta investigación han sido definidos cuatro:



En lo que respecta a la materialización de las aspiraciones académicas, cabe señalar que el estudiantado tiende a enfocarse en el proceso que experimentaron para lograr ingresar y permanecer en una carrera de la Universidad de Costa Rica, siendo precisamente, una meta académica materializada mediante la conclusión de la educación secundaria.

Esta materialización de las metas es posible mediante los siguientes elementos que componen el factor de permanencia, a saber:



Una meta académica bien definida se convierte en un elemento favorecedor del cumplimiento de esta. La especificidad o claridad en el objetivo se puede asociar con el mantenimiento en un proceso formativo, muy acorde a este dato. Mejía et al., (2012) indican que establecer metas y persistir por alcanzar sus objetivos, contribuyen a lograr la permanencia del estudiantado indígena en la Educación Superior.

Especialmente en la población participante de esta investigación se evidencia en su mayoría que la aspiración académica está marcada por el traslado desde su territorio indígena hacia la Sede Rodrigo Facio Brenes, ubicada en la capital del país. Al respecto, Suárez (2017) así como Ayala, del Valle e Irigoín (2013) aseguran que las probabilidades de que una persona permanezca en este nivel académico son más bajas para la población indígena latinoamericana. Eso dado por la existencia de brechas situacionales específicas como por ejemplo la distancia o las barreras geográficas. En la mayoría de las personas participantes sus metas están caracterizadas o determinadas por el deseo de regresar a su comunidad o bien el aporte al territorio desde fuera.

Esta decisión de salida de la comunidad y separación de la familia para cumplir con la aspiración educativa está sustentada en una noción de que se puede aportar a las demás personas, saliendo de la comunidad. Inclusive que el cumplimiento de su aspiración académica fue decidido pensando en la familia y cuidando del mantenimiento de dicha unidad. Es decir, la decisión en torno a su proyecto de vida no fue valorada en función de un bienestar solamente propio sino un bienestar colectivo. Asimismo, mantenerse estudiando se debe a un pensamiento en función de que no resulta justo para su familia dejar los estudios, sino continuar y no rendirse.

Estas aspiraciones académicas de las personas participantes de la investigación se ven entonces marcadas por decisiones en función del bienestar de la comunidad y la familia. Asegurando que la salida y la oportunidad formativa se convierte en una promesa de una vida mejor. Un punto por considerar es que esa salida tiene que estar marcada por un sentido de no olvidar ese origen: “siempre tener ese orgullo de donde uno viene” (P3), y de más bien que el orgullo por lo que se es se mantenga. Al respecto, Monjas (2000), Pereira (2012) y Valenzuela (2012) se refieren a las aspiraciones como un elemento conformador de la identidad, de forma que estas son parte del sentido de ser que cada persona desarrolla.

Una meta académica ha sido identificada como un elemento indispensable para el mantenimiento en los estudios. Al respecto, Torres (2012) y Velázquez y

González (2017) afirman que la no existencia de un objetivo en el transcurso de la etapa aumenta el riesgo de abandono. Esto significa que, si la persona no encuentra las razones por las que considere importante continuar, se le dificultará el camino debido a que interpondrá prioridades diversas. Principalmente cuando el aprendizaje de una profesión demanda la dedicación de un período de tiempo prolongado. El sostenimiento de la motivación para el alcance de la meta no resulta sencillo de alcanzar y requiere de “tener bastante paciencia en el proceso” (E4).

Al respecto, Mejía et al. (2012) indican que una de las sugerencias que contribuye a lograr la permanencia del estudiantado indígena en este grado académico es el establecer metas y persistir por alcanzar sus objetivos. La capacidad para dar un constante esfuerzo para alcanzar la meta prevista de permanecer y culminar el proyecto académico debe contemplar el involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Morales (2015/a) afirma que la apertura hacia la comprensión y valoración de la diversidad permite concebir el proceso de enseñanza como un espacio de construcción de saberes.

La carga académica requirió, de las personas participantes, una adecuada distribución del tiempo y de organización. Desde la experiencia de vida de algunas de estas, se pueden rescatar hábitos tales como: la atención en la alimentación, la aplicación de horarios para comer, descansar, acudir a lecciones y estudiar, así como el hacer deporte o actividad física, especialmente baile y pilates, actividades lúdicas con amistades y algunas específicas para el manejo del estrés.

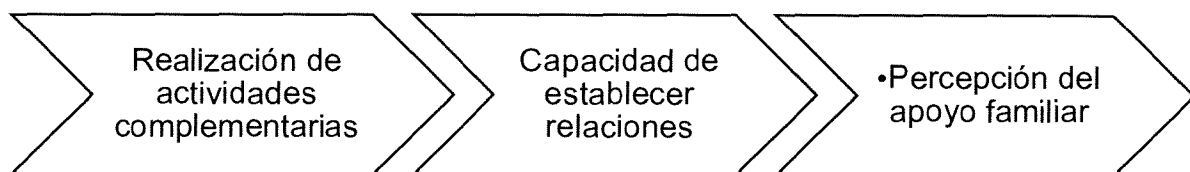
La afectación que el estrés puede tener en la consideración favorable de las capacidades para la conclusión de los estudios es significativa. Se rescata que la población participante ha tenido que desarrollar estrategias para manejar la respuesta al estrés tales como el realizar una semana anticipada las tareas que le son asignadas. Así como, alejarse de la situación para verla con claridad y calma que no vaya a entorpecer las relaciones.

Al respecto, De Mézerville (2004) señala que existe una tendencia de la persona afectada por estar expuesta a una excesiva cantidad de exigencias por sus

obligaciones, que se manifiesta en tres elementos principales: el agotamiento físico y emocional, la despersonalización (o mejor conocido como el aislarse minimizando las posibilidades de contacto interpersonales), y la reducción de la capacidad de logro. Estas reacciones pueden repercutir en la permanencia en la institución educativa. Precisamente, estas habilidades o hábitos en el afrontamiento del estrés y sus efectos en la formación universitaria son muy propios de la cultura en la que se encuentra inmersa la persona.

Se rescata una estrategia de afrontamiento del estrés muy particular asociada a una creencia cultural en la energía proveniente de espíritus. Dado que como deslumbra Bronfenbrenner (1979), el sentimiento personal de sentido, en este caso sentido en una estrategia de afrontamiento del estrés específica, es al mismo tiempo colectivo. Debido a que está basado en la memoria y simbolismo compartido en una comunidad resultado de las afiliaciones, creencias e ideologías personales.

La capacidad de responsabilizarse de las circunstancias se convierte en un componente motivador para el mantenimiento en el proceso formativo. Una de estas acciones de responsabilidad es la de ejecutar actividades que les facilite el manejo de los estresores. A propósito del interés en otras actividades y el mantenimiento de las relaciones como estrategia para la respuesta al estrés que mencionan algunas personas participantes de la investigación, más que en la rigurosidad académica como tal, resaltan lo significativo de establecer vínculos interpersonales en el proceso formativo. De manera que se hace referencia de los siguientes componentes de la motivación hacia el estudio como factor de permanencia:



La realización de actividades complementarias a la formación académica en beneficio de sus comunidades muestra proactividad en el proyecto académico y en la preparación profesional. Esta habilidad favorece la permanencia al sentir que se

está cumpliendo con el propósito mismo al ingreso a la Educación Superior. De manera que esta meta o aspiración académica se está alcanzando mediante aportes previos al ejercicio profesional. Además, esta proactividad se puede evidenciar en el acto de cursar materias que complementen su formación. La anuencia a maximizar su proceso de formación con cursos complementarios y al participar de actividades extracurriculares muestra cierta autonomía académica.

Resulta frecuente asociar el período universitario con el establecimiento de diversidad de relaciones y vínculos que enriquecen la etapa y favorecen el afrontamiento de las dificultades que esta trae consigo. Velázquez y González (2017) al respecto, concluyen en la influencia de la capacidad para establecer relaciones interpersonales en la creación de un clima agradable en el contexto institucional.

La capacidad de establecer relaciones interpersonales que favorezcan enfrentar las tareas que la etapa y la demanda de la exigencia académica, resulta un factor personal relevante. Las investigaciones sobre retención estudiantil señalan que existe un enfoque sociológico e interaccionista que valora las interacciones para el desarrollo de la experiencia académica y social. Parra y Rodríguez (2014) rescatan que una activa participación en el contexto universitario incide en que las posibilidades de desertar disminuyan.

El encuentro y la capacidad de la persona de valorarlo es un factor que suma y enriquece al esfuerzo sostenido que debe mantenerse en el proceso educativo. Torres (2012) asume que en la medida en que las personas se ven identificadas con el ambiente universitario, les será más fácil el poder permanecer en él. Esto incluye la relación con pares, es decir, estudiantes universitarios y con el personal docente, esto promueve un nivel de satisfacción más alto al tener distintas oportunidades de encuentros para relacionarse con otras personas, compartir y sentir compañía en el proceso.

De igual forma que la capacidad de establecer relaciones interpersonales en el proceso formativo universitario está el mantenimiento de la motivación hacia el

estudio. Nájera y Saldívar (2007) señalan el sostenimiento de la motivación como parte de los retos de la orientación vocacional en contextos indígenas. Anotan la falta de motivación a seguir estudiando, la falta de recursos económicos y la inseguridad que generaba movilizarse en la ciudad; como tres principales razones por las que estudiantes universitarios indígenas no permanecieron estudiando.

Precisamente sobre la motivación, afirman Mendoza, Mendoza y Romero (2014) que uno de los factores que pueden afectar la permanencia académica es la poca motivación. También Martínez, 2011 (citado en Velázquez y González, 2017) apuntan que la motivación, no solo implica la adquisición de una destreza para el estudio, sino que se vincula a pensamientos, emociones y conductas que funcionan conjuntamente en otras áreas de la vida.

Afirma que este aspecto favorece la permanencia del estudiantado en las instituciones, así como su desarrollo personal, desde el momento del ingreso hasta el egreso. Un punto por considerar, en una de las personas participantes de esta investigación, es que la motivación que se construye con el apoyo de alguien, le hace creer en la capacidad de cumplir con el esfuerzo que demanda su aspiración académica.

Las personas participantes enfatizaron en la necesidad de que este aliento a continuar los estudios puede provenir de la compañía, ya sea de estudiantes universitarios, agentes institucionales y familiares. Al respecto Reaño (2014) determina que uno de los factores influyentes se define por las expectativas que se crean en la familia de la persona estudiante. Siendo la motivación un factor personal que promueve la permanencia, la noción de que existe el apoyo familiar contribuye y alimenta en gran manera esta motivación.

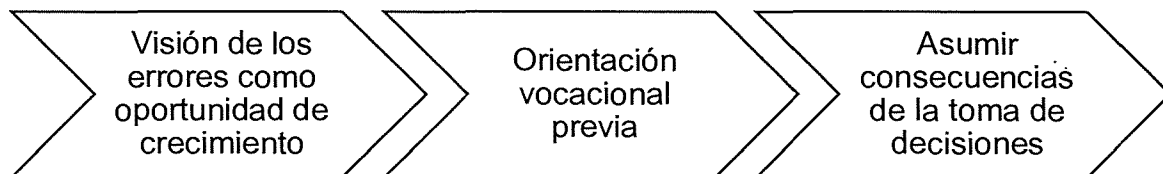
La percepción del apoyo de la familia resulta influyente en la motivación personal. E1 indica que la motivación está sustentada en sus ansias por visitar su hogar. E4 señala que su impulso está causado por una convicción de honrar el esfuerzo que hizo su familia para que estuviera en la institución, por eso no puede rendirse y renunciar. E2 determina que sus fuerzas para realizar estos sacrificios



proviene de un orgullo que siente la familia de lo que está realizando en la institución educativa.

Esta percepción del apoyo familiar resultó en las participaciones significativa ante las circunstancias que pasaban en su proceso educativo. Tales como, el cambio de carrera posterior a ingresar y haber permanecido dos o tres años, calificaciones bajas, e incluso complicaciones económicas para cubrir las necesidades básicas.

En relación con esto, se considera indispensable rescatar las elecciones como parte del proceso de elección vocacional como un factor de permanencia que se compone de los siguientes elementos:



En las elecciones que son parte del proceso de desarrollo vocacional se evidencian la necesidad de desarrollar habilidades adaptativas que anteriormente no había utilizado. Por ejemplo, para trasladarse de su comunidad a vivir en las cercanías de la sede o ingresar a una carrera para cambiarse posteriormente a otra. Una de estas es específicamente, la visión de los errores como oportunidad de crecimiento, aceptando que estos “errores” traen beneficios para futuro, si se sabe aprender de ellos.

Arguedas y Jiménez (2007) apuntan que la visión de los errores como motivo de aprendizaje es un factor fundamental para que la persona tenga conciencia de que se encuentra en un proceso activo de adquisición de conocimientos mediante la experiencia. Por lo que en el período que la persona se mantenga en la institución cursando alguna carrera existe la posibilidad de cometer errores que no sean visualizados de forma positiva. Tal como es el caso de tres participantes que ingresaron a carreras diferentes a las actuales, de manera que durante su

permanencia en la Educación Superior pudieron posteriormente un cambio en la elección de carrera.

En cuanto al propósito de vida o esta visión a futuro que tienen las personas participantes, así como el desarrollo personal y desenvolvimiento social, se puede hacer referencia a las decisiones que han tomado sobre su elección vocacional. Algunas de las personas indicaron que su decisión se vio principalmente influenciada por un ejemplo de profesión u ocupación en la familia y por parte del personal que labora en la universidad.

El ingreso a la institución educativa y la inscripción a una carrera profesional no solo se debe a la decisión entre muchas opciones, sino que depende del acceso a la información sobre la tramitología y proceso que representa ingresar a la Educación Superior. El hecho de que existieron personas referentes de la institución que sirvieran de contacto para informarse y clarificar dudas del proceso, fue en su momento un motivo de fuerza para garantizar ahora la permanencia.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) se preocupa por la salida anticipada del estudiantado en las universidades y no se logre la permanencia en la Educación Superior. Asimismo, asegura que es una problemática asociada a la equidad educativa, entre estas, la falta de orientación vocacional, junto con las falencias académicas con que ingresan a la universidad.

De igual forma, expresan Mendoza, Mendoza y Romero (2014) que uno de los factores personales que pueden incidir en la permanencia académica puede ser el haber recibido orientación vocacional en la secundaria. Nájera y Saldívar (2007) indican que la orientación vocacional ayuda ofreciendo la motivación necesaria para continuar con sus estudios.

Se resaltan aspectos que repercuten en la permanencia, por ejemplo, la no búsqueda de un apoyo vocacional para el momento de la elección de carrera, las dificultades en el acceso a información sobre la oferta académica, así como información de sí y de las oportunidades del contexto para tomar decisiones sobre su proyecto de vida. La no apertura a la solicitud de ayuda o el desconocimiento de

la existencia de esta recae en futuras decisiones durante la materialización de su aspiración académica.

Sobre las decisiones, Molina (2004) y Pereira (2012) indican que es un proceso sistemático que resulta complejo dada la influencia de factores como los rasgos y características de la persona, la información disponible, la aceptación de las consecuencias que conlleva otros riesgos y responsabilidades, las circunstancias y las necesidades de tipo familiar, económicas, salud, oportunidades y la disponibilidad.

Considerando la multiplicidad de factores que complejiza la toma de decisiones, se debe de igual forma contemplar las consecuencias derivadas del proceso; tales como el ingreso a una carrera que no es concordante con la visión de futuro que la persona construye. La experiencia de la población participante resalta que, pese a que sabían que no era la decisión que deseaban, ingresan a esa carrera, sede o institución y esto desencadena en una crisis en la persona, aun cuando no hay reprobación de cursos.

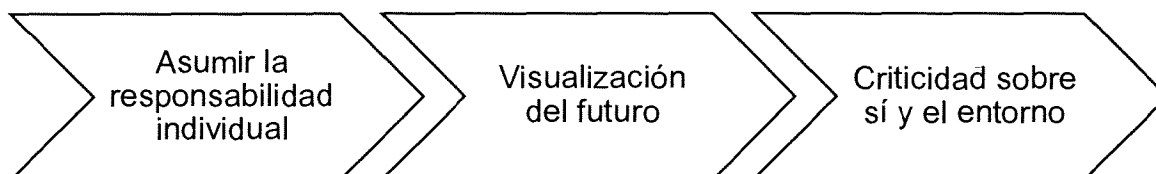
Al respecto, según Parra y Rodríguez (2014), debe brindarse especial importancia a la validez de la elección y al rendimiento académico previo, ya que estos asuntos intervienen al lidiar con las exigencias universitarias e influyen en el autoconcepto, la percepción de las dificultades, metas, valores, expectativas de logros y aspiraciones que promueven la persistencia en la institución universitaria.

Comprender las consecuencias de la toma de decisiones se va desarrollando, es decir, es un proceso que constantemente se va construyendo y enriqueciendo. Esto mediante el mismo esfuerzo sostenido que las personas muestran en sus años de formación universitaria. Al respecto, aseguran Arguedas y Jiménez (2007) y Torres (2012) que el esfuerzo sostenido facilita avanzar en las funciones a pesar de las dificultades que se presentan.

Del mismo modo, señalan que el esfuerzo sostenido es logrado mediante la responsabilidad evidenciada en hábitos de estudio adecuados. La responsabilidad

asumida hacia el cumplimiento de la aspiración académica beneficia al desarrollo de esta consciencia.

Esta responsabilidad hacia el cumplimiento de las aspiraciones que se construye al tener claridad de las consecuencias de las decisiones que se toman, permite evidenciar el desenvolvimiento personal y social como últimos aspectos dentro del factor personal compuesto por:



Para asumir la responsabilidad individual al realizar esfuerzos hacia la consecución de la meta académica, se debe considerar la capacidad de distribución del tiempo acorde con la demanda de las tareas propias de los cursos. Arguedas y Jiménez (2007) resaltan la preparación académica evidenciada en las habilidades para poder llevar a cabo rigurosos planes de estudio; donde la organización y el orden son condiciones fundamentales para su cumplimiento.

Dichas condiciones resultan aún más significativas si deben asumirse las consecuencias de la toma de decisiones, en el proceso de cumplimiento de la aspiración académica, aun cuando no se está cursando la carrera que deseaba. Dado que no puede verse afectado el rendimiento académico si se busca alcanzar calificaciones para llegar al corte de otra carrera e ingresar a ella. Esto puede propiciar actitudes de ansiedad; donde la claridad de su proyecto de vida llega a ser un factor relevante para el mantenimiento en el proceso educativo.

En relación con lo anterior, D'Angelo (1997) asegura que la configuración del proyecto de vida conlleva a cambiar la forma que quiere expresarse y lograr los acontecimientos futuros. Además, afirma que está estrechamente ligado con el dominio del futuro y prever situaciones, como, por ejemplo, si no se alcanza lo que se esperaba o no se ingresa a la carrera que se quería.

Este proyecto de vida o visualización del futuro puede resultar cambiante o evolucionar a medida que la persona va adquiriendo otros aprendizajes y atravesando experiencias específicas; siendo el proceso de formación, un periodo donde se gestan cambios de diferente índole. Las personas durante su proceso de formación requieren de acompañamiento profesional, tal como lo indican Mejía et al. (2012). La necesidad de este acompañamiento se puede evidenciar en el requerimiento de recibir orientación vocacional hasta finalizar sus estudios, es decir, a lo largo de la carrera, que pueda garantizar el manejo de ansiedades por el futuro que repercutan en la permanencia del estudiantado.

La visualización a futuro se puede evidenciar como un agente que impulsa las mejoras que la comunidad requiere para alcanzar una calidad de vida. Pese a que aseguren que no se cuenta aún con esas habilidades, el deseo de alcanzarlas incide en el mantenimiento en la formación universitaria, siendo un espacio que puede proveerles estas habilidades. Asimismo, se enfocan en ser de apoyo para el desarrollo de la comunidad. Inclusive, algunas de las personas entrevistadas se encontraban en ese momento realizando participaciones académicas de acción social, dirigidas a las comunidades indígenas.

Nájera y Saldívar (2007) afirman que la superación personal es el principal factor que impulsó a las personas a que se mantengan estudiando en la universidad. Muchos ideales de superación personal han enriquecido la motivación a la formación universitaria, como el caso de E2 que indica que un ideal estaba en continuar formándose y E3 señalaba que su ideal está en retribuir estos aprendizajes a su comunidad.

En la criticidad sobre sí y su entorno se evidencia el desarrollo personal. Esta habilidad, que al mismo tiempo ha sido determinante para que puedan permanecer pese a las dificultades o retos del proceso educativo, se constituye como uno de los principales retos para la educación y la disciplina de la Orientación, tal como lo señala Morales (2015/a). Dado que para su desarrollo se requiere que el estudiantado aporte sus experiencias, aprendizajes y saberes, cosmovisiones, expresiones de su identidad cultural y vivencias.

Por lo que la formación universitaria se constituye como un proceso relevante para la adquisición de competencias profesionales, personales y sociales que les permita desenvolverse en el mundo del trabajo y la vida en general. Sin embargo, una de las participantes rescata que mucho del conocimiento de sí proviene de la educación que ha recibido en su comunidad, especialmente las competencias asociadas al componente axiológico. Tal como reconocen E2 y E4, con respecto a los valores que aprendieron en sus hogares y comunidad indígena.

Sobre este bagaje de competencias que trae consigo la población estudiantil que proviene de territorios indígenas, Mejía et al. (2012) exponen como sugerencia al personal académico de las universidades que, para favorecer la permanencia de la población indígena, las instituciones universitarias deben no sólo enseñar, sino primordialmente, aprender del conjunto de saberes.

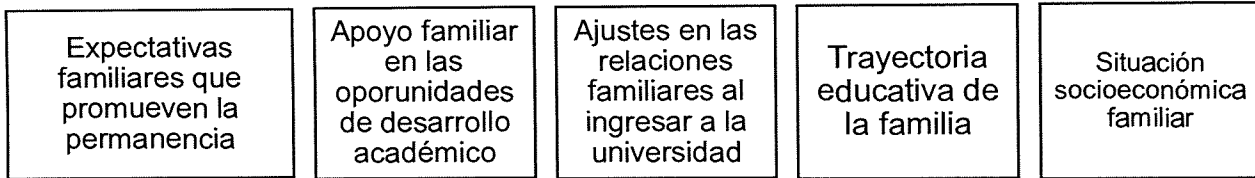
Además, estos saberes deben retomarse y cambiar los sistemas administrativos que no contemplan las particularidades de la cultura indígena. De esta manera, generando acciones en donde no solo se transmiten saberes y conocimientos, sino que se complementen los ya adquiridos y la interacción se valore como un proceso de enriquecimiento mutuo, considerando con énfasis que la persona muchas veces debe trasladarse a otro espacio diverso.

Aunado a los factores desarrollados por la persona, se encuentran los factores familiares, aspectos que reflejan gran implicación en la permanencia de las personas en la Educación Superior.

#### **4.2.1.2. Factores familiares que promueven la permanencia**

La incidencia del grupo familiar se ve reflejada en las diferentes etapas del desarrollo de las personas y, en la educación universitaria, éste funciona como un factor trascendental para la permanencia en la institución por medio del apoyo que como personas cercanas brindan al estudiantado durante el tiempo en el que se materializan las aspiraciones académicas.

Se reconocen como resultado de este estudio los siguientes factores familiares:



Estos factores se presentan en el discurso de las personas participantes en diferentes aspectos que permiten percibir a la familia como una red de apoyo significativa para la persona en los procesos de aprendizaje, a lo largo de todas las etapas del desarrollo. Esto debido a que es la familia el espacio de convivencia que propicia los aprendizajes base de la educación, que se ven nutridos por las experiencias de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación formal o no formal.

Los factores familiares constituyen uno de los aspectos más importantes en la vida de una persona precisamente porque el proceso educativo tiene sus inicios en el seno familiar, es desde ahí que empieza la formación y luego se mantiene la interacción de los dos sistemas: familia y escuela (Domínguez, 2008 y Valenzuela, 2011).

Las personas que constituyen el sistema familiar, por medio de sus actitudes hacia el estudio, promueven el mantenimiento de la motivación que el estudiantado tiene para alcanzar sus metas académicas. Solernou (2013) aduce que, en la etapa universitaria de los hijos e hijas, la familia funciona como un sistema de vigilancia. Si bien es cierto, la persona tiene una posición más independiente que en la educación primaria y secundaria, el grupo familiar puede colaborar en el éxito de la consecución de los logros académicos.

Las expectativas de la familia sobre la formación de la persona en la Educación Superior, en gran medida inciden en la permanencia. Al respecto, aseguran Arguedas y Jiménez (2007) que un trato afectuoso y comprensivo de las personas más cercanas, la valoración positiva de la educación en la vida, así como

proporcionar oportunidades para desarrollar el sentido de capacidad son aspectos en los que estas expectativas se convierten en un factor de promoción de la permanencia.

Para ingresar a la universidad, así como para permanecer en la institución, en las participaciones indican que han contado con el acompañamiento de su familia. El interés de la familia por la vida de la persona dentro del centro universitario es una de las principales razones que le ayudan a continuar (Reaño, 2014). De manera que un sentir generalizado de las personas participantes es que ha sido un proceso difícil, el cursar este nivel académico porque implica la salida del territorio, pero aseguran que cuando tuvieron que trasladarse a la sede universitaria, los mensajes de las familias no representaron un obstáculo al cumplimiento de su aspiración académica.

Este apoyo está caracterizado por expectativas positivas sobre lo que este proceso significa en la vida de las personas jóvenes, en la familia en general y en su avance a nivel académico. La totalidad de estudiantes que participaron de la investigación han recibido de su familia lo que han necesitado en cada momento del proceso de su formación profesional; según sus historias, teniendo claro que este proceso de formación es vista de forma positiva por parte de su grupo familiar.

Los apoyos recibidos de parte de sus familias contribuyen al reforzamiento de los participantes en la idea de que podrán generar aportes a sus comunidades cuando terminen la carrera que actualmente estudian, una vez que vuelvan a su territorio y la ejerzan. Tal como lo indican Chacón (2001) y Dassin et al. (2014) la posibilidad de asistir a la Educación Superior favorece que las personas indígenas mejoren el área académica, socioeconómica, de salud y a su vez el bienestar de sus comunidades.

Lo anterior se corrobora en las entrevistas realizadas, al indicar que tienen el propósito de volver a sus lugares de origen para poner en práctica los conocimientos adquiridos en la institución, ya que, mediante las distintas disciplinas de estudio que cursan, proponen mejoras desde lo económico, psicológico, educativo y cultural



mediante el apoyo recibido. En este proceso de formación profesional, el estudiantado indígena tiene presente ese compromiso de devolver lo recibido por su grupo familiar, aunque no reciban presiones de parte de ellos para que aporten recursos económicos.

Además, un aspecto a rescatar es que las expectativas hacia la conclusión de estudios universitarios se ven incrementadas por las experiencias en la Educación Superior que han tenido personas significativas. Por ejemplo, nombran al padre, la madre, hermanos, tíos o docentes quienes han cursado estudios en la universidad y con quienes mantuvieron una relación cercana, permitiendo de esta manera conocer la experiencia de otras personas, lo cual se convierte en una motivación. Antecedentes en este nivel académico que facilitan el mantenimiento de las expectativas de logro.

Las personas que mencionan que su padre y madre poseen la educación primaria o secundaria incompleta, aseguran que esta situación constituye un motivo más para que puedan cumplir con ese sueño. Ante esta idea, afirman Da Cuña, Gutiérrez, Barón y Labajos (2014) y Torres y Rodríguez (2006) que el apoyo que se les brinda a los hijos e hijas no está determinado por el nivel académico de los progenitores, sino más bien por la actitud que toman hacia los estudios.

También agregan que en familias donde padre y madre cuenta solamente con educación primaria y secundaria, existe una mayor asociación y vínculo con la visión de estudiar, debido a que en la mayoría de los casos no se encuentran en el hogar el en periodo académico, como es el caso de la población indígena que asiste a la Universidad de Costa Rica. De esto se infiere que indiferentemente de la formación académica de su familia, el apoyo se mantiene para la realización de las aspiraciones académicas.

El apoyo que la familia ofrece al estudiantado se refleja ya sea a nivel de financiamiento total o parcial para continuar los estudios, o bien por el acompañamiento emocional, en términos de aliento, impulso y soporte a pesar de la separación física. Se refleja, de esta forma, que la familia funciona como un

andamiaje que sostiene en el proceso y ayuda al estudiantado a no devolverse a sus territorios, a pesar de que tengan que estar separados, proporcionándoles la fuerza para superar los momentos de frustración, presión y cansancio, señalados por Solernou (2013), ante estos momentos difíciles.

Un aspecto particular por tomar en cuenta es la situación socioeconómica, misma que representa un factor influyente para el estudio en la Educación Superior. De acuerdo con Torres y Rodríguez (2006), la situación socioeconómica de la familia tiene una repercusión fundamental en el proceso educativo de las personas estudiantes, en mayor medida cuando no se pueden solventar las necesidades básicas y se opta por devaluar el estudio.

En el discurso de algunos estudiantes, al mencionar su etapa de educación secundaria, tuvieron dificultades al participar en diferentes actividades y preferían no tener que pedir dinero a su familia o incurrir en préstamos. Inclusive esto hace que se considerara fuera de sus posibilidades el poder costear sus estudios en una universidad privada. Incluso, E1 comparte que tuvo que trabajar para solventar los gastos que le ocasionaba el asistir al colegio, sin haber devaluado el estudio.

En términos generales, para las personas participantes el factor económico y la información disponible sobre el campus universitario son determinantes para facilitar su ingreso. Ante esto, Mejía et al. (2012) afirman que una de las mayores dificultades entre estudiantes universitarios es el no saber qué hacer una vez que ingresan al campus, tanto en su ubicación espacial, como en la manera de administrar los recursos económicos con los que cuentan.

Sin embargo, en la etapa universitaria y específicamente en la Universidad de Costa Rica, el estudiantado tiene la opción de la beca socioeconómica, que corresponde a un subsidio para lograr las metas académicas y que favorece la permanencia de las personas en la carrera correspondiente. Incluso los participantes buscan cómo ayudar a la familia con fuentes de ingresos. Por ejemplo, realizando asistencias en la Universidad de Costa Rica, aminorando los gastos con el dinero de sus becas, u otras actividades de complemento que permiten a la

persona avanzar en el cumplimiento de sus aspiraciones y a su vez representar una ayuda para su grupo familiar.

Tal como es mencionado, las actividades laborales que se dan en los territorios indígenas son actividades físicamente desgastantes debido a que en su mayoría son trabajos en la agricultura en donde se enfrentan diferentes peligros y riesgos. De manera general, los padres y madres han experimentado, por lo que sueñan con un futuro diferente para su descendencia. Esto conlleva a que las familias apoyen e ilusionen a sus hijos e hijas a buscar mejores oportunidades fuera de los territorios.

Este apoyo que brindan se reconoce en los aspectos emocionales, económicos y en los valores que desde su infancia se les inculcó como guía para sus vidas y lo cual es un aporte cultural que las personas estiman. En las entrevistas se recalca que perciben en el contexto universitario valores diferentes a los que practican como parte de su esencia. Sin embargo, esto les permite aprender y enseñar un poco de lo que sus familias les inculcaron y que les ha favorecido en su permanencia en la universidad; por ejemplo, el mantener la disciplina hacia el estudio.

Las familias como sistemas dinámicos, en el momento en que los hijos e hijas dejan su hogar, deben hacer una serie de ajustes que les permiten seguir manteniendo los vínculos. Se percibe un cambio en las relaciones y la comunicación entre sus integrantes, la diferencia en el contacto físico. Pero se mantiene el amor y la cercanía afectiva, lo cual es una fuente de motivación para que las personas sigan en su esfuerzo por las metas académicas y el permanecer en la universidad a pesar de las dificultades que experimenta cada uno, en su caso particular.

Lo anterior hace referencia a la fortaleza del vínculo que ha estado presente y que se manifiesta de diferentes maneras en los grupos familiares. Además, tiene una influencia positiva en la permanencia en la Educación Superior de la población indígena en las diferentes carreras que cursan en la Universidad de Costa Rica. Se puede, sin duda, afirmar que el apoyo que brinda la familia al estudiantado es uno

de los pilares con los que cuenta tanto al momento de empezar su sueño de aspiraciones académicas.

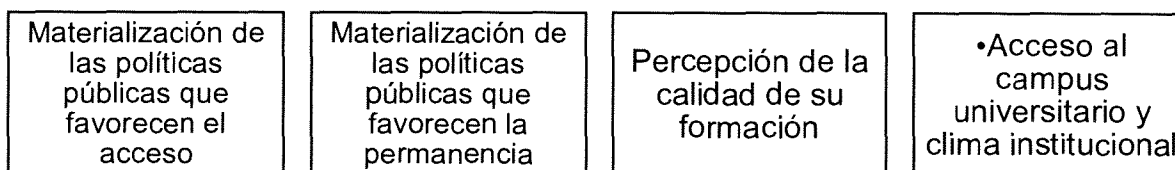
Como el proceso de materialización de ese sueño a pesar de estar lejos de su hogar en los periodos lectivos, siendo este apoyo complementado por los servicios y facilidades que ofrece la casa de enseñanza para el bienestar de su población estudiantil.

#### **4.2.1.3. Factores institucionales que promueven la permanencia**

El hecho de que se dé la salida anticipada del estudiantado indígena en las universidades y no se logre la permanencia en el sistema de Educación Superior, representa para la OCDE una problemática asociada a la eficiencia y la equidad educativa. Por lo tanto, las acciones afirmativas que las instituciones de Educación Superior promueven, repercuten de manera directa en la estancia del estudiantado (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

Es por tal razón que las distintas condiciones de naturaleza académica, socioambiental o propiamente de la institución son consideradas factores institucionales que influyen tanto en el acceso como en la permanencia del estudiantado en dicho nivel de educación (Arguedas y Jiménez, 2007; Pineda, 2010 citada por Velásquez, Posada, Gómez, López, Vallejo, Ramírez y Vallejo, 2011).

Considerando lo expresado por las personas participantes, existen factores institucionales que están ejerciendo influencia en su permanencia universitaria. Estos corresponden, al igual que otros factores que en este estudio se analizan, acciones y pensamientos que se resumen en:

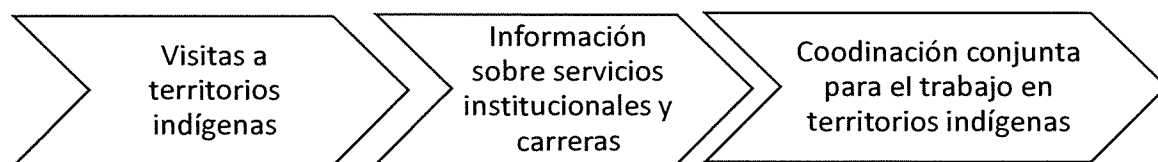


En la Universidad de Costa Rica el compromiso por mejorar continuamente el quehacer formativo se lleva a cabo mediante la implementación de distintas

políticas públicas. Resultando esto vinculante para la aprobación del Convenio 107 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en 1959, por la Asamblea Legislativa Costarricense y a lo contemplado en el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica sobre el compromiso institucional con los pueblos y territorios indígenas, específicamente a las Políticas Institucionales de la Universidad de Costa Rica 2016-2020 denominadas “Excelencia e Innovación con Transparencia y Equidad”, aprobadas en marzo de 2015.

Es importante destacar que la Universidad de Costa Rica, asume el compromiso de plantear y desarrollar propuestas que beneficien a la sociedad costarricense y especialmente a la población de los sectores más vulnerables, como los indígenas. Por lo tanto, desde el año 2015, esta universidad pone en práctica el Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ), el cual corresponde a una de las acciones de política pública más significativas.

El PPIQ es ejecutado mediante el aporte de varias dependencias de la Universidad de Costa Rica y tiene como finalidad promover el acceso y permanencia de estudiantes provenientes de territorios indígenas en la Educación Superior, mediante acciones con pertinencia cultural, que favorezcan la equidad y la inclusión social, como:



En relación con lo anterior, según lo comentan las personas participantes, recibieron en sus comunidades visitas de docentes y estudiantes de la Universidad de Costa Rica, como parte del accionar de los TCU de la Vicerrectoría de Acción Social, con el fin de generar un mayor y mejor acercamiento e impacto positivo en territorios indígenas del país y en su población.

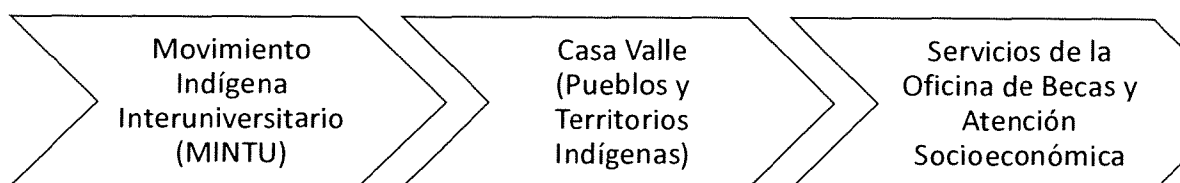
Cabe destacar que esas visitas no fueron parte de las medidas propuestas en el PPIQ, ya que las mismas se dieron años previos a la implementación del plan,

cuando las y los participantes de la investigación se encontraban cursando la educación secundaria, en centros educativos dentro y fuera de territorios originarios.

Las visitas realizadas a comunidades indígenas, de acuerdo con la información recopilada gracias al aporte del estudiantado entrevistado y participante del grupo focal, se basaron generalmente en la promoción del ingreso a la institución, y no fueron implementadas precisamente como una estrategia que favoreciera la permanencia; ya que aunque se brindaba información sobre los servicios con los que cuenta la institución, la gama de carreras que ésta ofrece y sobre la Prueba de Aptitud Académica (PAA), persistió el abordaje de temáticas relacionadas con las habilidades sociales.

Entonces, se puede afirmar que es necesario continuar trabajando por fortalecer el diseño y la ejecución de estrategias para afrontar los retos de la permanencia del estudiantado que logran ingresar, mediante el mantenimiento de mecanismos que ya se ponen en marcha como lo son el MINTU y Casa Valle. Así como, el establecimiento de otros que faciliten su adaptación en la etapa universitaria, particularmente durante su estancia, tomando en cuenta que el proceso de acceso también influye.

El fortalecimiento y la práctica de las políticas y acciones que benefician al estudiantado en su permanencia universitaria debe basarse en un trabajo conjunto entre las oficinas administrativas de la Universidad de Costa Rica, como la ORI, la ViVE, la VAS y el equipo encargado del PPIQ, específicamente en términos de inclusión, equidad e igualdad. Por su parte, el MINTU destaca como una de las acciones interuniversitarias públicas más significativas a las que la Universidad de Costa Rica les ha dado apoyo, para el beneficio de la permanencia de estudiantes indígenas; tal como se señala:



El MINTU al estar integrado por estudiantes indígenas provenientes de diversos territorios y universidades públicas, fortalece la organización estudiantil universitaria y la vinculación entre el estudiantado de las cinco universidades públicas, logrando una renovación de las propuestas de trabajo que se realizan desde las universidades representadas. De hecho, para las personas entrevistadas, este colectivo ha favorecido el desarrollo y la puesta en práctica de su liderazgo, un aspecto que ha contribuido a la mejora de su permanencia en la Educación Superior.

Esta organización se reúne mayormente en Casa Valle, un lugar muy significativo para la mayoría de las personas participantes, debido a que ahí se promueve el encuentro entre este grupo y demás estudiantes indígenas de la Universidad de Costa Rica. Por medio de distintos espacios como comidas compartidas, reuniones para conversar acerca de temas personales y académicos, espacios de descanso y relajación, entre otros, favoreciendo a su vez la convivencia, el intercambio cultural entre jóvenes indígenas de distintos pueblos y territorios y, por ende, su permanencia en la Educación Superior.

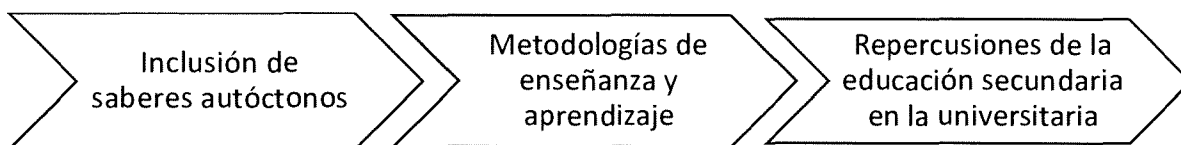
Aunque la Universidad de Costa Rica desde la ViVE pone a disposición de la población estudiantil los servicios de los CASE, el CASED, el COVO, la CIU, la OBS, el Programa de Voluntariado y el Programa de Liderazgo, con el fin de contribuir con un mejor acceso y permanencia en la universidad, según las personas entrevistadas, estos servicios no los aprovechan, ya que resultan ser desconocidos para ellos y ellas.

En otras palabras, las personas participantes no reconocen en realidad su función. De hecho, el servicio del que más poseen conocimiento las personas estudiantes indígenas es el ofrecido por la OBS, ya que todas las personas participantes de la presente investigación cuentan con una beca por las dificultades económicas que presentan. En cuanto a este servicio, para las personas entrevistadas resulta dificultosa la presentación de los documentos para la solicitud de beneficios económicos, en los periodos establecidos.

Comentan que el facilitar becas al estudiantado convierte a la institución en un ente que hace que las aspiraciones académicas se puedan materializar, un “cumplidor de sueños” (E1). Por lo que resulta significativo para el logro de estas metas académicas que la Universidad de Costa Rica facilite la tramitología a la hora de solicitar dichos servicios, para que sea más sencillo optar por una residencia ante la necesidad de traslado o una beca socioeconómica que favorecen tanto su acceso como su permanencia a la Educación Superior.

Dada su importancia y los esfuerzos que ha materializado la institución, debe persistir la mejora de la divulgación de la información sobre los servicios anteriores, para que los mismos tengan un mayor y mejor alcance.

La calidad educativa también es considerada un factor que debe favorecer el que estudiantes se mantengan cursando sus estudios en la universidad hasta concluir el plan de estudios. De manera que las personas entrevistadas manifiestan que la interculturalidad tiene que practicarse y estar incluida en los planes de estudios y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Una manera de visualizar esto, tomando en cuenta lo expresado por la población participante corresponde a:



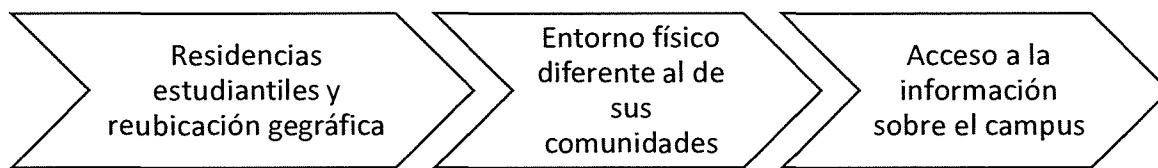
La interculturalidad requiere también estar presente en mayor medida en los planes de estudio en la Universidad de Costa Rica, visibilizando los saberes autóctonos del estudiantado indígena, incluyendo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje mayor creatividad e innovación, pertinentes culturalmente para la población estudiantil indígena. Ante esto, las personas a las que se entrevistó manifestaron su interés en que se invite a personas indígenas que ya han pasado por la universidad para que expongan su experiencia como estudiantes universitarios y profesionales, y así, potenciar su motivación en continuar insertos en la Educación Superior.



Además, las personas entrevistadas comentan que, durante su educación secundaria, la familiarización con el ámbito universitario, y particularmente, con la Universidad de Costa Rica, fue prácticamente nula. Ya que no se les brindó un acompañamiento vocacional que despertará interés por acceder a la universidad, sino que fue muy aislado y en el último nivel de secundaria; el cual debe, según sus consideraciones, darse desde niveles inferiores de secundaria para tener una mayor y mejor preparación.

Tomando en cuenta lo expuesto en los párrafos anteriores, es pertinente mencionar que la Universidad de Costa Rica ha implementado acciones afirmativas que han favorecido el acceso. Sin embargo, considerando las necesidades de la población estudiantil indígena bribri, debe fortalecerse el apoyo hacia la permanencia, con una pertinencia a la cultura e identidad indígena, promoviendo una Educación Superior inclusiva, con calidad educativa, equitativa e intercultural.

Entre los servicios ofrecidos por la Universidad de Costa Rica para favorecer el acceso y adecuado tránsito por el campus universitario, siendo este uno de los factores institucionales, se encuentran:



El Programa de Residencias Estudiantiles y el servicio de reubicación geográfica resultan ser muy favorecedores para el estudiantado indígena bribri, debido a que, si no fuera por estos beneficios complementarios, se les dificultaría mucho el acceso al campus y permanecer en la universidad. El contar con un lugar donde vivir durante el curso de la Educación Superior es fundamental para las personas participantes.

Por lo que instan al personal docente a considerar su realidad contextual y personal para impartir los cursos, ya que “no todos tenemos las mismas realidades” (E5), en cuanto al lugar de donde provienen, aspiraciones académicas o situaciones

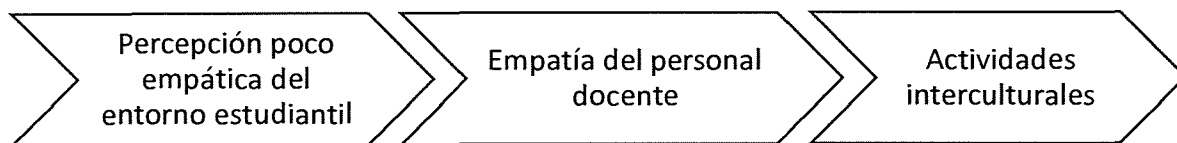
económicas. De manera que para que la formación académica sea más acorde a su realidad, esta debe ser pertinente culturalmente.

Existen acciones que se están haciendo adecuadamente, y que para las personas participantes sí se cumple esa visión humanista e integral que procura mantener en su quehacer la universidad. Incluso, alegan que estando en la Universidad de Costa Rica, han aprendido a interactuar con *sikwas*, o personas no indígenas. Esto ha hecho que disminuya, o inclusive, desaparezca esa imagen negativa que tenían hacia estas. De este modo, permitiendo la generación de relaciones interpersonales como parte de un clima institucional favorecedor de su permanencia.

La infraestructura de la Sede Rodrigo Facio Brenes, el estudiantado la considera demasiado grande, como una jungla de cemento en la que hay que aprender a sobrevivir, ya que están acostumbradas y acostumbrados a vivir alrededor de mucha naturaleza, y eso les hace falta. Inclusive, recalcan lo lejos que están de sus familias, y que esto, muchas veces hace que duden de continuar estudiando.

Es por esto por lo que se hace indispensable un proceso de acompañamiento y seguimiento constante, por parte de personas funcionarias de la VAS y la ViVE, que pueda facilitarles un mejor y mayor reconocimiento del campus universitario y la puesta en práctica de estrategias para favorecer su sentido de pertenencia al mismo. Así podría favorecerse también su autonomía e independencia, ya que tienden a depender de otros estudiantes para saber dónde está ubicado algún edificio, el pretil u otras instalaciones de la universidad.

Relacionado a lo anterior, se afirma que la construcción de un clima institucional adecuado es un factor de suma importancia para que la población estudiantil indígena permanezca en la Educación Superior. Lamentablemente, este clima de la institución no siempre se torna adecuado, debido a que el estudiantado reconoce aspectos de él que requieren mejorarse si se desea favorecer su proceso de permanencia. Algunos de estos aspectos son:



Según afirman algunas personas entrevistadas, aún persisten los comentarios irrespetuosos contra la persona indígena por parte de docentes, personal administrativo y estudiantes, como una forma de discriminación. Argumentando que ésta: “se presenta de maneras tan sutiles que si uno lo normaliza sigue reproduciendo eso también” (E6). Aunque también reconocen que ha sido valiosa la experiencia de conocer a otras personas indígenas y no indígenas, y compartir espacios, especialmente, en un lugar como Casa Valle, al que le tienen un gran aprecio.

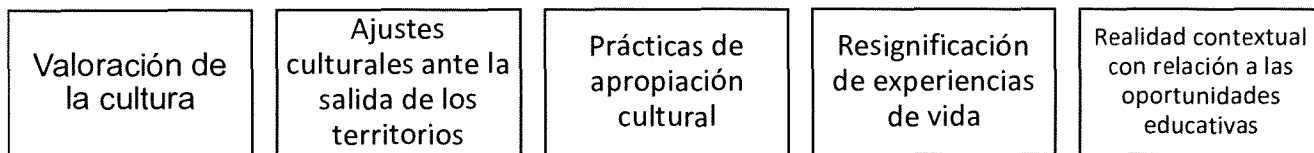
Cabe destacar que para las personas entrevistadas es importante el hecho de que se promuevan las actividades interculturales en la universidad. De hecho, proponen realizar enlaces con la Federación de Estudiantes de la Universidad de Costa Rica (FEUCR) para que en “Semana B”, “Semana U”, y demás fechas festivas en la Universidad de Costa Rica, se les tome en cuenta para mostrar los productos que realizan gracias al legado que han dejado sus familias para brindar alguna charla o taller que favorezca su reconocimiento como estudiantes y promueva la práctica de la interculturalidad en el entorno educativo universitario.

Por todo lo anterior, es necesario brindar un seguimiento a la población indígena universitaria interesada en estudiar en la Universidad de Costa Rica, de forma que se torne un acompañamiento constante, que promueva el aprovechamiento de todos los servicios y propicie una vivencia sana e intercultural de la experiencia que representa estudiar en la universidad.

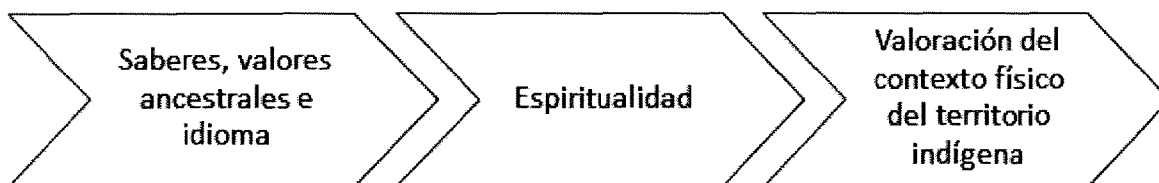
#### **4.2.1.4. Factores socioculturales que promueven la permanencia**

Como aporte de la investigación, se presentan los factores socioculturales que favorecen la permanencia. Dichos factores incorporan diferentes elementos de la persona, la propia cultura, el contexto de desarrollo y la relación que se establece

entre ellos, así como su participación en la permanencia de las personas participantes de este estudio en la Educación Superior. De manera que se agrupan para este efecto de la siguiente manera:



Como parte de la valoración de la cultura, se reconocen los siguientes componentes:



Dentro de la valoración que se le brinda a la cultura como un factor sociocultural relevante, las personas participantes mencionan distintos aspectos culturales a los cuales asignan valor. De manera especial a los saberes ancestrales y al idioma bribri, ya que los mismos han sido transmitidos por generaciones y les hacen sentir orgullo. Al mismo tiempo que brindan identidad a sus territorios, esto dentro del cambio de contexto realizado para estudiar en la universidad.

Garita (2014) afirma que la cultura es un elemento determinante en la conformación de la identidad e incide en la conformación de la personalidad de integrantes de la sociedad. Se reconoce de manera coincidente en las participaciones, que la cultura forma parte de la identidad, debido a que ponen en práctica valores aprendidos en sus familias y comunidades, dentro de los cuales mencionan la unidad, el trabajo, la responsabilidad y la ayuda mutua. Estos han favorecido la permanencia en la universidad y por tanto resultan significativos en diferentes experiencias.

A partir de la participación de E2 se reconoce que en la universidad no se practican los valores de la misma forma que en su comunidad, por lo que se siente orgulloso de la formación recibida en su familia y el poder ponerla en práctica durante su permanencia en el contexto universitario.

Otro aspecto mencionado dentro de las participaciones de E2, E4 y E5 al que se le asigna valor es el espiritual, que también aporta y forma parte de la identidad de los territorios indígenas: “la espiritualidad de mi pueblo para mí sí es muy importante porque es esta cuestión de que nosotros realmente pertenecemos a este lugar y que nuestro origen está ahí y por qué es que seguimos ahí y por qué es que tenemos que mantenernos ahí; porque tenemos que resistir y preservar la cultura” (E5).

Se evidencia la valoración de los aprendizajes y enseñanzas transmitidos en los territorios, de manera que generan identificación y sentido de pertenecer a los diferentes pueblos de origen. Como se refleja, además, en las historias comentadas por los participantes y al sentido del objeto significativo seleccionado en el grupo focal.

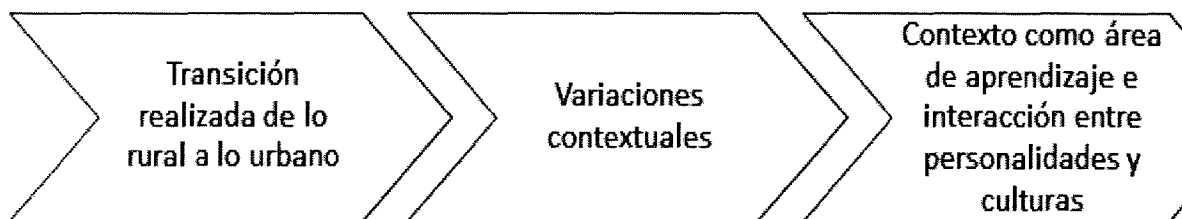
Respecto al objeto significativo, se refleja que las personas participantes tienen presente a su grupo familiar y su comunidad en su experiencia universitaria. En el caso de P1 y P3, compartieron objetos que hacen alusión al trabajo que se realiza en los pueblos, especialmente por las mujeres y que representa una gran riqueza y enseñanza para las personas habitantes, que incluso llevan consigo cuando salen del territorio.

En cuanto a P2, hace referencia a un objeto que representa los vínculos familiares, que le hace pensar que cada miembro de su familia le acompaña en su estadía en la universidad. Siendo una motivación para realizar los esfuerzos necesarios para el alcance de sus aspiraciones académicas y la esperanza de regresar a utilizar los aprendizajes para el mejoramiento de su territorio.

Por otra parte, el contexto físico de los territorios indígenas adquiere gran valor debido a que el mismo representa un aspecto propio de la cultura; donde sienten tranquilidad y seguridad. Así como también la interacción es distinta debido a la confianza existente, a diferencia de la zona central del país a la cual se han trasladado para estudiar.

Además, se brinda reconocimiento a las costumbres y tradiciones de los contextos de proveniencia, consideradas por algunas de las personas participantes como un rasgo principal del actuar de los pueblos para llevar a cabo las actividades cotidianas. Brindando, además, aportes significativos a la identidad tanto de las comunidades, como de las personas que las integran.

Asimismo, otro factor sociocultural identificado por el estudiantado entrevistado, son los ajustes culturales realizados al ingresar y permanecer en la universidad. El mismo se compone de los siguientes elementos:



Dentro de estos ajustes culturales se identifica la transición realizada de lo rural a lo urbano, ya que el salir de los diferentes territorios ha representado un proceso donde se identifican distintas variaciones con respecto a sus lugares de origen. Dentro de las cuales se menciona el clima, las formas de transporte, las construcciones, la interacción con las demás personas

Un aspecto mencionado por E2 y E3 es en la forma de vestir, ya que han realizado modificaciones que son consideradas como acordes al contexto en el que se estén desarrollando. Tal es el caso, del uso del transporte público, diferencias en los productos de consumo y el desarrollo de mayor seguridad al desenvolverse en el área social.

De esta forma, el contexto se convierte en un área de aprendizaje y de interacción entre personas y culturas. En muchas ocasiones las personas experimentan un cambio de contexto considerable al ingresar a un ambiente que difiere al que ha tenido lugar durante toda su experiencia de vida, así como se ven confrontando situaciones obstaculizantes o barreras en la adaptación. A este fenómeno se le conoce como choque cultural (Garita, 2014).

El hecho de trasladarse a vivir a un lugar distinto para llevar a cabo los estudios les ha implicado diversos cambios a las personas participantes. Donde se tiende a extrañar la forma de vida de su territorio, ya que se identifican diferencias con el contexto universitario, como el ambiente controlado y las interacciones constantes y empáticas con las demás personas de las respectivas comunidades. Asimismo, al regresar a sus comunidades perciben diferencias en la manera de actuar y relacionarse con las demás personas, debido a que el choque cultural se puede generar también al formar parte activa nuevamente de la cultura de origen.

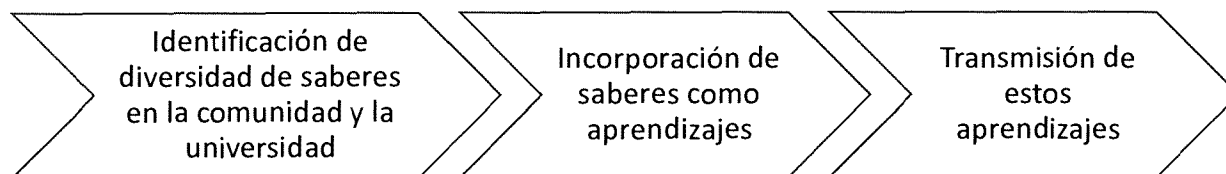
De acuerdo con Deiros, 1997 (citado por Pérez, 2011) el llamado choque cultural puede ser un factor determinante en la permanencia del estudiantado en el centro educativo. Si todas las partes involucradas no adoptan una actitud de apertura a nuevas experiencias que le puede proporcionar la diversidad cultural, el proyecto académico se puede ver afectado.

A partir de la información mencionada, se reconoce de manera coincidente el hecho de que las personas participantes han conseguido realizar diferentes ajustes que les han favorecido en la permanencia durante el periodo de formación universitaria; reconociéndose como parte de la diversidad cultural, adquiriendo aprendizajes que representan enriquecimiento para su actuar tanto en la universidad, como en sus comunidades de origen.

Desde los ajustes culturales realizados por las personas participantes, se conciben las representaciones sociales como un factor que considera a la persona como ser social que moldea su actuar desde múltiples maneras de interpretar la

realidad cotidiana de personas y colectivos, para así tomar posición respecto a situaciones, hechos y comunicaciones (Morales, 2015/a; Díaz, 2017).

Además, como parte de los factores socioculturales, se identifican diferentes prácticas de apropiación cultural, las mismas se componen de la siguiente forma:



La experiencia de permanencia en la Educación Superior les ha permitido adquirir diversos conocimientos, así como valorar aprendizajes adquiridos en los territorios, donde las personas participantes se apropian tanto de lo aprendido en la universidad como en sus comunidades. De manera que se les asigna un importante valor a los conocimientos obtenidos de la formación universitaria, y también a diferentes valores y actividades realizados en las comunidades, como es el caso de la transmisión de saberes, creencias y actividades.

Partiendo de la formación recibida durante la permanencia, se identifica el deseo de realizar aportes a su comunidad y retribuir al territorio lo que les han contribuido en su experiencia de vida. Buscando, de esta manera, compartir distintos temas actuales y aprendizajes que han obtenido, que pueden resultar importantes para las diferentes comunidades.

Los diferentes saberes y prácticas mencionadas con anterioridad, de las cuales se genera apropiación, fortalecen la identidad al ser esta un referente que se configura en colectivo. En la autoconstrucción de la identidad cultural, el reconocimiento mutuo permite al estudiantado instruirse de contenidos académicos y a su vez de experiencias formativas en su preparación profesional (Garita, 2014; Morales, 2015/a).

Generándose ese enriquecimiento mutuo que permita desarrollarse mediante el respeto y la valoración de las diferencias. Para que esto pueda



cumplirse, debe tomarse en cuenta el contexto natural y sociocultural de donde provienen las personas. Si no se parte de esta base se estaría continuando con la invisibilización de la relación dialéctica entre persona y entorno (Escarbajal, 2010; Garita, 2014).

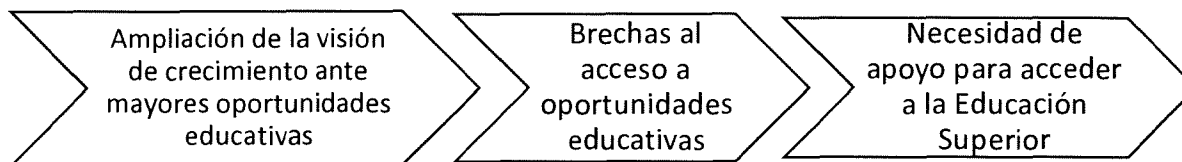
Resulta relevante el hecho de brindar reconocimiento a los diferentes factores sociales y culturales que caracterizan a una cultura determinada y a las personas que la componen, ya que de dichas características es que se deriva la apropiación con las distintas prácticas y saberes que identifican a las personas y su desarrollo dentro de un contexto determinado. Tal es el caso de las personas participantes, que se ven influenciadas por el contexto de desarrollo, pero a su vez tienen influencias en el mismo.

Por lo tanto, se reconoce que las personas participantes se apropian y comparten gran variedad de conocimientos y actividades. Los mismos forman parte de su identidad y aportan significado a sus actuaciones, las cuales están basadas en los valores aprendidos en las comunidades.

Valores como la solidaridad, la ayuda y la colaboración hacia las demás personas son compartidos en las distintas participaciones, como aspectos que les representan. Respecto a esto, se afirma: “me gusta como estar pendiente de los que están a mi alrededor, y siempre y cuando pueda extender una mano, tratar de hacerlo porque es lo que me enseñaron” (E6).

Asimismo, se rescata como un aspecto de apropiación, los cambios realizados al interactuar con las demás personas, ya que el inicio de las relaciones con las otras personas en el contexto universitario, según algunas personas participantes, estuvieron influenciadas por la timidez que les caracterizaba, pero que conforme han permanecido en la universidad han logrado mayor fluidez en el este sentido, poniendo en práctica los valores ya mencionados; además de mantener la apertura al aprendizaje, al compartir conocimientos y permitirse interactuar con otras personas no indígenas.

De igual forma, se rescata como factor la resignificación de experiencias de vida proporcionadas por su permanencia en la universidad, compuesta de la siguiente manera:



Las diferentes experiencias vividas durante la permanencia en la universidad han permitido ampliar la visión de mundo, tanto dentro como fuera de los respectivos territorios. Con lo que se reconoce un aumento en la criticidad ante la realidad que se vive, con miras a realizar aportes a sus comunidades y al país, esto mediante sus capacidades y las oportunidades que reconocen a partir de su permanencia en la Educación Superior.

Partiendo de las vivencias expresadas, se reconoce de manera general el hecho de que las personas indígenas en la actualidad cuentan con mayores oportunidades para acceder a la Educación Superior, esto en comparación con años anteriores. Por lo que se ha generado en los territorios ese cambio y esa transmisión de experiencias por aspirar más allá de la secundaria, desde las experiencias que han tenido otras personas de la comunidad al desarrollarse fuera del territorio.

Al respecto, se hace referencia a que el acceso a la educación de personas indígenas representa una estrategia política de apropiación, de empoderamiento y cómo el transitar por la universidad está generando en estos pueblos procesos de resignificación identitaria. Dichos procesos, pueden representar para las poblaciones indígenas el reforzamiento de su cultura mediante el acceso a nuevas oportunidades. En donde no solo se transmiten saberes y conocimientos, sino que se complementen los ya adquiridos, y la interacción se valore como un proceso de enriquecimiento mutuo (Santana, 2015).

De manera que en las diferentes participaciones se identifica que el cambio de contexto del territorio a la universidad aporta un sentido de pertenencia que

favorece el aprecio y orgullo por la propia cultura. A partir de la proyección de estas es que se reconoce el respeto por las diferencias, al debatir diversos estereotipos existentes. Tal como se menciona en el aporte de E4, el tener la posibilidad de expresarse y darse a conocer, sintiendo orgullo de la cultura y sin cohibirse o negar la persona que es y sus conocimientos.

Asimismo, como parte de estos factores, se hace referencia a la realidad contextual con relación con las oportunidades educativas, como la dificultad de acceso a la educación secundaria en los respectivos territorios indígenas. A pesar de que las oportunidades de acceder a la educación están presentes en los territorios, no necesariamente se encuentran al alcance de todas las personas, ya que existen factores físicos y ambientales que influyen en el proceso educativo formal.

Además, la etapa universitaria es marcada por distintas condiciones, tanto desde el acceso como durante la permanencia. De la participación de E1 se extrae que en su momento de ingresar a la universidad se encontró con la dificultad para acceder a Internet, ya que distintos trámites se debían realizar en línea, por lo que expresa lo complicado del inicio de su proceso debido a este factor. A partir de este aspecto, la conectividad puede representar, en cierta medida, un factor limitante de acceso a las oportunidades y posibilidades educativas en la Educación Superior.

En el contexto de los territorios indígenas, actualmente están presentes distintas instituciones que representan oportunidades a nivel educativo, tales como la UNED, el CUN Limón, el INA y en algunos casos la apertura de la educación nocturna. Lo cual simboliza el aumento en oportunidades para que las personas, independientemente de su edad, puedan acceder tanto a la educación secundaria, como a la Educación Superior.

Al mismo tiempo se hace mención que anteriormente no se aplicaba el examen de admisión de las universidades estatales en territorios indígenas, representando una limitante para las personas que no tenían la posibilidad de trasladarse a otras zonas del país por variables económicas y de distancia física.

Por lo tanto, Pineda (2010) reitera la necesidad de centrarse en los retos de adaptación cultural que enfrenta el estudiantado, producto de lo que los autores llaman déficits socioculturales de entrada y, en consecuencia, en los vacíos académicos y sociales que de ellos se derivan. Actualmente la realidad es distinta, ya que el examen de admisión sí se aplica en los territorios, por tanto, es una oportunidad que puede ser aprovechada.

A pesar de lo anterior, mediante las participaciones de E1, E3, E4 y E5 se registra que la calidad de la educación en los territorios indígenas no resulta ser la más apta para lo demandante de las pruebas de bachillerato y el ingreso a la Educación Superior.

Al respecto, se hace mención desde los aportes de E5 y P3, que los conocimientos obtenidos a nivel de secundaria resultan insuficientes en el momento de enfrentar retos como el examen de admisión. Debido a que el mismo es considerado como una competencia injusta, en donde participan personas con distintos niveles de preparación académica, partiendo de un proceso general bajo el supuesto de que todas las personas han tenido la misma formación y las mismas posibilidades.

El contexto educativo puede ser reconocido como un espacio en el que se identifican diversas representaciones sociales. Por lo tanto, las diferentes oportunidades con que se cuente son determinantes en el momento de acceder y permanecer a la Educación Superior. Al respecto, Donoso y Schiefelbein 2016 (citados por Carballo, 2017) indican:

Las políticas educativas, el mercado, la comunidad, la familia y sus ingresos, la creciente precarización e inestabilidad del mercado de trabajo, la segregación, la estigmatización y el distanciamiento de los espacios urbanos, las nuevas estructuras y dinámicas de organización en las familias, son algunos de los aspectos que reconstruyen un

escenario de nuevas oportunidades y constreñimientos, pero que en todos los casos contribuyen a una creciente fragmentación y desigualdad en la educación superior (p. 11).

De manera que se identifican desde los aportes de las personas participantes, ciertas discrepancias en los niveles de preparación académica que se imparten de acuerdo con el contexto y zona del país en que se desarrollan. Pese a esto, brindan el reconocimiento al aumento de posibilidades que se han desarrollado con el paso del tiempo.

Asimismo, desde la participación de P1, se señala que la directriz que prohíbe el que haya docentes no indígenas en el territorio limita el enriquecimiento que se puede generar mediante la interacción y experiencias con docentes indígenas y no indígenas por medio de conocimientos y metodologías, que pueden resultar favorecedores tanto en bachillerato, como en la universidad.

De los aportes de las personas participantes, se identifican rasgos sociales y culturales en el contexto globalizado y cambiante imperante en la época actual. Unos representan aportes para el desarrollo de la persona en el medio y específicamente en la Educación Superior, como la apertura a nuevas oportunidades, y otros, se presentan como retos o barreras sociales.

La Educación Superior históricamente ha experimentado cambios para garantizar el acceso a ésta a diferentes poblaciones. De manera que se genera la integración de más personas en sistemas educativos con un fuerte sentido de equidad, pertinencia y calidad. Pese a que se reconocen diferentes avances por equiparar condiciones de acceso a la educación, se identifican también aspectos que se deben mejorar, para que las oportunidades lleguen a ser equitativas para las distintas poblaciones (Ramírez y Gallur, 2017).

De esta forma, se reconoce que la realidad contextual educativa es un factor por considerar para determinar las oportunidades de acceso a la Educación

Superior, en donde se deben tomar medidas, ya sea al ampliar la cobertura o al contemplar características de la población; esto en la búsqueda del desarrollo académico y personal en el medio educativo.

Basado en lo anterior, se abre la posibilidad de procurar la satisfacción de las necesidades educativas de las personas, favoreciendo la permanencia en la educación universitaria. Se requiere tomar en cuenta las particularidades de la población, siendo la institución educativa un escenario que convoca a personas diversas, entendiendo lo diverso como un aspecto inherente a la naturaleza humana y como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.

#### **4.2.2. Intercambios culturales que vivencia el estudiantado indígena de la Universidad de Costa Rica**

El presente apartado hace referencia a los procesos de intercambio cultural del estudiantado indígena de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes, con otros estudiantes y agentes educativos, así como el reconocimiento de la diversidad, su sentido de pertenencia al entorno educativo, la valoración de los aprendizajes adquiridos y cómo resignifican la convivencia e intercambios en el espacio educativo universitario.

Se propone llevar a una reflexión sobre los intercambios culturales desde un posicionamiento intercultural basándose en los conocimientos propios, su interacción con los demás y con los aspectos culturales de las personas entrevistadas, hacia el reconocimiento de la diversidad de culturas, la identidad cultural, actitudes de interés y cooperación, por ejemplo, mediante el diálogo, la interacción, la vinculación, la convivencia y los intercambios culturales (Albó, 2003; Dietz y Mateos, 2011; Ruíz, 2011; Morales, 2015/c).

Esto implica que es necesario visualizar la complejidad de los procesos de intercambio cultural no como algo dado por el hecho de la interacción entre dos o más sujetos, sino como el genuino interés por el intercambio de saberes, conocimientos, experiencias y valores entre las personas culturalmente diversas.

Asimismo, se revelan las percepciones sobre las dinámicas de intercambio en la universidad, del estudiantado indígena con otras personas no indígenas y diferentes actores educativos.

Al referirse a la cultura de una determinada población, cabe reconocer que esta se mantiene en permanente construcción, ya que de acuerdo con Salazar (2009), la misma es comunitaria y universal, originaria y trascendente, espiritual y material. En la universidad se presentan distintos elementos que agregan complejidad a las interacciones. En este caso, la Universidad de Costa Rica recibe a estudiantes de todas partes del país, mientras que cada individuo tiene una historia de vida única en interacción con otros agentes educativos.

Bronfenbrenner (1979) denomina “transición ecológica” al cambio de roles y del entorno al que está expuesta la persona al pasar de un ambiente a otro y que, además, resulta en una necesaria la acomodación entre sujeto y entorno para que haya armonía en el proceso. Las personas entrevistadas pasaron de su subsistema de origen a adaptarse a las condiciones del nuevo subsistema.

Lo cual implicó un choque cultural y un ajuste importante no solo en el plano geográfico sino también cultural. Evidenciado en este caso desde aspectos como las comidas, costumbres y tradiciones como en el plano relacional, en tanto les correspondió establecer nuevas relaciones interpersonales y adoptar nuevos códigos al comunicarse.

Según el estudiantado participante, no fue sencillo acomodarse o “adaptarse” al estilo de vida universitario. Siguiendo a Deiros, 1997 (citado en Pérez, 2011) en este estado de desajuste y desorientación, que en distinto grado experimentan social y psicológicamente, sería idóneo un acompañamiento a las personas, para que se adopte una actitud de apertura hacia las nuevas experiencias que proporciona la universidad y, por ende, la riqueza de la diversidad cultural que ella posee.

En los discursos del estudiantado indígena entrevistado, se identifica su reconocimiento de algunos aprendizajes obtenidos en la Universidad de Costa Rica. Tal como indica E6, siguiendo a Morales (2015/b), es posible mediante estos espacios de encuentro, identificar mejor las semejanzas y diferencias entre culturas. Aspecto que contribuye en la formación de vínculos y articulaciones hacia la transformación de sociedades plurales, justas y democráticas desde un plano relacional y político.

Un rasgo cultural del pueblo indígena bribri, que algunas de las personas entrevistadas reconocen, corresponde a la aceptación que poseen una forma de comportarse que puede calificarse como tímida que principalmente en sus primeros años de universidad representó una limitación para conocer nuevas personas. En su territorio estaban acostumbrados a compartir con un círculo de personas indígenas, en algunos casos cerrado y restrictivo, la práctica de las costumbres y tradiciones propias de su cultura.

Esto les dificultó su capacidad para interactuar con otros agentes educativos de la Universidad de Costa Rica, tales como compañeras y compañeros, conocidos de otros grupos, docentes y personal administrativo de la institución. De manera que no corresponde a un asunto de desinterés o apatía, sino por el contrario, que necesitaban de herramientas como habilidades sociales para fortalecer su desenvolvimiento personal y social.

Al favorecer los intercambios culturales con otras personas se esperaría formar vínculos donde las partes puedan compartir nuevos conocimientos, formas de pensar, historias de vida en las se puedan descubrir puntos de encuentro y desencuentro (Albó, 2003; Walsh, 2005). Lo que implica, de acuerdo con los autores, que durante su permanencia universitaria estas personas puedan ir desarrollando las competencias socio afectivas, que les permita interactuar de forma que puedan calificar sus relaciones como placenteras y significativas.

Las personas participantes rescatan algunos lugares en los cuales se les ha favorecido el conocer otras personas, así como su sentido de pertenencia al entorno



educativo, tales como las aulas, residencias, partidos políticos estudiantiles, giras intersedes, entre otros. Señalan con mucho agrado el MINTU y Casa Valle, como puntos de encuentro clave para interactuar con otros estudiantes indígenas.

Tal como menciona González (2014), estos se convierten en espacios donde se manifiestan un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos y necesidades que se construyen desde distintas prácticas cotidianas, así como también costumbres y tradiciones que les caracteriza, con los que pueden intercambiar experiencias de vida similares, aunque pertenezcan a diferentes pueblos y territorios indígenas del país.

Desde lo señalado por las personas participantes, retomando el valor que representa Casa Valle y así como evidencia Dietz (2014), una tarea relevante de las universidades con diversidad cultural es el propiciar espacios para que todos los saberes, creencias, formas de vivir, valores y otros rasgos que cada persona aprende en su comunidad y les definen como sujetos, sean reconocidos y valorados en procesos de encuentro, intercambio y de diálogo dentro de la universidad.

El estudiantado reconoce apropiaciones culturales que ha realizado tras resignificar prácticas de un contexto urbano versus las rurales de los territorios donde crecieron, para poder ajustarse y permanecer con éxito en la universidad y seguir adelante con sus estudios.

Concuerdan en que las oportunidades que han tenido de estudiar en la Educación Superior representan, además de favorecer su acceso y permanencia, la reducción de la pobreza y mejora de la calidad de vida con miras hacia un desarrollo humano equitativo (Arguedas y Jiménez, 2012). Apuntan que desean mediante los conocimientos aprendidos en la universidad, retribuir a su territorio atendiendo alguna necesidad específica que enfrenta su comunidad.

El haber salido de sus comunidades les permitió mirar a su alrededor y la realidad de su territorio desde posturas más críticas, en tanto que rescatan las semejanzas y diferencias entre culturas urbana y rural. Reconocen que se trata de

contextos que, aunque distintos en cuanto a aspectos geográficos, económicos, sociales, políticos, educativos y culturales, comparten normas de convivencia representados por medio de instituciones que dan legitimidad a ciertos grupos y que permiten organizar a los sujetos en colectividad.

En el caso de la cultura indígena bribri, los clanes y asociaciones son fuentes que refuerzan la colectividad y sentido de pertenencia, pero también debe resaltarse el papel de las familias en la promoción de valores. De esta manera se rescata en las entrevistas un fuerte componente axiológico proveniente de los valores aprendidos en sus respectivos territorios y por parte de sus familias. Siguiendo a Us Soc (2009), esto revela un posible principio de colaboración que fortalece la perspectiva de unidad, arraigado en su cultura, donde el término comunidad desde la cosmovisión indígena trasciende la idea de un sistema complejo de realidades ligadas entre sí:

Es interesante cómo el estudiantado entrevistado reconoce en la diversidad cultural un valor. Tal como E2 señala, se puede comparar con la metáfora de un jardín de muchas flores, cada una con distintas características, pero en conjunto conforman un hermoso jardín. Esto hace un llamado a que en los contextos educativos se propicie la convivencia de diversas culturas, aprendan mutuamente y se fortalezca la formación ciudadana en valores. La tarea en ese sentido de cada agente educativo es promover la equidad, justicia social, diálogo, respeto, interacción, con el fin de colaborar en la transformación socioeducativa (Morales, 2015/b, Morales, 2015/c).

En relación con lo anterior, Simmonds (2010) señala que no es adecuado referirse a las personas como diferentes, sino como culturalmente diversas, aspecto que nos permite plantear en el ámbito relacional el compromiso de cada persona de construir sociedades interculturales que reconozcan la diversidad como parte de las dinámicas socioculturales y las posibilidades de construir nuevas formas de convivencia en la universidad.

De hecho, las personas participantes rescatan que el abordaje que se haga de la diversidad cultural es sumamente importante en torno a las dinámicas interculturales, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades sociales, por ejemplo, el desarrollo de la confianza, la apertura a conocer la cosmovisión de otras personas para comprender y potenciar otras formas de ser y estar en este mundo, se hacen relevantes en el espacio universitario.

Es de interés en esta investigación, exponer el significado que tiene para las personas entrevistadas el término de interculturalidad. E2 y E5 hacen alusión al reconocimiento de las diferentes culturas en un mismo lugar. Del mismo modo, E1 reconoce que las culturas tienen rasgos particulares tales como opiniones, costumbres y otros elementos que no deben ser impuestos a las demás personas, así permitiendo la conservación de esta y el respeto mutuo. De manera que todas estas definiciones se mantienen desde una perspectiva multicultural, ya que se circunscriben en un marco de coexistencia de las culturas y promoción de la diversidad cultural (Us Soc, 2002; Contreras, 2004).

Morales (2015/b) menciona que es necesario trascender de las formas de convivencia sujetas a la tolerancia de otras culturas para así dar paso a los intercambios, interacciones, dinamismos y diálogos entre personas desde lo intercultural. E3, E4 y E5 se aproximan según lo anterior a una manera más precisa a una perspectiva intercultural, ya que E4 señala el compartir y diario convivir que muchas veces no se cumple, mientras que E5 señala que en medio de la interacción ocurren choques entre culturas. Así como afirma la autora, en este intercambio cultural también cabe resaltar que interculturalidad no significa coincidir sino interactuar con apertura y valoración hacia el otro, incluso desde los desencuentros.

Finalmente, E3 menciona que la interculturalidad va más allá de lo propio, sino más bien es esa resignificación de aprender de las otras personas y que de ese enseñar se enriquecen ambas culturas. Tal como mencionan Walsh (2005) y Bernabé (2012), cada persona posee experiencias que, así como les caracteriza, también favorecen los intercambios, se promueve la comunicación y en ese encuentro cultural se contrasta y aprende mutuamente.

No obstante, algunas de las personas entrevistadas hacen alusión a que verdaderamente han percibido discriminación por ser personas indígenas, especialmente por parte de otros estudiantes. Pero a pesar de ello, están orgullosas de su origen y su cultura, por lo que ante este tipo de comentarios ofensivos prefieren no discutir al respecto. Promover la interacción desde lo intercultural en el espacio universitario permitiría siguiendo a Walsh, (2005) generar prácticas, acciones concretas y constantes, basadas en actitudes de apertura, genuino interés y cooperación entre culturas, favoreciendo la construcción de sociedades interculturales.

Cabe hacer mención del concepto operacional que se ha construido en esta investigación de interculturalidad, el cual hace referencia al espacio crítico de las interrelaciones entre culturas que habitan en un mismo espacio geográfico y las conexiones entre personas pertenecientes a una sociedad. Cada una posee experiencias, sociales y culturales que le caracteriza y es por medio del reconocimiento del otro, de los intercambios que surgen entre dos o más colectivos con características diferentes o compartidas, que se puede hablar de interculturalidad. De manera que no sólo la interculturalidad resulta favorable para los contextos educativos como entornos de interrelación y convivencia, sino que además permea a toda la sociedad, economía, política, religión, cultura, entre otros ámbitos (Albó, 2003; Walsh, 2005; Bernabé, 2012; Escrich y Lozano, 2014).

Constructo que denota entre muchos aspectos una genuina intencionalidad de conocer al otro en tanto se reconoce desde la valoración y la riqueza, la cual se materializa en la interacción. En este sentido la Universidad de Costa Rica, es un espacio educativo donde se reúne la diversidad cultural presente por medio de la participación de todos los agentes educativos, haciéndose evidente la multiculturalidad.

Trascender en la construcción de espacios interculturales dentro de la universidad, como apunta Dietz (2014) es un reto y un aporte en la construcción de una educación de calidad, justa y equitativa. O bien, como destaca Morales (2015/b), espacios donde se gesten ideas que permitan la transformación de

sociedades cada vez más justas, que contribuyan en la construcción de intercambios culturales basados en el respeto y la valoración hacia el otro.

#### **4.2.3. Estrategias de Orientación que favorecen la permanencia del estudiantado indígena bribri en la Educación Superior desde una mirada intercultural**

Al analizar los factores que promueven la permanencia del estudiantado indígena bribri en la Sede Rodrigo Facio Brenes, así como los procesos de intercambio cultural que vivencia la población en esta institución de Educación Superior, resulta necesario abarcar también, desde una mirada intercultural, la función, labores o cambios que se pueden propiciar desde la disciplina de la Orientación para promover la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad.

Es relevante que todo proceso educativo parta de enfoques afectivos-sociales que permitan al estudiantado vivenciar experiencias sociales y personales de comunicación intercultural (Escarbajal, 2010). De esta consideración, se desprende que la persona profesional en Orientación asuma la perspectiva intercultural como referente en su ejercicio profesional, con el fin de generar una convivencia social adecuada y aprendizajes que enriquezcan el desarrollo de las personas, en un marco de respeto y valoración positiva de las diferencias que éstas presentan (Garita, 2014).

Cabe señalarse que las estrategias definidas consideran de manera importante los principios que rigen la Orientación, los cuales de acuerdo con Miller (1971), enfatizan que la Orientación es para todas las personas sin distinción, tal como la edad o el género, fortaleciendo el desarrollo y el descubrimiento de sí.

Según el autor, la disciplina debe velar por que se brinden oportunidades de desarrollo (socioeducativas, personales y profesionales) para todas las personas. Lo cual desde los hallazgos investigativos favorece el desarrollo en y desde la

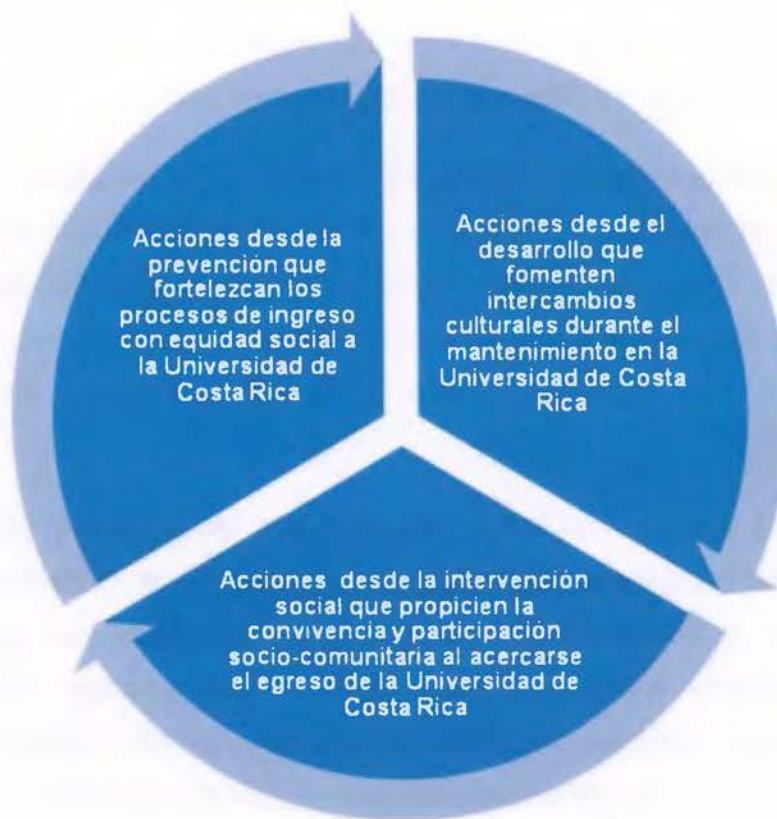
diversidad cultural, reconociendo la pluriculturalidad del país y del entorno educativo de la Sede Rodrigo Facio Brenes.

En este apartado, se detallan estrategias dirigidas a profesionales en Orientación que requieran acompañar el proceso de permanencia de estudiantes indígenas en el ámbito universitario, mediante el fortalecimiento de los factores de permanencia desde el enfoque intercultural.

Estas estrategias fueron propuestas por las personas entrevistadas con el propósito de favorecer la permanencia del estudiantado indígena en la Educación Superior desde sus tres momentos, es decir, al ingresar, al mantenerse cursando y al acercarse el egreso.

Asimismo, son pensadas, planteadas y articuladas desde los principios de prevención, desarrollo e intervención social, y a su vez transversalizadas por los componentes cognitivos (reconocimiento), afectivos (valoración) y conductuales (incorporación) del Modelo de Actuación Intercultural (re)pensando la Diversidad, de Morales (2015/b). Las estrategias son agrupadas como se detalla a continuación:

**Ilustración 3.** Estrategias de Orientación para favorecer la permanencia de estudiantes indígenas desde una mirada intercultural



Fuente: Elaboración propia

#### **4.2.3.1. Acciones desde la prevención que fortalezcan los procesos de ingreso con equidad social a la Universidad de Costa Rica**

Las acciones que se contemplan en esta categoría corresponden a acciones propuestas desde el principio de prevención de la disciplina para brindar un mayor acompañamiento al estudiantado que ingresa a la Universidad de Costa Rica, desde una perspectiva de equidad social; particularmente cuando son estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas.

Una apropiada atención preventiva es aquella, según Molina (2004), que minimiza los riesgos presentes y emergentes que puedan generar según el contexto o bien factores personales, familiares, institucionales y socioculturales, como se analizó en esta investigación, una amenaza mayor para el estudiantado limitando su ingreso a la Educación Superior y posterior permanencia.

Dado que el principio de prevención prepara a las personas anticipándose a las crisis de su desarrollo mediante la promoción de conductas saludables y las competencias necesarias para relacionarse con inteligencia interpersonal e intrapersonal, desde este principio se posibilita la detección temprana de factores de riesgo (Martínez, Quintanal y Téllez, 2002; Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008).

En este sentido, una tarea relevante para las personas profesionales en Orientación en instituciones de educación secundaria es identificar los posibles obstáculos en el desarrollo del estudiantado y posibilitar que se generen las acciones necesarias a nivel institucional para que haya un acceso equitativo. Entre ellas un acceso oportuno a la información, por ejemplo, respecto a la oferta académica, procesos de admisión y servicios de las universidades.

De manera puntual para la Educación Superior, se plantean acciones que una persona profesional en Orientación puede realizar para el fortalecimiento de los procesos que favorecieron el ingreso de estudiantes, específicamente de comunidades en territorio indígena. Dichas acciones se detallan a continuación:

- Brindar continuidad a los procesos de orientación vocacional que fueron desarrollados en la secundaria o previo al ingreso a la universidad. Enfatizando en la elección de carrera y considerando los posibles sesgos de información que tuvo el estudiantado por motivos geográficos o culturales que puedan constituirse en amenazas para la permanencia en la Educación Superior.
- Integrar en los procesos de orientación vocacional, un eje enfocado a la clarificación de metas futuras. Las cuales se plantearon al iniciar la formación



universitaria, dando énfasis a aquellas habilidades que favorecerá llegar a materializarlas.

- Considerar, desde la voz del estudiantado indígena, las limitaciones que puede significar realizar actividades académicas o trámites administrativos. Apuntando a garantizar la participación estudiantil activa en su proyecto académico.
- Participar de manera activa en los proyectos de acción social dirigidos a territorios indígenas para la promoción del ingreso y la permanencia, favoreciendo específicamente el área vocacional. Al mismo tiempo conociendo más su realidad emocional, educativa y personal-social.
- Garantizar el acceso a la información completa en territorios indígenas sobre ofertas académicas del sistema universitario costarricense, los servicios y programas institucionales.
- Integrar en las inducciones de carrera, información amplia y detallada sobre el campus universitario, específicamente de su distribución y funcionamiento.
- Liderar un programa de mentorías que permita a la población indígena admitida en la universidad, conocer la dinámica de la vida universitaria y brindando acompañamiento en su proceso de ajuste cultural.
- Formular proyectos de investigación que aborden a la población estudiantil de secundaria próxima a ingresar a la Educación Superior, para reconocer mejor los factores que favorecen u obstaculizan su ingreso.
- Incorporar en las visitas regulares a territorios indígenas, la intervención con familias y comunidades, donde se pueda abordar:
  - La importancia de la familia en el apoyo socioemocional y económico del estudiantado al ingresar a la institución de Educación Superior.
  - Brindar información a las familias, específicamente, sobre las becas y servicios que la universidad ofrece al estudiantado.

- Explorar opciones de acompañamiento a estudiantes indígenas, de visitar la sede universitaria a la que aspiran ingresar.
- Retomar la historia de agentes sociales y personas significativas para el estudiantado, como ejemplo para la materialización de aspiraciones educativas.
- La relevancia de rescatar la trayectoria y los esfuerzos realizados por el estudiantado indígena por permanecer y alcanzar sus metas personales y profesionales, como modelo a seguir para otras generaciones.
- El diálogo comunitario en torno a la educación como estrategia para el alcance de la movilidad social.
- La urgencia de una organización de los recursos financieros que el grupo familiar va a destinar para el periodo de formación profesional de su hijo o hija.
- Promover espacios informativos continuos sobre las oportunidades educativas dentro y fuera de los territorios, para favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- Valorar la presencia de una persona profesional en Orientación para el acompañamiento en los procesos de integración, fortalecimiento estudiantil e iniciativas comunitarias que Casa Valle desarrolle para el ingreso y la permanencia estudiantil.
- Promover el desarrollo, divulgación y mantenimiento de espacios de diálogo y convivencia entre diferentes agentes educativos de una misma Facultad o Escuela de la universidad, para el enriquecimiento del entorno universitario en y desde la diversidad cultural.
- Visibilizar la necesidad de un monto extra a la ayuda socioeconómica que brinda la OBAS para estudiantes provenientes de territorios indígenas. Con el fin de proveerles un subsidio que cubra los gastos de transporte a sus

lugares de origen a lo largo de su permanencia en la institución con el fin de fortalecer los lazos familiares y el reencuentro periódico con sus pueblos y culturas.

#### **4.2.3.2. Acciones desde el desarrollo que fomentan intercambios culturales durante la permanencia en la Universidad de Costa Rica**

Las personas profesionales en Orientación pueden favorecer el proceso de permanencia estudiantil mediante acciones concretas guiadas por el principio de desarrollo de la disciplina. El cual, considera la necesidad de un proceso continuo de desarrollo humano, resaltando en el ámbito social, los intercambios culturales y los factores socioculturales que desde este estudio han cobrado especial atención y que favorecen la conclusión del proyecto académico.

Para que la persona logre desarrollar todo su potencial humano, siguiendo a Frías (2015), la persona profesional en Orientación debe enfocar su atención en el conocimiento de las características, situaciones personales o de contexto, estilos de aprendizaje, toma de decisiones, la clarificación de valores, así como en enseñar a pensar y a convivir, y dotar a las personas y grupos de las competencias necesarias para enfrentar las demandas de cada etapa.

Particularmente, el principio de desarrollo, en relación con la diversidad, indica 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" (Abdallah, 2001 en Morales, 2015/c, p. 8). Esto implica que se debe propiciar desde la Orientación, la implementación de estrategias que faciliten y refuercen el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural en el campus estudiantil; a pesar de la constante tendencia globalizadora que busca homogeneizar a las poblaciones en cuanto a su formación y experiencia de vida.

Es importante reconocer la población estudiantil universitaria en su generalidad. Pero desde la especificidad del estudiantado que proviene de

comunidades indígenas, en su proceso de transición siempre va a enfrentarse a un proceso de ajuste que se ve influenciado por múltiples factores personales, contextuales, familiares, socioculturales e institucionales como se evidenció en esta investigación, que lo facilitan o complejizan.

Desde el principio de desarrollo disciplinar, se proponen las siguientes estrategias que pueden ser llevadas a cabo desde las Oficinas de Orientación (CASE, COVO, CASED y CIU) en atención a la población estudiantil:

Integrar en el eje de desarrollo personal que guía el actuar de la Oficina de Orientación los siguientes aspectos:

- Compartir las experiencias durante el proyecto académico, relacionadas a aquello que ha permitido tener una visión de los errores como oportunidad de crecimiento.
- Incorporar estrategias o acciones concretas, desde vivencias estudiantiles que favorezcan la organización del tiempo y el afrontamiento de situaciones estresoras.
- Propiciar en las Unidades Académicas de cada Facultad y Escuela de la universidad, en conjunto con la ViVE, el desarrollo actividades interculturales que motiven la participación estudiantil de la población indígena, al considerar saberes autóctonos.
- Dialogar con regularidad con estudiantes representantes del MINTU, de forma que se puedan comunicar recomendaciones a las iniciativas y la propuesta de uso de recursos para propiciar la participación estudiantil.
- Socializar estrategias que favorezcan el ajuste a la separación física del grupo familiar durante la permanencia en la universidad, entre estudiantes que requieran trasladarse de sus comunidades a la sede universitaria.

- Sistematizar las experiencias de vida de la población estudiantil proveniente de comunidades indígenas y contextos rurales como un insumo para otras personas estudiantes.
- Potenciar las experiencias de vida que permiten mantener y desarrollar el orgullo hacia la identidad cultural indígena mediante el intercambio cultural.
- Fortalecer las competencias sociales que permitan construir relaciones interpersonales basadas en el intercambio de saberes.
- Propiciar la realización de encuentros estudiantiles, congresos, charlas o mesas de discusión, que fomenten la criticidad frente a las situaciones sociales entre estudiantes indígenas y no indígenas.

Integrar en el eje vocacional-ocupacional que guía el actuar de la Oficina de Orientación los siguientes aspectos:

- Promover espacios de reflexión personal para la clarificación de las metas propuestas al iniciar el proyecto académico.
- Acompañar en procesos de reflexión en torno a cambios en el proyecto académico. Por ejemplo, el paso de una carrera a otra o la elección de formarse en otra disciplina al mismo tiempo.
- Intercambiar de mensajes de valoración positiva hacia el proceso de cumplimiento de las aspiraciones académicas de cada persona;
- Promover espacios de diálogo que estén abiertos a la discusión de ideas en torno al futuro según la identidad cultural.
- Ampliar las estrategias de divulgación de la información en cuanto a los servicios y beneficios que la Oficina de Orientación ofrece.
- Facilitar la presencia de una persona profesional en Orientación para que se constituyan espacios de diálogo y encuentro, ya sea en residencias y lugares aledaños en los que vive la población estudiantil universitaria.

- Promover actividades para la socialización de los cambios vividos constantemente y los retos existentes en la transición del contexto rural al urbano en la comunidad estudiantil, especialmente aquella que al iniciar su proyecto académico debe trasladarse y dejar el núcleo familiar.

Integrar en el eje académico que guía el actuar de la Oficina de Orientación los siguientes aspectos:

- Recopilar estrategias de afrontamiento del estrés, organización del tiempo y planificación de la carga académica por ciclos lectivos que a la población estudiantil les resultan más efectivas y prácticas.
- Dialogar con personal docente sobre estrategias para transversalizar la mirada intercultural en la flexibilización de las metodologías de enseñanza y aprendizaje ante la diversidad de la población estudiantil.
- Modificar en cada malla curricular los planes de estudio de toda la oferta académica de la universidad, con recomendaciones desde una pertinencia cultural. Por ejemplo, partir de los saberes de cada estudiante previo a plantear estrategias de aprendizaje.
- Considerar saberes ancestrales de la población estudiantil en la ejecución de actividades universitarias, tales como la espiritualidad, los lenguajes y los valores compartidos por la comunidad.
- Conocer las percepciones que tiene el estudiantado de su nuevo entorno educativo y de las oportunidades que tienen en este contexto.
- Socializar los esfuerzos que la población estudiantil de otras generaciones más avanzadas ha hecho para cumplir con las demandas académicas, evidenciando la interacción entre personalidades y culturas, desde el diálogo y el encuentro.

- Promover las prácticas de apropiación cultural, tales como, por ejemplo, las formas de convivencia y las interacciones generadas por el estudiantado durante el período de permanencia.
- Reforzar la actitud y comportamiento empático del personal docente y administrativo según las particularidades de la población estudiantil.

#### **4.2.3.3. Acciones desde la intervención social que propicien la convivencia y participación socio-comunitaria al acercarse el egreso de la Universidad de Costa Rica**

Las personas profesionales en Orientación, finalmente, pueden favorecer el proceso de permanencia del estudiantado de la institución, desde el principio de intervención social. Este principio parte de comprender a la persona inmersa en el contexto social en el que se desenvuelve (Parras et al., 2008). Su labor para favorecer la permanencia contempla a todas las personas de la comunidad estudiantil, propiciando la convivencia y la participación socio-comunitaria.

Al posicionarse la intervención orientadora desde lo que indica este principio, se proponen acciones que consideran las condiciones ambientales y contextuales que influyen en la permanencia del estudiantado en la Educación Superior, las cuales, a su vez, influyen directamente en su toma de decisiones y desarrollo personal (Parras et al., 2008).

Un aspecto importante de considerar es el posible regreso al territorio indígena. Tal como la mayoría de la población entrevistada lo desea, aspecto que permitiría desde Orientación promover en la formación de estos futuros profesionales, la reflexión y la toma de decisiones responsables. Favoreciendo así, que se mantengan las luchas por la administración autónoma de sus territorios indígenas, y que, al mismo tiempo beneficiará el desarrollo sostenible (González, 2009, p. 224)

Por lo que se plantean acciones que una persona profesional en Orientación puede realizar en la atención a estudiantes de Educación Superior que facilite el

acompañamiento cuando se acerca la salida y conclusión del proyecto universitario. Dichas acciones, como se ha mencionado, son propuestas a partir del análisis de la experiencia que la población entrevistada. Se detallan a continuación las acciones pensadas para anticipar el proceso de salida del sistema de educación universitaria:

- Integrar a la experiencia de Educación Superior, durante el proceso de permanencia en la institución, la vivencia de la interculturalidad valorada como un factor transversal que promueve intercambios favorables desde el respeto por la diversidad, la equidad y justicia social para todo el estudiantado y personal de la universidad.
- Visibilizar la influencia que tiene el entorno educativo en la permanencia del estudiantado, detallando en los aspectos del contexto universitario que se ajustan a la realidad estudiantil, a la realidad social y a lo que el mundo laboral demanda de profesionales en cada área académica.
- Compartir y sistematizar experiencias de estudiantes o comunidades que han egresado del sistema educativo y brindan aportes a la sociedad en general, en particular de quienes viven en zonas rurales y comunidades indígenas.
- Intercambiar las experiencias de estudiantes egresados provenientes de comunidades indígenas en torno a las oportunidades laborales en los diferentes territorios.
- Articular experiencias de estudiantes en avanzadas etapas de la carrera universitaria sobre cómo el proceso educativo se convierte en una estrategia política de apropiación y empoderamiento de las personas y las comunidades.
- Desarrollar procesos de análisis de oportunidades del mercado para su colocación laboral, considerando las preferencias del estudiantado como, por ejemplo, zonas en las que desea ubicarse, labores que desea realizar o aprendizajes que requiere incorporar a su preparación profesional.



- Articular alianzas entre las Facultades y Escuelas de la universidad, así como el sector empresarial y sociedad civil, para que el estudiantado opte por procesos de práctica y pasantía.
- Garantizar el acceso a información sobre oportunidades de especialización o posgrado, así como los requisitos y procesos de inscripción.

Finalmente, es necesario resaltar que las personas profesionales en Orientación frente a la diversidad y desde un enfoque intercultural, parten de la premisa que no poseen el conocimiento completo y absoluto; sino que el estudiantado enriquece la experiencia universitaria desde sus experiencias, identidad y particularidades culturales.

El proceso educativo debe ser un espacio abierto al diálogo, que motive al estudiantado a permanecer en las aulas; a esforzarse por sus metas y a posicionarse críticamente frente a las ideas sociales “preestablecidas”. Esto y más se puede lograr al reconocer la significancia de la otra persona y de su referente cultural para la propia formación (Álvarez, 1995; Morales, 2015/c).

La persona profesional en Orientación ejerce como agente de cambio social para facilitar espacios de intercambio cultural, donde haya comunicación y cohesión social, en los cuales las personas compartan en armonía y con respeto sus opiniones, creencias, experiencias para enriquecer la cosmovisión de su contexto y el de las personas con las que se comparte; en donde se pueda brindar reconocimiento y valoración por los conocimientos de la otra persona.

## VII. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1. Conclusiones

El objetivo general del Seminario de Graduación fue analizar la permanencia del estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica, una mirada desde el enfoque intercultural. En relación con los objetivos específicos de la presente investigación, se concluye lo siguiente:

- La permanencia de la población indígena en la Educación Superior confirma la presencia de los factores personales, familiares e institucionales analizados en los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos; así como el factor sociocultural visibilizado a partir del enfoque intercultural del estudio. En cada factor se destacan distintos aspectos derivados de la experiencia educativa de la población indígena entrevistada de la Universidad de Costa Rica. Además, el proceso de permanencia estuvo caracterizado por un traslado de sus comunidades para cumplir su proyecto académico, y por una serie de intercambios culturales con otros agentes educativos que enriquecieron su vivencia universitaria.
- Los factores personales de la población participante denotan cómo la organización del tiempo, las estrategias para manejar el estrés, la definición clara de su meta, así como el esfuerzo sostenido durante el curso del plan de estudios, han permitido la materialización de sus aspiraciones académicas.
- La decisión de salida de la comunidad y separación de la familia para cumplir con dicha aspiración estuvo sustentada en una noción de que se puede aportar mejor saliendo. Es decir, una decisión tan significativa en su proyecto de vida no fue valorada en función de un bienestar solamente propio sino un bienestar colectivo. Además, su elección vocacional ha estado marcada por una visión de los errores como oportunidad de crecimiento, favoreciendo así

el desarrollo personal, desenvolvimiento social, así como la criticidad sobre sí y el entorno.

- En relación con los factores familiares que promueven la permanencia en la Educación Superior, se reconoce un gran apoyo brindado por el grupo familiar del estudiantado, surgido en gran medida desde las expectativas o lo que se espera de sí y su trayectoria en la Educación Superior. Asimismo, se percibe una tendencia a valorar la esperanza de un futuro mejor para la persona, familia y comunidad desde el desarrollo personal, social y profesional que se va a adquirir con el paso por la universidad y el logro de las aspiraciones académicas. Esto a su vez tiene relación estrecha con la motivación para el logro de sus aspiraciones.
- Un aspecto relevante dentro del proceso de permanencia del estudiantado es la presencia de personas significativas que tengan experiencias en la educación universitaria, debido a que esto constituyó una guía sobre cómo llevar a cabo el proceso de adaptación a la etapa, con los cambios que conlleva tanto en la vida personal como la vida académica. Tanto las relaciones familiares como la comunicación presentan variaciones con la entrada y el desplazamiento del estudiantado a la sede universitaria. Sin embargo, el vínculo afectivo perdura como eje principal de la familia.
- Se reconoce desde los factores institucionales que la universidad ofrece visitas a los territorios indígenas, sesiones de información sobre los diferentes servicios institucionales y la aplicación de la PAA en territorios indígenas, de manera valiosa para favorecer el ingreso a la Educación Superior. Únicamente es reconocido por el MINTU y Casa Valle que favorecen el liderazgo de la población estudiantil indígena, mediante espacios de encuentro y convivencia, favoreciendo intercambios culturales.
- Se presentó como tendencia que el estudiantado entrevistado no conocía ampliamente los servicios de la ViVE, como los CASE, el COVO, el CASED, el CIU, el Programa de Voluntariado, ni el Programa de Liderazgo. El servicio

de mayor conocimiento por el estudiantado es el ofrecido por la OBAS y el Programa de Residencias Estudiantiles.

- De los factores socioculturales que promueven la permanencia, se reconoce la tendencia de la población a brindarle especial reconocimiento y valoración a su propia cultura, rescatando saberes ancestrales y espirituales que les enorgullecen e identifican en el contexto universitario. Asimismo, la realización de ajustes culturales al tener que trasladarse de lo rural a lo urbano ante el cambio de contexto y las relaciones con demás agentes educativos. Pasando por procesos de apropiación cultural, intercambio de aprendizajes adquiridos en los territorios y en la universidad.
- Los procesos de intercambio cultural del estudiantado indígena vivenciados en su mundo universitario se gestan en los espacios de diálogo, interacción e intercambio en Casa Valle, el MINTU, los TCU y las lecciones académicas. Estos inciden en el desarrollo de un sentido de pertenencia al entorno universitario, por medio de su participación e involucramiento.
- Por otra parte, los procesos de intercambio cultural del estudiantado indígena vivenciados en las comunidades y territorios se ven caracterizados por reflexiones en torno a lo aprendido en la comunidad y lo que actualmente están conociendo, que les permite repensar y valorar los saberes desde nuevas lógicas, de manera dialéctica, que enriquecen su visión de mundo.
- El presente estudio evidencia la necesidad de que profesionales en Orientación puedan reconocer, valorar e incorporar estrategias para favorecer la permanencia, desde los principios de prevención, desarrollo e intervención social a lo largo del período de permanencia del estudiantado.
- Particularmente con estudiantes indígenas bribris se pueden considerar acciones desde el principio de prevención que acompañen el ingreso con equidad social a la universidad, acciones desde el principio de desarrollo que fomenten intercambios culturales durante la permanencia en la universidad y acciones desde el principio de intervención social que propicien la

convivencia y participación socio-comunitaria al acercarse el egreso de la universidad.

- En esta investigación no se contempló la perspectiva de género para analizar la permanencia de la población en la universidad. Resulta relevante hacer referencia a la participación femenina en las oportunidades de desarrollo, así como la influencia que tienen en la población indígena bribri en cuanto a su elección de carrera y proyecto de vida en general.

## **5.2. Recomendaciones**

Durante el proceso de análisis de la permanencia de estudiantes indígenas en la Sede Rodrigo Facio Brenes, desde una mirada intercultural, emergen recomendaciones que se hacen a diferentes instancias de la Universidad de Costa Rica responsables de garantizar el acceso, acompañar la permanencia y promover el egreso. Así como al MEP, ente encargado de la educación previa, donde se gestan procesos de preparación para la Educación Superior y al CONARE, organismo que se encarga de gestionar de manera innovadora, la acción sistemática de la institución universitaria de Costa Rica, para la promoción del desarrollo del país.

En primera instancia, al MEP como ente nacional encargado de velar por la educación preescolar, primaria y secundaria en todo el país, se hacen las siguientes recomendaciones:

- En esta investigación se demuestra la trascendencia que poseen los saberes ancestrales, propios de los pueblos indígenas, en la formación de conocimientos, habilidades y valores de las personas indígenas. Por lo que aprovechar estos saberes en el currículo escolar nacional contribuye en el fortalecimiento de la identidad cultural de las poblaciones indígenas.
- Garantizar el derecho del estudiantado indígena del país a recibir el servicio de apoyo de Orientación en los niveles de educación primaria y secundaria,

en las áreas educativa, vocacional y personal-social. Según lo reglamenta la Ley Fundamental de Educación en su artículo 22, inciso a.

- La persona profesional en Orientación debe encargarse en el área vocacional, de dar a conocer el abanico de oportunidades educativas de estudio a nivel técnico, parauniversitario y universitario, diseñando e implementando procesos de Orientación para la toma de decisiones y construcción del proyecto de vida que favorezcan el desarrollo vocacional del estudiantado.
- Se debe capacitar a docentes de todo el país, de los distintos niveles educativos, para la formación de competencias desde el reconocimiento, valoración e incorporación de las realidades individuales y colectivas de estudiantes que se enfrentan a obstáculos físicos y climáticos, económicos y situaciones de riesgo psicosocial que limitan su acceso, permanencia y conclusión de los estudios para repensar y enriquecer sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- A modo de que se promueva y fortalezca la permanencia del estudiantado en las instituciones educativas a nivel nacional, se pueden elaborar propuestas desde Orientación a partir del estudio de los factores de permanencia contemplados en la presente investigación. A saber, factores personales, familiares, institucionales y socioculturales evidenciados desde una mirada intercultural, que motivan que se gesten los intercambios culturales entre los diversos agentes educativos.
- Se recomienda visualizar más la importancia del factor sociocultural como componente favorecedor de la permanencia estudiantil, desde la educación primaria, hasta la universitaria, identificando las diferencias y similitudes entre culturas, valorando los aportes que estas pueden traer a la forma de percibir el mundo y cómo el incorporar dichos saberes y vivencias puede nutrir la experiencia de vida de todo el contexto educativo.

Al Sistema de Educación Superior, se señalan las siguientes recomendaciones:

- Se asegure el derecho de las personas indígenas de ingresar, permanecer y concluir sus estudios universitarios, mediante el fortalecimiento de los programas institucionales para la promoción de acciones multi, inter y transdisciplinarias de articulación, en torno a temáticas de interés estratégico para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del país.
- Aunado a la propuesta de crear e implementar políticas institucionales y acciones afirmativas, para que se cumpla este objetivo, se recomienda hacer esfuerzos conjuntos de la red de universidades del país, trabajando por comisiones procurando el ingreso, permanencia y conclusión de los estudios de Educación Superior de las personas indígenas, a su vez, promoviendo su activa participación a lo largo de su vida universitaria.
- Se desarrollen las estrategias de Orientación propuestas en esta investigación que buscan favorecer la permanencia del estudiantado indígena universitario. Desde los factores personales, familiares, institucionales y socioculturales al ingresar, mantenerse y acercarse al egreso de la institución.

Al CONARE, considerando la visión innovadora con la que trabaja diariamente, la misión de desarrollo y vinculante con la sociedad que representa y los valores de respeto y comunicación que caracteriza su práctica, se sugiere:

- Fortalecer la política pública en la que sustenta su accionar, mediante una mayor y mejor coordinación entre los diferentes organismos de la Educación Superior Estatal. Por ejemplo, una parte significativa de los Fondos Económicos destinados a las distintas universidades estatales, particularmente a la Universidad de Costa Rica, pueden ser invertidos en la implementación de programas, proyectos y actividades que favorezcan no solo el acceso, sino también la permanencia de la población estudiantil indígena universitaria, desde una mirada intercultural.

Específicamente a la Universidad de Costa Rica, se hacen recomendaciones a los distintos órganos institucionales pertinentes y a las dos Vicerrectorías vinculadas con atención de las necesidades estudiantiles relacionadas con el tema en estudio.

Con respecto a la VAS, en su propósito de formación integral y humanística para el desarrollo, se recomienda:

- Favorecer una mayor y mejor promoción, supervisión y evaluación de los distintos programas de acción social, que involucren a la población comunitaria y estudiantil indígena, con el fin de maximizar recursos y potenciar resultados.
- Promover espacios de intercambio cultural, donde distintos agentes educativos participen activamente, mediante la puesta en práctica de programas, proyectos, investigaciones y actividades desde un enfoque intercultural, dentro y fuera del campus universitario.
- Fortalecer espacios y proyectos destinados al reconocimiento, valoración e incorporación de las diferentes culturas que integran el campus universitario, como lo son Casa Valle y el Movimiento Indígena Interuniversitario, de igual forma dar el mismo apoyo a otros espacios que busquen esa misma integración con otro tipo de poblaciones como personas provenientes de zonas rurales o alejadas de la GAM, o personas extranjeras, que representan la pluriculturalidad del país.
- Capacitar al personal docente y administrativo en una temática como lo es la realidad contextual de la población indígena, con el fin de que posean un adecuado conocimiento de esta, y se les facilite el abordaje de distintas situaciones que a las y los estudiantes indígenas les compete.
- Que las diferentes instancias de la universidad, encargadas de la inscripción a la PAA, tomen en cuenta que existen territorios indígenas donde no hay



conectividad a Internet, lo que dificulta el proceso de inscripción, prematrícula y matrícula.

- Promover una mayor y mejor coordinación entre las diferentes oficinas administrativas de la Universidad de Costa Rica y el equipo del PPIQ, con el propósito de realizar un trabajo en conjunto y un mayor y mejor alcance en beneficio de la población estudiantil indígena.

Para la VIVE, desde la promoción del desarrollo personal y social del estudiantado indígena y no indígena, se hacen las sugerencias:

- Desde la OBAS, darle seguimiento a su situación socioeconómica particular del estudiantado, de modo que el mismo logre mantenerse con una beca y goce de los beneficios de esta para el alcance de sus metas académicas en la Universidad de Costa Rica.
- Los CASE dirijan esfuerzos acercándose al estudiantado indígena para que conozca de este servicio que ofrece la universidad a toda la población universitaria, ofreciendo los apoyos educativos individuales y colectivos en caso de que lo soliciten. Asimismo, que Orientación participe brindando herramientas educativas, vocacionales y personal-sociales para que así experimente una vida universitaria acorde con su cosmovisión indígena, de manera permanente y no solo cuando el estudiantado lo solicite.
- En relación con la recomendación anterior, se detecta la necesidad que el CASE refuerce la valoración de casos particulares del estudiantado indígena, para confirmar si requerirá o no de algún otro apoyo concerniente a otra Oficina de Orientación, tales como el COVO, el CASED o de la CIU. Además, divulgar información sobre grupos en los que puede participar aprovechando su potencial personal y social por medio del Programa de Voluntariado, Programa de Liderazgo, entre otros.
- Se recomienda que el COVO también se acerque al estudiantado indígena de la Universidad de Costa Rica para que esta población conozca de los

servicios que ofrece. En cuanto a la elección de carrera previo ingreso, pueden informar, participar y/o brindar material de apoyo a los TCU y otras iniciativas de las Unidades Académicas y proyectos de acción social, dirigidas a jóvenes de colegio próximos a escoger carrera. Mientras que en los casos específicos de traslado/cambio e incorporación al mercado laboral se encarguen de buscar y acompañar en estos procesos de orientación e información a esta población.

- Se insta a formar o reactivar grupos de apoyo emocional, académicos y de recreación a cargo de profesionales en Orientación, en lugares como las residencias, en donde converge a diario la diversidad estudiantil. Los cuales podrían ser de gran ayuda para la permanencia de quienes ahí se alojan a lo largo de su vida universitaria, al facilitar el intercambio de conocimientos y saberes desde sus propias experiencias de vida en contextos diversos.
- Implementar el Proyecto “Más Equidad: Habilidades para la vida”, en territorios indígenas, para que población estudiantil indígena de secundaria que habita en estas zonas, también tenga la oportunidad de beneficiarse con el proyecto y adquirir habilidades que pueden motivarles a estar en la universidad y favorecer su permanencia en la Educación Superior.
- Continuar favoreciendo experiencias educativas que acerquen a estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación a las realidades de los pueblos y territorios indígenas del país, ya sea abriendo espacios en TCU vinculados a esta población, voluntariados y giras organizadas en distintos cursos del plan de estudios que generen un impacto en las comunidades en las áreas educativa, vocacional y personal-social. Del mismo modo, la población indígena se beneficiaría conociendo sobre las opciones académicas y beneficios complementarios que ofrece la Universidad de Costa Rica. Aspecto destacado por las personas entrevistadas que les hubiera sido provechoso conocer en su adolescencia.

Para la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, específicamente a la sección de Orientación, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Se reevalúen y fortalezcan los contenidos y referentes teóricos de los cursos de la carrera que guardan relación directa al tema de la interculturalidad, entendidos como: la educación social, la orientación a la comunidad, la comprensión del contexto natural y sociocultural, las prácticas profesionales, y la orientación grupal. De esta forma, contribuyendo a la formación sólida en conocimientos y habilidades que se requiere para el ejercicio de la profesión en Orientación.
- Es necesario integrar el desarrollo de habilidades interculturales de forma transversal a lo largo de la carrera, conocer sobre la aplicación del reconocimiento, valoración e incorporación de la interculturalidad a espacios educativos diversos en donde, se vivencien intercambios que nutran a todas las personas, ya sea en primaria, secundaria o Educación Superior.
- Facilite a sus estudiantes la oportunidad de realizar prácticas profesionales en espacios físicos alternativos como residencias estudiantiles y Casa Valle, dirigidas a la población estudiantil que contempla, para así nutrir el trabajo interdisciplinario e intercultural que desde ahí se puede brindar.
- Finalmente, se recomiendan como líneas de investigaciones futuras la presencia del factor sociocultural en la permanencia de otras poblaciones y otros niveles educativos, el proceso de egreso de la población estudiantil indígena de la Universidad de Costa Rica, las prácticas del profesorado que enriquecen la interculturalidad en la docencia, así como, estudiar la matrilinealidad que caracteriza a la población indígena bribri en la Educación Superior.

## VIII. Referencias bibliográficas

- Acosta, G., Díaz, J., Lamas, L., Loya y Ramírez, V. (2010). *Recolección de datos y análisis cualitativos*. Obtenido de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf).
- Aguaded, M. C. e Ipland, J. (2001). *La Orientación Educativa ante la interculturalidad*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28073802\\_La\\_Orientacion\\_Educativa\\_ante\\_la\\_interculturalidad](https://www.researchgate.net/publication/28073802_La_Orientacion_Educativa_ante_la_interculturalidad)
- Aguado, T. y Herraz, M. (2006). *Medición social intercultural en el ámbito socioeducativo*. Madrid, España: Universidad Estatal a Distancia.
- Aguado, T.; Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292. Recuperado de [https://www2.uned.es/grupointer/rev\\_complutense\\_2008\\_formacion\\_profesorado.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/rev_complutense_2008_formacion_profesorado.pdf)
- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en la Educación obligatoria. *Revista Educación*, 358(1), 12-16. Recuperado de [https://www2.uned.es/grupointer/re358\\_revista\\_completa.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/re358_revista_completa.pdf)
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47(1), 73-88.
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), p. 51-74. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Fernández Ciudad, S.L: Madrid, España.
- Albó, X. (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. Caracas, Venezuela: Fundación Santa María.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez, S. (2010). La relevancia del enfoque en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 1(1) 1-15. Recuperado de [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b5622eba1a.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf)
- Amonacid, A. (2014). *Permanencia y deserción en la educación superior: el caso de los estudiantes indígenas en Perú y Chile*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co:8443/handle/10554/13444>
- Arcos, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior: reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 533-555. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662012000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662012000200010&lng=en&nrm=iso)
- Arguedas, I. y Jiménez, E. (2012). *Los sistemas de acceso, normativas de pertenencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior*. Recuperado de <http://acclera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/costarica.pdf>
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770317>

- Artavia, C. y Campos, L. (2016). Diversidad: Una mirada desde las concepciones del colectivo profesional en Orientación. Retos y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-16. doi: 10.15359/ree.20-3.22
- Artavia, C. y Fallas, M. (2012). Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todas y todos. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 47-52. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4751/4574>
- Ayala, C.; del Valle, R. e Irigoín, M. (2013). *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago, Chile: AEQUALIS.
- Barrantes, R. (2006). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: EUNED.
- Barrero, F.; Barrero, C.; Borja, H. y Montañó, M. (2015). Factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil universitaria en Programas de pregrado de la Universidad de San Buenaventura en Bogotá. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 60-72. doi: 10.18359/ravi.1423
- Benítez, L. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad: Educación Superior y Resiliencia*. Recuperado de [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/R1773\\_Benitez.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/R1773_Benitez.pdf)
- Beranger, J. (2014). Normativa de regulación de la Educación Superior en América Latina y el caso de Paraguay. *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 62(1), 5-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333040003.pdf>
- Bernabé, M. (2012). Pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>

- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PRAXIS S.A.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España. Praxis, S.A.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bogantes, A.; Cascante, R.; Fonseca, M.G.; Rodríguez, G.; Segura, K. (2017). Elementos conceptuales y procedimentales para la intervención orientadora en la comunidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-26. doi: 10.15517/aie.v17i1.27289
- Borge, C. (2012). *Costa Rica: Estado de la educación en Territorios Indígenas*. Recuperado de [http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/004/borge\\_educacion\\_indigena.pdf](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf)
- Brenes, J., Herrera, Y., Méndez, F. y Rodríguez, I. (2017). *Prácticas profesionales en Orientación. Un estudio sobre el reconocimiento de la diversidad desde el enfoque intercultural en tres instituciones educativas de I y II ciclo de Educación General Básica del Cantón de Palmares*. (Memoria de Seminario de Graduación para optar por el grado académico de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development [La Ecología del Desarrollo Humano]. Experiments by nature and design*. United States of America: Harvard University.
- Campos, G. (2015). La casa de adobe, un referente cultural de la identidad costarricense. *Revista Herencia*, 28(2), 7-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/24722/24939>
- Campoy, T. y Gómez, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis*

y trabajos de investigación (pp. 273-300). Madrid, España: EOS. Recuperado de [http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T\\_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf](http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf)

Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CICOB d'Afers Internationals*, 66-67(1), 113-133. Recuperado de [http://cafedelasciudades.com.ar/carajillo/imagenes17/03\\_DiferentesNGCanc lini.pdf](http://cafedelasciudades.com.ar/carajillo/imagenes17/03_DiferentesNGCanc lini.pdf)

Carballo, O. A. (2017). Factores que inciden en la permanencia académica de estudiantes a distancia en el nivel superior. Caso de estudio: Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8), 1-21. Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/694/924>

Carvajal, V.; Cubillo, K. y Vargas, M. (2017). Poblaciones Indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural. Una alternativa de formación. *Revista Educare*, 21(3), 1-31. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345(1), 255-280. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_11.pdf)

Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (2006). *Repitencias y Deserción Universitaria en América Latina*. Chile: Alfabeta Artes Gráficas.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva [CENAREC]. (2017). Marco Jurídico Educación Indígena. *CENAREC para todos. "Construyendo sociedades inclusivas"*, 9(1), 14-23.

Cerdas, D. (2016). Más indígenas salen a la conquista de un título en la UCR. *La Nación*. Recuperado de



[http://www.nacion.com/nacional/educacion/indigenas-salen-conquista-titulo\\_0\\_1541245930.html](http://www.nacion.com/nacional/educacion/indigenas-salen-conquista-titulo_0_1541245930.html)

Cerruto, L. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) [Bolivia]. En D. Mato (2009). (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 123-153). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Chacón, R. (2001). *Pueblos Indígenas de Costa Rica: 10 años de Jurisprudencia Constitucional*. San José, Costa Rica: Gossestra Intl. S.A.

Chacón, R. (2012). *La situación actual y perspectivas de la educación indígena intercultural en Costa Rica, un acercamiento jurídico. ¿En camino a un sistema educativo culturalmente pertinente?*. Recuperado de <http://www.ilco.cr/images/stories/documentos/Indigenas/educacin%20indigena%20intercultural%202012.pdf>

Chaves, D.; Rodríguez, A.; Frías, C.; Monge, M. y Mata, A. (1982). *Guía del Líder. Manual del estudiante de Tercer Ciclo. Manual del estudiante de Educación Diversificada*. Costa Rica: NUEVA DÉCADA.

Chávez, M. E. (2008). Ser Indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?. *Revista de la Educación Superior*, 37(4), 31-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a3.pdf>

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições, Campinas*, 20(2), 141-166. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Recuperado de

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>

Comisión Nacional de Asuntos Indígenas [CONAI]. (2017). *Informe Presupuestario Ordinario 2018*. Recuperado de [http://www.hacienda.go.cr/docs/5a1f44644a47a\\_DE-494-17%20CONAI%20Presupuesto%20Ordinario%202018.pdf](http://www.hacienda.go.cr/docs/5a1f44644a47a_DE-494-17%20CONAI%20Presupuesto%20Ordinario%202018.pdf)

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.

Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (2013/a). *Plan Quinquenal para la Inclusión de Pueblos indígenas en la Educación Superior Pública*. San José, Costa Rica: CONARE.

Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (2013/b). *Compendio leyes, decretos y convenios de la educación superior universitaria estatal*. San José, Costa Rica: CONARE.

Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (2015). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016-2020*. Recuperado de [http://siesue.conare.ac.cr/images/documentos/planes\\_2016\\_2020.pdf](http://siesue.conare.ac.cr/images/documentos/planes_2016_2020.pdf)

Contreras, V. (2004). *Educación sin fronteras. Una exitosa experiencia para la atención a la diversidad sociocultural*. San José, Costa Rica: MEP/OIM/CR-USA.

Cumatz, C. (2002). *Legislación Universitaria Guatemalteca y los Compromisos de Paz en Educación Superior*. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/Informe\\_Legislacion\\_-\\_Guatemala.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/Informe_Legislacion_-_Guatemala.pdf)

Cunningham, M. y Tauli, P. (2010). *Situación de los pueblos indígenas del mundo*. Recuperado de

<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/press%20package/sowip-press-package-es.pdf>

D'Angelo, O. (1997). *Desarrollo integral de los proyectos de vida. Sistema de formación en instituciones educativas*. Cuba: PRYCREA-PROVIDA.

Dassin, J.; Didou, S.; Molina, N.; Osorio, M.; Oviedo, M.; Ramírez, J. y Saballos, J. (2014). *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina: Componentes Tradicionales y Emergentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231320m.pdf>

De los Santos, E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(12), 1-7. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/628Santos.PDF>

De Mézerville, G. (2004). *Ejes de Salud Mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. España: Trillas.

Del Popolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Los desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago, Chile: CEPAL.

Dias, J. y Brito, M. (2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas*, 13(2), 487-507. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>

Díaz, E. (2017). *Factores socioculturales que inciden en la vinculación y permanencia de las jóvenes de la Fundación Juan Felipe Gómez Escobar en el mercado laboral en la ciudad de Cartagena*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Cartagena, Colombia. Recuperado de [http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/5636/1/FACTORES-SOCIOCULTURALES-QUE-INCIDEN-FUNDACION%20JUANFE\\_%20Edenays%20D%C3%ADaz.pdf](http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/5636/1/FACTORES-SOCIOCULTURALES-QUE-INCIDEN-FUNDACION%20JUANFE_%20Edenays%20D%C3%ADaz.pdf)

- Diez, M. L. (2014). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 191-213. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 319-326. doi: 10.25009/cpue.v0i19.974
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G., Regalado, R. y Contreras, R. (2012). *Pluriculturalidad y Educación. Tomo I*. Recuperado de [http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/sites/proyectos.cchs.csic.es/integracion/files/Libro\\_Dietz\\_I.pdf](http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/sites/proyectos.cchs.csic.es/integracion/files/Libro_Dietz_I.pdf)
- Domínguez, L. (2008). *Apoyo familiar y desempeño en lengua escrita en escolares de quinto grado de primaria*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.
- Durán, E. y Arias, L. (2016). *Propuesta de servicios estudiantiles del CU Turrialba para favorecer el acceso y la permanencia de las y los estudiantes de la UNED que provienen de la Comunidad Indígena Cabécar de Alto Chirripó, año 2015*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- EcuRed. (2018). *Diversidad cultural*. Recuperado de [https://www.ecured.cu/Diversidad\\_cultural](https://www.ecured.cu/Diversidad_cultural)
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, Mediación y trabajo colaborativo*. Madrid, España: NARCEA, S.A. Ediciones.

- Escrich, T. y Lozano, F. (2014). Diversidad cultural en las universidades: aproximación y enfoques para su gestión. En García, A. y Neira, I. (Eds.), *Investigaciones de Economía de la Educación* (pp. 159-178). España: Asociación Económica de la Educación.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Revista Sociedad y Economía*, 22(1), 69-94. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3407/1/politicas%20de%20educacion.pdf>
- Esteban, M.; Bernardo, A. y Rodríguez, L. (2014). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Revista Aula Abierta*, 44(1),1-6. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000153>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Recuperado de [https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2010). “Así vivimos los pueblos indígenas...” *Diagnóstico Niñez y Adolescencia indígena*. Recuperado de [https://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Asi\\_vivimos\\_los\\_pueblos\\_indigenas.pdf](https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Asi_vivimos_los_pueblos_indigenas.pdf)
- Florencia, L. y Domingo, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista RMIE*, 23(77), 413-432. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-413.pdf>

- Frías, C. (2015). La Orientación como disciplina y profesión. En A. Mata (2015), *El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica* (pp. 15-50). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Gallart, M. y Henríquez, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Revista Universidades*, 32(1), 27-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303206.pdf>
- García, N. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 251-279. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797773>
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. España: Editorial Gedisa
- Garita, V. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(1). 281-291. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a13v18n1.pdf>
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo E Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8(1), 11-20. Recuperado de <http://www.redeseducacion.net/articulos/Materiales/Interculturalidad/c.%20gimenez%20pluralismo%20multiculturalismo%20interculturalidad.pdf>
- Gómez, D.; Hernández, C.; López, N.; Posada, M.; Ramírez, P.; Vallejo, A.; Vallejo, F. y Velásquez, M. (2011). *Acciones para favorecer la permanencia*. *Revistas de la Universidad Tecnológica de Panamá*, 1(1), 1-9. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesi/ST\\_2\\_Acceso\\_Integracion/28\\_VelazquezM\\_AccionesPermanencia.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesi/ST_2_Acceso_Integracion/28_VelazquezM_AccionesPermanencia.pdf)

- González, J. (2007). La orientación en la diversidad: una mirada desde América Latina. *Orientación y sociedad*, 7(1), 1-8. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v7/v7a03.pdf>
- González, M. (2009). Pueblos y territorios indígenas: el derecho a la educación intercultural. En Ministerio de Educación Pública (2009). *Lo propio, lo nuestro lo de todos* (pp-211-226). Costa Rica: MEP.
- González, M. T. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José: IDER.
- Hamui, S. A. y Varela, R. M. (2012). *La Técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica*. 2(1). Obtenido de <http://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-90219695-S300>
- Heppner, P.; Wanpold, B.; Owen, J.; Thomson, M. & Wang, K. (2015). *Reserchers desing in counseling. Cengage learning & sales support*, 1-800-354-9706.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2006). *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*. Chile: UNESCO.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Territorios Indígenas. Principales indicadores Demográficos y Socioeconómicos*. Recuperado de [https://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02.\\_Censo\\_2011.\\_Territorios\\_Indigenas.pdf](https://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02._Censo_2011._Territorios_Indigenas.pdf)

Jiménez, E. y Morales, C. (2018). Experiencias en comunidades indígenas. Aportes para el desarrollo profesional en orientación. En Colegio de Profesionales en Orientación. (2018). *Identidad disciplinar y contexto social en la práctica profesional de la Orientación* (pp. 135-158). San José, Costa Rica. Colegio de Profesionales en Orientación.

Laza, C.; Pulido, G. y Castiblanco, R. (2012). La fenomenología para el estudio de la experiencia de la gestación de alto riesgo. *Revista de Enfermería Global*, 11(28), 295-305. <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v11n28/ensayo1.pdf>

Ladrón, S. *La Interculturalidad en el ámbito de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2014/858536.html>

Ley Fundamental de Educación, N°2160. (2001). Recuperado de [http://www.oei.es/historico/quipu/costarica/Ley\\_2160.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/costarica/Ley_2160.pdf)

López, N. (2005). La Educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional. *Revista Galega de Economía*, 14(1-2), 1-20. Recuperado de [http://www.usc.es/econo/RGE/Vol14\\_1\\_2/Castelan/art11c.pdf](http://www.usc.es/econo/RGE/Vol14_1_2/Castelan/art11c.pdf)

López, L.E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes.



- López, L. R. y Deslauriers, P. J. (2011). *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>.
- López, M. A. (2013). *Los grupos focales*. Recuperado de [cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupo\\_focal.pdf](http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupo_focal.pdf) [3], [30]
- Marileo, J. N. (2013). *La educación Intercultural Bilingüe en Chile y sus protagonistas: Significados y perspectivas*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133791/Tesis%20La%20Educacion%20Intercultural%20bilingue%20en%20Chile%20y%20sus%20protagonistas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M.; Quintanal, J. y Téllez, J. (2002). *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson.
- Masis, M. (2013). Tema del mes. 22 de mayo. Día de la diversidad cultural. *Boletín Electrónico del M.N.C.R.*, 6(6), 1. Recuperado de [http://www.museocostarica.go.cr/es\\_cr/tema-del-mes/diversidad-cultural.html?Itemid=117](http://www.museocostarica.go.cr/es_cr/tema-del-mes/diversidad-cultural.html?Itemid=117)
- Mata, A. (2015). *El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas*, 27(1), 62-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595006>
- Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>
- Mejía, N.; Vargas, M.; Chacón, R.; Campos, S.; Guzmán, A. L. y Sánchez, E. (2012). *Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: Acceso,*

*permanencia y éxito en la educación superior costarricense*. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3289/Evaluaci%C3%B3n%20Socioeducativo%20y%20Cultural%20de%20los%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1>

Mendoza, L.; Mendoza, U. y Romero, D. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Revista Escenarios*, 12(2), 130-137. doi: 10.15665/esc.v12i2.320

Miller, F. (1971). *Principios y Servicios de Orientación Escolar*. España: Magisterio Español.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Informe de revisión nacional de la educación para todos (EPT) 2015. Colombia, 2014*. Recuperado de [http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe\\_Colombia.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe_Colombia.pdf)

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2013). *MEP refuerza normar para mejorar la calidad de la educación en comunidades indígenas*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/noticias/mep-refuerza-normas-para-mejorar-calidad-educacion-comunidades-indigenas>

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2014). *Permanencia estudiantil: Un asunto de todos*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/noticias/permanencia-estudiantil-asunto-todos>

Ministerio de Educación Pública [MEP]. (2017). *Mini Enciclopedias de los pueblos indígenas de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/educatico/minienciclopedias-pueblos-indigenas>

Ministerio de Cultura y Juventud [MCJ]. (2013). *Política Nacional De Derechos Culturales 2014–2023*. Recuperado de [http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CESCR/Shared%20Documents/CRI/INT\\_CESCR\\_ADR\\_CRI\\_22759\\_E.pdf](http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CESCR/Shared%20Documents/CRI/INT_CESCR_ADR_CRI_22759_E.pdf)

- Molina, D. (2004). Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2924/3848>
- Monjas, M. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Secretaría General Técnica.
- Monje, A. C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Mora, H. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social cualitativa, una aproximación desde el paradigma naturalista*. Temuco, Chile: Escuela de antropología, Universidad Católica de Temuco.
- Mora, C. (2016). *Los derechos humanos. Multiculturalidad y ciudadanía en un mundo globalizado*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Morales, C. (2015/a). Diversidad juvenil en el contexto educativo: reflexiones para un abordaje intercultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-21. doi: 10.15517/aie.v15i1.16967
- Morales, C. (2015/b). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana (Chile). *Revista Diálogo Andino*, 47(1), 59-70. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n47/art07.pdf>
- Morales, C. (2015/c). Orientación educativa e interculturalidad: aportes teórico prácticos al quehacer profesional en Orientación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-17. doi: 10.15517/aie.v15i1.17626
- Mujica, L. (2001-2002). Aculturación, Inculturación e Interculturalidad. *Revista de la Biblioteca Nacional del Perú*, 43-44(1), 55-78. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/aculturacion-inculturacion-e-interculturalidad>

Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Nájera, E. y Saldívar, A. (2007). Retos de la orientación vocacional en contextos indígenas. Análisis de caso del cobach 59 en Pantelhó, Chiapas, México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(11), 2-11. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n11/v5n11a02.pdf>

Noreña, A. L.; Alcaraz, N.; Rojas, J. G.; y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.

Oficina de la Organización de la UNESCO en Quito. (2017). *Educación e Interculturalidad*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Las Leyes Generales de Educación en América Latina*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/publicaciones/las-leyes-generales-de-educaci-n-en-am-rica-latina-y-el-caribe>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Conocimiento indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos*

*culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa de la región.* Santiago: Oficina Regional.

Padilla, M. (2009). *Orientación Profesional, Nuevos escenarios y perspectivas.* España: Biblioteca Nueva.

Parada, D.; Correa, L. y Cárdenas, Y. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Investigación en Enfermería. Imagen y Desarrollo*, 19(1), 155-170. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/12845>

Parra, D. y Rodríguez, L. (2014). *Factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia "UNAD"-CEAD FACATATIVÁ.* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2794/1/1070953668.pdf>

Parras, A.; Madrigal, A.; Redondo, S.; Vale, P. y Navarro, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas.* Recuperado de [http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion\\_educativa.pdf](http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf)

Pereira, M. T. (1998). *Orientación educativa.* Costa Rica: EUNED.

Pereira, M.T. (2012). *Mediación docente de la orientación educativa y vocacional.* San José: Costa Rica: EUNED.

Pérez, C. (2011). *Choque transcultural.* Recuperado de <https://es.scribd.com/document/319064156/Choque-Transcultural-Charo-Perez-Romero>

Picado, L. (2012). *Algunos elementos para el estudio de poblaciones indígenas en Costa Rica.* San José, Costa Rica: CIEI Universidad Estatal a Distancia.

Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria*. Colombia: UNESCO-IESALC.

Programa Estado de la Educación [PEE]. (2015). La evolución de la educación superior. En Quinto Informe Estado de la Educación (2015) (Ed.), *Estado de la Educación* (Cap. 4) (pp. 19-22). Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Programa Estado de la Educación [PEE]. (2017). La evolución de la educación superior. En Sexto Informe Estado de la Educación (2017) (Ed.), *Estado de la Educación* (Cap. 5) (pp. 19-22). Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Ramírez, L. N. y Gallur, S. (2017). La perspectiva socio-cultural como modelo teórico de análisis de la reprobación académica en Educación Superior. *Revista científico Pedagógica Atenas*, 2(38), 1-17. Recuperado de <https://www.academica.org/leticia.ramirez/10.pdf>

Reaño, M. (2014). *La participación de los padres de familia y su relación con el proceso de adaptación del estudiante en la universidad*. (Tesis de maestría). Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6169/REANO\\_ORTIZ\\_MARIA\\_PARTICIPACION\\_PADRES.pdf;sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6169/REANO_ORTIZ_MARIA_PARTICIPACION_PADRES.pdf;sequence=1)

Repetto, E. (2001). La Orientación intercultural: problemas y perspectivas. *Revista Orientación y Sociedad*. 3(1), 1-19. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3447/b15760169.pdf?sequence=1>

Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1225/1/TFLACSO-2009JR.pdf>

Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Revista Indiana*, 25(1). 169-193.

- Rodríguez, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 52-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4106429>
- Rodríguez, A.; Urbano, C.; Palomar, V.; Suárez, N.; Zapico, R.; Guatierri, J. y Díez, E. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1464>
- Rodríguez, M. y Zamora, J. (2014). *Quinto informe Estado de la Educación. Análisis de la deserción en la Universidad Nacional desde una perspectiva longitudinal*. Recuperado de [http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/005/Magaly\\_Rodriguez\\_Analisis\\_de\\_la\\_desercion.pdf](http://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Magaly_Rodriguez_Analisis_de_la_desercion.pdf)
- Rodríguez, S. (1998). La función orientadora. Claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 5-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91502>
- Rosli, N. y Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(1), 257-274. doi: 10.4067/S0718-07052015000100015
- Ruíz, A. (2011). Modelos Educativos frente a la Diversidad Cultural: La Educación Intercultural. *Revista Luna Azul*, 33(1), 15-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a03.pdf>
- Salazar, M. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencia de países latinoamericanos*. Recuperado de [https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1520/multiculturalidad\\_interculturalidad-2009.pdf](https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1520/multiculturalidad_interculturalidad-2009.pdf)

- Sánchez, I. M. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Bogotá: Unimagdalena.
- Santana, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 69(1), 97-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a05.pdf>
- Sección de Orientación. (2011). *Informe de Autoevaluación de la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación*. San José, Costa Rica: Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.
- Silva, E.; Salazar, V. y Lázaro, H. (2003). *Información sobre los Pueblos Indígenas de Costa Rica como insumo para el Proyecto Regional de Manejo Integrado de Ecosistemas por Pueblos Indígenas y Comunidades de Centroamérica*. Recuperado de <http://pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr/images/documentos/pdf/UNPAN027540.pdf>
- Simmonds, C. (2010). *Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/SimmondsMunoz.pdf>.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2011). *Informe sobre las tendencias sociales y educativas en América Latina 2011. La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Argentina: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Solernou, I. (2013). La familia y su participación en la universalización de la Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 27(1), 54-63. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v27n1/ems08113.pdf>



- Suárez, C. I. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=xRteOfkc38Q%3D>
- Sue, D. W.; Arredondo, P. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural Counselling *Competencies and Standards: A Call to the Career* [Competencias de Orientación Multicultural y Normas]. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 477-486. doi: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Tirzo, J. y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Revista Cuicuilco*, 48(1), 11-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35117051002>
- Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Universidad de Costa Rica [UCR]. (2008). *Base de Datos Observatorio del Desarrollo*. Recuperado de <http://pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr/index.php/mapoteca/territorios-indigenas>
- Universidad de Costa Rica [UCR]. (2012). *Federación Indígena Estudiantil construye estrategias de articulación entre comunidades*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2012/12/04/federacion-indigena-estudiantil-construye-estrategias-de-articulacion-entre-comunidades.html>
- Universidad de Costa Rica [UCR]. (2017). *Plan Anual Operativo 2018*. Costa Rica: Rectoría de la Oficina de Planificación Universitaria.

- Universidad de Costa Rica [UCR]. (2018/a). *Sigue en aumento el ingreso de estudiantes de territorios indígenas a la UCR*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/03/14/sigue-en-aumento-el-ingreso-de-estudiantes-de-territorios-indigenas-a-la-ucr.html>
- Universidad de Costa Rica. [UCR]. (2018/b). *Vicerrectorías*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/organizacion/vicerrectorias/accion-social.html>
- Universidad de Costa Rica [UCR]. (2019). *Vicerrectoría de Vida Estudiantil*. Recuperado de <https://www.vidaestudiantil.ucr.ac.cr/web/>
- Ureña, V. y Robles, J. (2015). La Orientación en el Ministerio de Educación Pública costarricense. *Revista actualidades investigativas en Educación*, 15(1), 1-19. doi: 10.15517/aie.v15i1.17632
- Us Soc, P. (2002). *La práctica de la interculturalidad en el aula*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Us Soc, P. (2009). *Conocer la Realidad para Transformar el Futuro: La Investigación como Herramienta para Mejorar la Calidad de la Labor Docente*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.
- Valencia, M y Giménez, E. (2014). El gran proyecto existencial de vida: El compromiso personal vinculado al colectivo. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 9(16), 567-585. Recuperado de <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj16/art34.pdf>
- Valenciano, G. (2015). La Orientación y los Procesos de Aprendizaje. En A. Mata (2015). *El desarrollo teórico de la Orientación: Un aporte de la Universidad de Costa Rica* (pp. 157-190). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Valenzuela, A. (2011). La familia en el contexto educativo. *Revista Pedagogía Magna*, 1(9), 8-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628179.pdf>

- Valverde, J. y Padilla, C. (2009). Proyectos de vida, simbólica juvenil y educación intercultural. En Ministerio de Educación Pública (2009). *Lo propio, lo nuestro lo de todos* (pp. 241-322). Costa Rica. Ministerio de Educación Pública.
- Vargas, Z. R. (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.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a12v18n1.pdf>
- Velásquez, M.; Posada, M.; Gómez, D.; López, N.; Vallejo, V.; Ramírez, P. y Vallejo, A. (2011). *Acciones para favorecer la permanencia*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. España: ALJIBE.
- Velázquez, Y. y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. doi: 10.1016/j.resu.2017.11.003
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/03.pdf>
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la Interculturalidad en la Educación*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_0204....](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204....)

- Washburn, S.; Ureña, V. y Mata, A. (2013). Promoción de la equidad y la cohesión social en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 37(2), 39-77. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12926/12222>
- Williamson, G. (2008). Educación Universitaria y Educación Intercultural en Chile. *Revista Redalyc*, 6(10), 1-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261008.pdf>
- Williamson, G. y Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y Educación Intercultural Bilingüe en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 19-43. Recuperado de <http://www.ciir.cl/ciir.cl/wp-content/uploads/2015/09/COOPERACI%C3%93N-INTERNACIONAL-Y-EDUCACI%C3%93N.pdf>
- Zambrano, E. y Prieto, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713044002.pdf>
- Zúñiga, X. (2010). La interculturalidad como relación imaginada y práctica social: experiencias con y desde los pueblos indígenas en América Latina. *Cuadernos inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 8(9), 85-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4769/476948771014.pdf>

## **IX. Anexos**

### **Anexo 1. Consentimiento informado para entrevistas**

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfonos:(506) 2511-4201    Telefax: (506) 2224-9367

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

##### Investigadoras(es) del Seminario de Graduación en Orientación

María Jesús Blanco Torres, Rebeca Mata Row, Mauro Murillo Garita, Joseph Osorio Villegas, María Elena Segura Solano, Joselyn Umaña Bonilla.

A continuación, se describe la información pertinente a la presente solicitud de su colaboración:

- Un grupo de estudiantes se encuentra realizando una investigación sobre la “Permanencia del estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica: una mirada desde el enfoque intercultural”, para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. La cual dio inicio en marzo de 2018 y concluirá en diciembre de 2019.
- De aceptar participar de esta investigación, se le realizarán de dos a tres entrevistas; en términos generales, sobre cómo considera usted que ha sido su permanencia en el Sistema de Educación Superior, específicamente en la Universidad de Costa Rica.

- La participación de este estudio no significa ningún riesgo para su integridad emocional o física; sin embargo, sí puede significar dedicar tiempo a asistir a las entrevistas, por lo que su colaboración es sumamente importante. Asimismo, su participación es voluntaria, tiene derecho a negarse o discontinuar su participación en cualquier momento.
- Dada la metodología de investigación del presente Seminario de Graduación se puede solicitar su colaboración ya sea para una entrevista o para efectos de un grupo focal, respectivamente, previa información y negociación.
- La duración de dichas entrevistas es de aproximadamente 45 minutos a 1 hora y media, y la información que se brinde por su persona será utilizada estrictamente de manera confidencial. Sólo se utilizará con fines académicos de la investigación mencionada. Dicha entrevista será grabada por medios electrónicos. En el caso del grupo focal este será de uno o dos encuentros, y se abordará el tema de la permanencia en la Educación Superior de manera colectiva.
- En los encuentros del grupo focal se tomarán fotografías de los objetos significativos que las personas compartan con fines académicos solamente como parte complementaria de la investigación.
- En caso de necesitar contestar una llamada telefónica en el momento del encuentro de investigación puede hacerlo sin inconvenientes; se hará una pausa a la conversación y luego se reanudará cuando usted esté listo(a).
- Asimismo, los datos que esta investigación genere pueden ser publicados y divulgados sólo con fines académicos. Como resultado de este estudio no obtendrá algún beneficio directo, pero sí es posible que las personas investigadoras aprendan de su experiencia estudiantil y puedan ayudar a favorecer el desarrollo de los procesos educativos de estudiantes universitarios(as) por medio de esta investigación.

- Usted recibirá una copia firmada sobre el presente consentimiento para su uso personal, y las personas investigadoras tendrán la copia original de dicho documento.
- Antes de dar su autorización para la presente investigación, usted debe de haber conversado con alguna de las personas investigadoras, quien debe de haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas.
- Si quisiera más información, puede obtenerla contactando al correo electrónico de los(as) investigadoras(es): María Jesús Blanco Torres, mari1695@gmail.com; Rebeca Mata Row, rbkmr3105@gmail.com; Mauro Murillo Garita, mauromurillogarita@gmail.com; Josepht Osorio Villegas, josephtcr@icloud.com; María Elena Segura Solano, melenass88@gmail.com; Joselyn Umaña Bonilla, joselynu1324@gmail.com. En caso de requerir información propiamente con la directora del Seminario de Graduación, puede contactar a la Dra. Carol Morales Trejos al teléfono 2511-3366 o al correo carolgraciela.morales@ucr.ac.cr
- Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional en Salud (CONIS) del Ministerio de Salud, a lo teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m.
- Finalmente, se le agradece anuencia a participar de este estudio, es para nosotros muy importante en términos académicos y personales, al nutrirnos de sus saberes y experiencias.

## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma del (la) persona participante

Fecha

---

Nombre, cédula y firma del (la) investigador(a) que solicita el consentimiento

Fecha



## **Anexo 2. Consentimiento informado para grupo focal**

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**

Teléfonos:(506) 2511-4201    Telefax: (506) 2224-9367

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Investigadoras(es) del Seminario de Graduación en Orientación:

María Jesús Blanco Torres, Rebeca Mata Row, Mauro Murillo Garita, Josepht Osorio Villegas, María Elena Segura Solano, Joselyn Umaña Bonilla.

A continuación, se describe la información pertinente a la presente solicitud de su colaboración:

- Un grupo de estudiantes se encuentra realizando una investigación sobre la “Permanencia del estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes, Universidad de Costa Rica: una mirada desde el enfoque intercultural”, para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. La cual dio inicio en marzo de 2018 y concluirá en diciembre de 2019.
- La participación de este estudio no significa ningún riesgo para su integridad emocional o física; sin embargo, sí puede significar dedicar tiempo a asistir a las entrevistas, por lo que su colaboración es sumamente importante. Asimismo, su participación es voluntaria, tiene derecho a negarse o discontinuar su participación en cualquier momento.
- Dada la metodología de investigación del presente Seminario de Graduación se solicita su colaboración para efectos de un grupo focal.

- La duración de los grupos focales es de aproximadamente una hora y media a dos horas, la información que se brinde por su persona será utilizada estrictamente de manera confidencial. Sólo se utilizará con fines académicos de la investigación mencionada. Dicha entrevista será grabada por medios electrónicos. Se abordará el tema de la permanencia en la Educación Superior de manera colectiva.
- En el encuentro del grupo focal se tomarán fotografías de los objetos significativos que las personas compartan con fines académicos solamente como parte complementaria de la investigación.
- En caso de necesitar contestar una llamada telefónica en el momento del encuentro de investigación puede hacerlo sin inconveniente.
- Asimismo, los datos que esta investigación genere pueden ser publicados y divulgados sólo con fines académicos. Como resultado de este estudio no obtendrá algún beneficio directo, pero sí es posible que las personas investigadoras aprendan de su experiencia estudiantil y puedan ayudar a favorecer el desarrollo de los procesos educativos de estudiantes universitarios(as) por medio de esta investigación.
- Usted recibirá una copia firmada sobre el presente consentimiento para su uso personal, y las personas investigadoras tendrán la copia original de dicho documento.
- Antes de dar su autorización para la presente investigación, usted debe de haber conversado con alguna de las personas investigadoras, quien debe de haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas.
- Si quisiera más información, puede obtenerla contactando al correo electrónico de los(as) investigadoras(es): María Jesús Blanco Torres, mari1695@gmail.com; Rebeca Mata Row, rbkmr3105@gmail.com; Mauro Murillo Garita, mauromurillogarita@gmail.com; Josepht Osorio Villegas, josephtcr@icloud.com; María Elena Segura Solano, melenass88@gmail.com; Joselyn Umaña Bonilla, joselynu1324@gmail.com

- En caso de requerir información propiamente con la directora del Seminario de Graduación, puede contactar a la Dra. Carol Morales Trejos al teléfono 2511-3366 o al correo [carolgraciela.morales@ucr.ac.cr](mailto:carolgraciela.morales@ucr.ac.cr)
- Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al Consejo Nacional en Salud (CONIS) del Ministerio de Salud, a lo teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:00 p.m.
- Finalmente, se le agradece anuencia a participar de este estudio, es para nosotros muy importante en términos académicos y personales, al nutrimos de sus saberes y experiencias.

## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma del(la) persona participante

Fecha

---

Nombre, cédula y firma del (la) investigador(a) que solicita el consentimiento

Fecha

### **Anexo 3. Guía de preguntas para las entrevistas**

#### **Objetivo General**

Analizar los factores que promueven la permanencia de estudiantado indígena de la Sede Rodrigo Facio Brenes, de la Universidad de Costa Rica, para su abordaje desde el enfoque intercultural.

#### **Preguntas introductorias para contextualizar y caracterizar a la población**

- ¿Dónde está viviendo actualmente?
- ¿Cuenta con alguna beca de la universidad o alguna otra instancia?
- ¿Actualmente se encuentra realizando horas estudiante o asistente?, o bien, ¿ha trabajado para costear sus estudios o se encuentra trabajando?
- ¿Con qué fuente de ingresos cuenta para costear sus estudios, solventar necesidades básicas o gastos personales?
- ¿Cómo es vivir en el territorio donde creció?
- ¿Qué es lo que más le agrada y lo que menos le agrada del territorio al que pertenece?
- ¿Qué es lo que más le gusta de las actividades que se realizan en su comunidad?
- ¿Qué es lo que más valora de su cultura?
- ¿Cuál es la historia/relato/cuento que le narró algún familiar y que sea significativa para usted?
- ¿Conoce la historia de lucha o de reconocimiento de derechos que su comunidad ha tenido?
- ¿Ha escuchado sobre la interculturalidad o multiculturalidad?

#### Anexo 4. Ejemplo de la tabla de consistencia. Entrevista a profundidad

**Objetivo específico #1.** Reconocer los factores que promueven la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes.

Preguntas de Investigación	Referente Teórico	Preguntas Generadoras para Entrevista	Categorías y subcategorías
<p>¿Cuáles son los factores que favorecen la permanencia en la Educación Superior del estudiantado indígena de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio Brenes?</p>	<p><b>Permanencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aspiración académica</li> <li>● Aprendizajes significativos</li> </ul> <p>(IESALC, 2006; Meléndez, 2008 y Pineda, 2011 en Mendoza, Mendoza y Romero, 2014; Carballo, 2017)</p> <p><b>Factores de permanencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué le motiva a estudiar en la Universidad?</li> <li>● ¿Cómo ha sido su paso por la universidad?</li> <li>● ¿Cómo fue tomar la decisión de estudiar en la UCR?</li> <li>● ¿Qué necesitó usted para estar hoy aquí? ¿Qué ha contribuido a que usted continúe acá?</li> <li>● ¿Qué hábitos ha adoptado que le han ayudado a permanecer en la universidad?</li> </ul>	<p><b>1. Caracterización y contextualización de la población</b></p> <p>1.1. Saberes originarios</p> <p><b>2. Factores de permanencia</b></p> <p>2.1. Personales</p> <p>2.1.1. Materialización de la aspiración académica (motivación del estudio, hábitos de estudio, manejo del estrés)</p> <p>2.1.2. Desarrollo personal y desenvolvimiento social (paso por la universidad, esfuerzo)</p> <p>2.1.3. Elección vocacional (metas claras, información al postular)</p>

	<p><b>Factores personales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hábitos de estudios</li> <li>● Esfuerzo sostenido o sentido de perseverancia</li> <li>● Autoeficacia y noción de los errores como motivo de aprendizaje</li> <li>● Metas claras</li> <li>● Motivación al estudio</li> <li>● Manejo del estrés</li> </ul> <p>(Arguedas y Jiménez, 2007; Torres, 2012; Parada, Correa y Cárdenas, 2017; y Velázquez y González, 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Cuáles han sido los principales desafíos o retos que ha tenido que enfrentar en la universidad, y por qué?</li> <li>● ¿Usted cree que en algún momento ha vivido discriminación?</li> <li>● ¿Cómo enfrenta los periodos de tensión en el semestre o los momentos en los que algo no sale como usted lo esperaba?</li> <li>● ¿Tiene alguna técnica para manejar el estrés o lo que le ocasiona el final de semestre?</li> </ul>	<p>estudios en primera opción, toma de decisiones)</p>
--	--	--	--

Anexo 5. Ejemplo de la tabla de consistencia. Grupo focal

Categoría/ Subcategorías	Unidades de texto (oraciones de sentido completo)	Análisis descriptivo
<p><b>0.1 Percepción de la calidad académica comunitaria para el ingreso a la Educación Superior</b></p>	<p>“En cuanto a eso que dice Abi tal vez no es que difiera mucho, pero un poquito <b>en cuanto a calidad que se recibe en los centros educativos de territorios indígenas culpa también le hecho a una ley que se creó hace poco donde los profesores de territorios indígenas tienen que ser indígenas, para mí eso no permite que haya fogueo que haya ese roce con personas que tienen más experiencia, que tienen más conocimiento o que tienen diferentes metodologías,</b> yo no comparto mucho esa ley que profesores indígenas para indígenas porque el intercambio, esa competencia para mí permite que se dé un resultado, un desenlace más rico porque</p>	<p>Con respecto a la calidad de la formación académica que P1 recibió en la secundaria, menciona que no se encuentra de acuerdo con el decreto de ley que determina que dentro de los territorios indígenas deben solo ejercer docentes provenientes de comunidades indígenas. Menciona: <b>“en cuanto a calidad que se recibe en los centros educativos de territorios indígenas culpa también le hecho a una ley que se creó hace poco donde los profesores de territorios indígenas tienen que ser indígenas, para mí eso no permite que haya fogueo que haya ese roce con personas que tienen más experiencia, que tienen más conocimiento o que tienen diferentes</b></p>



	<p>prácticamente eso que dice Abi se debe en mucho a eso profesor está saliendo del cole y lo mandan, tiene un curso de una carrera de educación y ya va de profesor en el mismo cole, qué experiencia tiene... para mí se debe mucho a esa ley, no la comparto mucho porque es como tranquilos todos vienen pegan en ese muro y rebotan y ya estamos haciendo, tal vez conformándonos con lo mínimo para cumplir y siento que esa ley si cierto se hizo con un propósito con un fin que es brindarles empleo a las personas indígenas, pero para mí a veces lo veo como algo para quedar bien y salirse.</p>	<p><b>metodologías</b>". Además, agrega que esto no permite que haya un intercambio enriquecedor y a su vez, este mandato no propicia que personas que cuentan con mayor experiencia o preparación profesional puedan desempeñarse en las escuelas o colegios de comunidades indígenas. Enfatizando que el garantizar puestos en centros educativos, guiándose principalmente por su procedencia.</p>
--	---	---

Anexo 6. Ejemplo de la tabla de consistencia. Primer Momento, E3

Categorías / Subcategorías	Unidades de texto (oraciones de sentido completo)	Análisis descriptivo
1. Contextualización de la población indígena		
1.1. Caracterización del territorio indígena	<p>1.1. Bueno en Talamanca es, bueno no sé si conoce, pero Talamanca es bastante grande, y yo crecí en la parte céntrica entonces mi relación con los territorios como tal donde las personas viven en chocitas hechas de paja, con hojas, muy poco, he estado muy poco, porque solo mis abuelos viven ahí pero es genial es lindísimo estar con la familia principalmente con los padres y con los hermanos verdad, por ir a jugar y a la playa, a los ríos, a las montañas, se puede ir a correr a la plaza un atardecer con la familia y todo, eso fue como la niñez verdad.</p>	<p>Es importante realizar la aclaración que E3 no ha vivido por tiempo prolongado en el territorio indígena como tal, sino que su padre y su madre al formar su familia se instalaron en la zona céntrica de Talamanca en el pueblo de Amubri en donde tiene la mayoría de las experiencias de crecimiento en su infancia y con su familia, lo cual aprecia mucho.</p> <p><b>“Bueno en Talamanca es, bueno no sé si conoce, pero Talamanca es bastante grande, y yo crecí en la parte céntrica entonces mi</b></p>

	<p>1.1. el ambiente es tan distinto porque usted puede ir a la calle y no tiene peligro que un carro venga a alta velocidad y que te vaya a atropellar verdad, sino que todo mundo anda relajado, el calorcito de la tarde, con la familia todos tomando café.</p> <p>1.1. Es muy agradable el ambiente es muy calmado son barrios muy calmados y pues la vida en los territorios de adentro donde son las reservas indígenas es más calmada, porque no hay tantos carros, bueno no hay, el tránsito es mucho menor y andan en su bicicleta y pues también muchos animales.</p> <p>1.1. Lo que más me agrada del caribe es la playa, pero para mí principalmente puerto viejo, ante todo, porque crecí como a media hora de puerto viejo, entonces solo tomaba un bus y ya estaba en puerto viejo, entonces lo que más me agrada son las playas.</p>	<p><b>relación con los territorios como tal donde las personas viven en chocitas hechas de paja, con hojas, muy poco, he estado muy poco, porque solo mis abuelos viven ahí, pero es genial es lindísimo estar con la familia principalmente con los padres y con los hermanos ¿verdad?” (E3)</b></p> <p>A pesar de contar con muchos datos sobre su cultura indígena E3 tiene costumbres e intereses diferentes a las personas que viven en los territorios indígenas, y sus pasatiempos distan de los de las personas que viven en las reservas.</p> <p><b>“Lo que más me agrada del caribe es la playa, pero para mí principalmente puerto viejo, ante todo, porque crecí como a media hora de puerto viejo, entonces solo tomaba un bus y ya estaba en puerto viejo” (E3)</b></p>
--	--	---

<p>1.2. Descripción cultural de los pueblos indígenas</p>	<p>1.2. Si y no, sé qué ha habido, que hay tratados, sé que hay grupos organizados que están buscando principalmente la educación, de volver a implementar un sistema educativo basado en que solo las personas indígenas puedan impartir clase y cosas así y ahorita mismo, hace poco firmaron o dijeron que el comité de educación indígena informaron que solamente las personas bueno hasta que cambie el sistema educativo del MEP la cultura se va a volver a recuperar, pero si he visto de luchas por reconocimiento pero no estoy al tanto de los detalles ni específicamente de cómo se han llamado esas luchas, las desconozco.</p>	<p>Se evidencia en esta categoría que E3 no está al tanto de forma específica de las luchas que las personas de su territorio hacen por los derechos de las personas indígenas.</p> <p><b>“sé qué ha habido, que hay tratados, sé que hay grupos organizados que están buscando principalmente la educación (...) pero no estoy al tanto de los detalles ni específicamente de cómo se han llamado esas luchas, las desconozco” (E3)</b></p>
<p>1.2.1. Sentido de pertenencia a la comunidad o territorio</p>	<p>1.2.1 Lo que más valoro y que probablemente no tengo completamente es el idioma, el idioma como tal, hablar el bribri es algo esencial considero actualmente para cualquier persona indígena y que nunca se debería perder, y, que nunca se debió haber obstaculizado por la civilización blanca.</p>	<p>En el discurso de E3 se puede evidenciar varios aspectos que le hacen sentir parte de su comunidad tales como el idioma, comidas y aspectos propios de la comunidad que en otros contextos no encuentra y que extraña de su hogar, lo cual le hace sentirse identificado.</p>

	<p>1.2.1. Los fines, prácticamente que casi todos los fines de semana iba a la playa cuando estaba en el colegio ya cuando estaba más grande, más independiente, iba a la playa.</p> <p>1.2.1. Si bastante, principalmente el banano allá en mi casa bueno donde mi papá el banano en el almuerzo es esencial parte fundamental, pilar de la comida, es como no sé tan básico tan fundamental tan necesario en el almuerzo, y saber que usted cocina aquí banano y lo que sea carne pollo pescado, aquí al lado y el poquillo de arroz por allá y los frijoles a veces ni existían y cuando llegue acá era totalmente diferente en el desayuno era pan, el pan como siempre la natilla el queso o el gallo pinto con huevo algo así pero no era mi desayuno y en el almuerzo ensaladita que un platanito maduro una tajada... y yo como te extraño Talamanca eso fue principalmente la comida y bueno ver en todos lados comida rápidas acá, bueno yo no tengo la costumbre de por muchas razones pero ver todo eso a veces</p>	<p>En cuanto a la parte de la lengua. <b>“Lo que más valoro y que probablemente no tengo completamente es el idioma, el idioma como tal, hablar el Bribri es algo esencial considero actualmente para cualquier persona indígena y que nunca se debería perder” (E3).</b></p> <p>Otro aspecto recalcado por E3 tiene que ver con la comida, hay algunos alimentos que le dan sentido de pertenencia a la comunidad y que ha tenido que cambiar al llegar a la universidad.</p> <p><b>“principalmente el banano allá en mi casa bueno donde mi papá el banano en el almuerzo es esencial parte fundamental, pilar de la comida, es como no sé tan básico tan fundamental tan necesario en el almuerzo, y saber que usted cocina aquí banano y lo que sea carne pollo pescado, aquí al lado y el poquillo de arroz por allá y los frijoles a veces ni existían y cuando llegue acá era totalmente</b></p>
--	---	---

	<p>es tentador. Uno se llenaba con un montón de banano verde sancochado y con sal.</p> <p>1.2.1. Si y no, sé qué ha habido, que hay tratados, sé que hay grupos organizados que están buscando principalmente la educación, de volver a implementar un sistema educativo basado en que solo las personas indígenas puedan impartir clase y cosas así y ahorita mismo, hace poco firmaron o dijeron que el comité de educación indígena informaron que solamente las personas bueno hasta que cambie el sistema educativo del MEP la cultura se va a volver a recuperar, pero si he visto de luchas por reconocimiento pero no estoy al tanto de los detalles ni específicamente de cómo se han llamado esas luchas, las desconozco. (Inquietud por el sentido de pertenencia).</p> <p>1.2.1. Lo que más extraño es el sonido de los animales, de aves principalmente de todo tipo cantando.</p>	<p><b>diferente (...) y yo como te extraño Talamanca eso fue principalmente la comida y bueno ver en todos lados comida rápidas acá” (E3)</b></p>
--	---	---

Anexo 7. Ejemplo de la tabla de consistencia. Segundo Momento, E2

Categorías y Sub-categorías	Análisis descriptivo 1	Análisis descriptivo 2	Análisis descriptivo 3	Análisis descriptivo 4	Análisis descriptivo 5	Análisis descriptivo 6	Análisis descriptivo GF	Análisis descriptivo general
4.4. Acceso al campus	Con respecto al acceso a sedes regionales que ofrezcan una maya curricular variada para la población que vive en regiones rurales y específicamente territorios indígenas, E1 menciona que la Sede del Caribe de	En cuanto al acceso al campus, en sus inicios lo conoció acompañado de otras personas, ya que E2 considera que el acompañamiento es un factor muy importante y forma parte del éxito. <b>“Siempre</b>	En cuanto al campus universitario, E3 rescata que uno de sus principales pasatiempos es leer, por lo tanto, le ha dado una gran importancia a las visitas a la biblioteca, la cual describe	Afirma que tenía más cercanía con su territorio cuando estudiaba en la Sede del Caribe en comparación ahora en la Sede Rodrigo Facio. <b>“en la Sede del Caribe tenía más contacto con mi</b>	Con respecto al acceso al campus universitario, E5 cuenta como edificios como el de Artes o Biología no se encuentra en su mejor estado, ni tienen la capacidad para albergar a todos sus estudiantes	<b>“Sin embargo aquí pues era bastante tedioso entonces si yo ocupaba ir a algún lugar siempre tenía que estar diciéndole a alguien ¡ay! ¿Me acompaña?, es que no sé dónde</b>		

	<p>la UCR no brinda la carrera que había seleccionado : Docencia de Estudios Sociales y ante esto menciona: <b>“Tampoco da Estudios Sociales, entonces yo creo que eso es lo que me desvincula de mi comunidad es tener que salir para poder estudiar tan lejos.” (E1)</b> De igual forma hace</p>	<p><b>acompañado, el acompañamiento es parte del éxito en todo aspecto; sea profesional, ya sea en la comunidad, ya sea religioso, ya sea cultural. El acompañamiento sincero, y un acompañamiento digamos desprendido o de un interés. Todo lo</b></p>	<p>como un espacio agradable y acogedor. Es importante rescatar que tiene preferencia por la Biblioteca Carlos Monge debido a que le brinda muchas alternativas para llevar a cabo sus lecturas en los tiempos que dedica a esta tarea.</p>	<p><b>familia, a pesar de que estaba como a una hora, hora y media (...)</b> <b>Por ejemplo, ahora el tráfico, esto es terrible y yo siempre siento que es como una jungla de cemento esto, es una jungla de cemento que hay que saber sobrevivir.” (E4)</b>  Le preocupa las situaciones problemática</p>	<p>actualmente. <b>“como la gente de Artes, como van a sentirse parte de su universidad cuando su edificio se está cayendo” (E5).</b>  <b>“el edificio de artes o biología no tiene las condiciones para la cantidad de estudiantes que hay ahora” (E5)</b>  Por otra parte, E5</p>	<p><b>queda”. (E6)</b>  De acuerdo con lo expresado anteriormente por E6, para ella, el campus de la UCR, Sede Rodrigo Facio es muy grande, y al ser una estudiante nueva, le costaba ubicarse, convirtiéndose en un obstáculo para ella. Por lo que para mejorar esto solía decirles a sus compañeras</p>		
--	--	---	---	--	---	--	--	--



	<p>un bosquejo de otras universidades y su oferta académica por sede.</p>	<p><b>conocí acompañado de alguien, compañero s, amigos; todos donde estoy viviendo.” (E2)</b></p>		<p>s que ocurren en su territorio y por estar en la universidad no puede ir con la frecuencia que quisiera. <b>“las problemáticas de mi comunidad que como te digo es lo que me tiene todos los días pensando. Porque yo estoy acá y me cuesta mucho viajar.” (E4)</b></p> <p>Menciona</p>	<p>comenta también cómo la universidad, de acuerdo con su lógica económica, ha construido edificios nuevos como el de Ciencias Sociales, Ingeniería y parques.</p> <p>“el modelo universitario responde a una lógica económica, por eso es que se acepta el empréstito del Banco Mundial para la</p>	<p>que la acompañaran a donde tenía que ir. En resumen, la estudiante comentó: <b>“aquí pues era bastante tedioso entonces si yo ocupaba ir a algún lugar siempre tenía que estar diciéndole a alguien ¡ay! ¿Me acompaña?, es que no sé dónde queda” (E6).</b></p>		
--	---	--	--	--	--	--	--	--

			<p>que le gustaría que las personas sean más empáticas y que reconozcan que no todas las personas tienen las mismas facilidades y recursos que tienen las personas que viven en zonas urbanas.</p> <p><b>“ponerse en los zapatos [de las otras personas/empatía] es cuando hablamos de que quizás no</b></p>	<p><b>construcción del edificio de ciencias sociales, el edificio de ingeniería y todos estos parquecitos bonitos que han estado construyendo” (E5)</b></p> <p>E5 piensa que la universidad no es totalmente inclusiva ya que incluso en ciertos edificios no se cumple con la Ley 7600. “hay</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

			<p>tenemos los mismos accesos y una persona de la capital no tiene el mismo acceso que una persona indígena, en una zona rural.” (E4)</p> <p>Relata la escasez de recursos materiales y tecnológicos que hay en el territorio indígena al que pertenece. “Akberie, donde mi comunidad, que no hay</p>	<p>muchos edificios que son tan viejos que no están adaptados a la ley 7600” (E5)</p> <p>Según E5, se cumple con lo establecido en la Ley 7600 únicamente en los nuevos edificios: “cuando hay acciones como por ejemplo que podríamos hablar de ley 7600 es cuando se construye un edificio</p>			
--	--	--	---	--	--	--	--

				<p>Internet, no entra ni Movistar, ni ICE, o sea no hay cable, nada de esas cosas no han llegado ahí; uno dice “Wow o sea ¿cómo me hubiese dado cuenta yo que existía una universidad ? que podía hacerlo en línea, ¿cómo yo sabría eso?”, ¿me explico? (...) escasas veces está abierto</p>	<p>nuevo, pero realmente hay otros que no” (E5)</p> <p>Menciona el caso del edificio de Letras, Ingeniería y Generales, los cuales desde su perspectiva no son inclusivos</p> <p>“pero alguien que estudié letras en donde sólo hay un ascensor para ingresar a uno de los</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>[Internet] porque quiebra y no sé por qué quiebra” (E4)</p>	<p>edificios di ahí quedó, (...) creo que en ingeniería también pasa lo mismo, en general pasa lo mismo que el ascensor es... ¡qué miedo! y sólo para funcionarios que a me parece realmente absurdo” (E5)</p> <p>“edificios que no han sido adaptados según la ley 7600 y eso</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p><b>me parece que es horrible, que la universidad debería buscar cómo remodelar sus espacios físicos (...) que las personas en condición de discapacidad tengan total acceso” (E5)</b></p> <p>Según comenta E5, el acceso al campus es fácil, tal es el caso que su primera vez solo, llegó en</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>autobús.</p> <p><b>"Llegué en bus y vine solo" (E5)</b></p> <p>Sin embargo, comenta que ya dentro del campus tuvo algunos inconvenientes como aprender a usar un elevador ya que no lo había hecho antes. <b>"yo nunca había usado un asesor en mi vida y cuando me topé la primera vez con eso,</b></p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					<p>tuve que ir con alguien para ver cómo era que se hacía la jugada esa" (E5).</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--