



Vol. 17(2), julio-diciembre 2019, 127-142
ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 24/08/2018
Fecha de aceptación: 09/07/2019

**Plan universitario para
pueblos indígenas:
experiencia de construcción
participativa de la
Universidad Nacional**

**University plan for
indigenous peoples:
participatory construction
experience of Universidad
Nacional**

Pino, G.

gabriela.pino.chacon@una.ac.cr

Cerdas, Y.

yadir.cerdas.rivera@una.ac.cr

González, C.

gonzalez.cristhian.olivier@gmail.com
Universidad Nacional, Heredia (Costa Rica)

Pino, G.

gabriela.pino.chacon@una.ac.cr

Cerdas, Y.

yadir.cerdas.rivera@una.ac.cr

González, C.

gonzalez.cristhian.olivier@gmail.com
Universidad Nacional, Heredia (Costa Rica)

Resumen

Este ensayo busca aportar a la discusión relacionado con la construcción de universidades más inclusivas e interculturales, desde la sistematización de la estrategia adoptada por la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica para la pertinente implementación del Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ) suscrito por cuatro universidades

Abstract

This essay aims to contribute to the discussion around the construction of more inclusive and intercultural universities, from the systematization of the strategy adopted by Universidad Nacional (UNA) in Costa Rica for the pertinent implementation of the Quinquennial Plan for Indigenous Peoples (PPIQ) signed by four of the Costa Rican public universities in 2014. Its implementation

To cite this article: Pino, G., Cerdas, Y., González, C. (2019). University plan for indigenous peoples: participatory construction experience of Universidad Nacional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 127-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10642>

públicas costarricenses en 2014, el cual tomó características diferenciadas de implementación debido a la diversidad histórica entre ellas en la construcción de relaciones con pueblos indígenas y en las formas de gestión académica y administrativa, las cuales obligan a una adecuación singular de los acuerdos conjuntos del PPIQ. En el caso de la UNA, la ejecución del Plan y el cumplimiento de sus compromisos se fundamenta en la participación propositiva de cada instancia involucrada desde sus experiencias y posibilidades. Así, la coordinación original del PPIQ se amplió para absorber a los diferentes actores, con actividades propuestas y ejecutadas desde cada instancia. Además, ha sido vital la inclusión del estudiantado indígena universitario en la planeación, formulación, ejecución y seguimiento de las acciones y compromisos, de tal manera que se ha transformado en un actor esencial para la ejecución exitosa del Plan y para su continuidad en el futuro, lo que ha contribuido, también, con el fortalecimiento de aspectos identitarios, en tanto, indígenas y como universitarios. Este modelo abierto y participativo ha permitido tener resultados importantes en corto tiempo; además de permitir la incorporación de acciones y metas de la iniciativa en estrategias de trabajo permanente de las diferentes instancias.

Palabras clave: Población indígena, Acceso a la educación, Enseñanza superior, Gestión educacional, Estudiante universitario, Participación estudiantil.

took differentiated characteristics in each university, due to the diversity historically built among them in the construction of relations with indigenous peoples and in the forms of academic and administrative management, which require a singular adaptation in each University of the PPIQ joint agreements. In the case of UNA, the execution of the Plan and the fulfillment of its commitments is based on the proactive participation of each instance involved base on their experiences and possibilities. Thus, the former coordination team of PPIQ was extended to absorb the different actors, each one of them propose and execute activities from their organizational structure. In addition, the inclusion of indigenous university students in the planning, formulation, execution and monitoring of actions and commitments has been vital, becoming an essential actor for its successful execution and for its continuity in the future. This participation also contributed with the strengthening of identity aspects in them as indigenous people and as university students. These open and participatory model has allowed us to have important results in a short time; allowing the University to incorporated actions and goals of the Plan in permanent work strategies of different instances.

Key words: Indigenous peoples, Access to education, Higher education, Educational management, University students, Student participation.

I. Introducción

En Costa Rica viven, actualmente, ocho pueblos originarios, distribuidos en 24 territorios indígenas, cuatro de estos pueblos aún mantienen su lengua de forma activa: *bribri*, *cabécar*, *ngöbere* y *malekujaica*, además, el *brunka* cuenta con iniciativas de recuperación.

El último censo demográfico que incluye el factor étnico y cultural es el realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censo en el 2011 donde se habla de 104.143 personas identificadas como indígenas, lo que representa 2,4 %, aproximadamente, de la población nacional.

Con aciertos y desaciertos, el país ha logrado incorporar, a lo largo de casi 200 años de su construcción social republicana, diálogos y acuerdos entre diferentes sectores sociales, los cuales han permitido una historia política y social relativamente estable. Paradójicamente, han estado ausentes los primeros actores de esta geografía, los pueblos indígenas.

...la población indígena que habita en el país tiene características particulares que la hacen diferenciarse del resto de la población no indígena, lo cual se transforma en evidentes condiciones de vulnerabilidad tanto para los indígenas dentro como fuera de los territorios. (Solano, 2001: 360).

Según Camacho (1998: 310) esta población ha sido invisibilizada de la historia del país y minimizada su existencia por la ideología oficial. Respondiendo tardíamente a esta deuda, en el 2015 el Gobierno de Costa Rica reconoció la condición pluriétnica del país, la Ley 9305 reforma el artículo primero de la Constitución Política y declara que (2015) “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”.

Este cambio aún no se ha concretizado en reformas de los programas institucionales que involucran a esta población, por lo que en su formulación, estructura y funcionamiento hay una ausencia a la consideración de pertenencia étnica y cultural de las personas a quienes van dirigidos. Para Borges en el tema educativo (2012: 7) “hasta el momento no es posible plantear que exista Educación Indígena en Costa Rica, lo que existe es una educación en Territorios Indígenas”.

Este es el contexto general de la región centroamericana, en un estudio sobre derecho a la educación en Centroamérica, Miriam Lorente plantea lo siguiente:

...en Centroamérica, los procesos de desigualdad y exclusión educativa van en detrimento de aquellos que residen en zonas rurales, pertenecen a hogares con un bajo nivel socioeconómico o un bajo capital cultural, o todo ello a la vez. Las capas de discriminación se van superponiendo y se retroalimentan unas a otras de tal modo que, en términos generales, ser indígena (y dentro ello bajo la condición de mujer), residir en zonas rurales y pertenecer a una familia con bajos ingresos y reducido capital cultural comprometen seriamente la posibilidad, real y efectiva, de disfrutar del derecho a la educación. (Lorente, 2018: 68).

No es de extrañar que en Costa Rica esta situación, también, se manifieste en la baja incorporación de los y las jóvenes indígenas en la educación pública superior (Mejía *et al.*, 2012: 56). Aún más baja ha sido la participación de estas personas en la construcción de soluciones universitarias dirigidas a mitigar las barreras que existen para el acceso y la permanencia del estudiantado indígena en estas instituciones.

No obstante, en los últimos cinco años, las instituciones de educación superior pública de Costa Rica han abierto un nuevo camino en temas de acceso y permanencia de

estudiantes provenientes de pueblos indígenas, para lo cual se han redefinido procesos internos y se han entablado diálogos con estas poblaciones. Estas iniciativas han tomado diferentes modelos, de acuerdo con las características de cada universidad. En el caso de la Universidad Nacional (UNA) este tema se ha abordado a través de un Plan para Pueblos Indígenas (PPI-UNA) basado en el trabajo articulado y la incorporación de forma integral de diferentes instancias universitarias y de jóvenes indígenas universitarios.

Estos cambios, aún incipientes, han incorporado nuevas perspectivas para estas instituciones y plantean el reto de dinamizar de forma articulada los diferentes sectores involucrados en los procesos para el acceso y permanencia de estudiantes. Este artículo rescata la experiencia de una de esas universidades públicas, la Universidad Nacional (UNA), que entre el 2014 y el 2016 logró pasar de 59 estudiantes activos, procedentes de colegios de territorios indígenas, a 262 personas.

Si bien, el PPIQ inicia como parte de los compromisos en una negociación entre el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y el Gobierno costarricense en el 2011, con el objetivo de fortalecer la educación superior en general, las universidades públicas aprovecharon el momento para ampliar su compromiso con las poblaciones indígenas, y así diseñar un plan que atendiera las barreras de acceso y permanencia de estudiantes procedentes de estas regiones y que además trazara el camino de la pertinencia cultural en las instituciones.

2. Consideraciones metodológicas

Este documento sistematiza la experiencia de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) entre 2012 y el 2015 en la implementación de su Plan para Pueblos Indígenas (PPI-UNA), en el marco de un plan interuniversitario del CONARE llamado Plan Quinquenal para la inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior (PPIQ).

Se fundamentó en las consideraciones metodológicas propuestas por Óscar Jara para la sistematización de experiencias desde la reconstrucción de la historia, para que sirva (Sanabria, 2015: 3) “como guía para la acción transformadora, en la medida que se basa en una comprensión más amplia y más compleja de la experiencia y de la práctica que le sirve de referencia”, de tal manera que se consideran tres momentos significativos que marcaron el rumbo del proceso:

1. La construcción y formulación del PPIQ por un equipo interuniversitario.
2. La formulación del plan de trabajo correspondiente en la UNA.
3. La implementación del PPI-UNA.
4. La conformación y consolidación del movimiento indígena estudiantil.

Para fundamentar esta sistematización se utilizó una amplia documentación en gris, que incluye planes de trabajo (uno por año), informes interuniversitarios e institucionales (se realizan 2 veces al año), memorias de actividades (giras a comunidades, festivales culturales, reuniones con estudiantes), registro audiovisual (fotografías y videos) y los documentos base, producto de cada una de las etapas.

Para la reconstrucción de hechos se utilizó la Ficha de Recuperación de Aprendizajes propuesta por Óscar Jara (2012: 257), por lo que, se toman en cuenta la etapa de formulación y los dos años iniciales de implementación del plan, pues proporcionan las pautas de los aprendizajes realizados. Además de los documentos de referencia, se utilizan sistematizaciones y evaluaciones de la perspectiva de los participantes de actividades y de procesos; así como autoevaluaciones de periodo que realiza el grupo gestor con el acompañamiento de estudiantes.

Los datos muestran la experiencia de las y los representantes de la Universidad Nacional ante el equipo interuniversitario que desarrolló el PPIQ y de las personas que participan en la coordinación e implementación del componente del plan correspondiente a la UNA.

La interpretación crítica va dirigida a la visibilización y estimación del valor agregado de la construcción participativa del modelo implementado en la UNA (PPI-UNA), como ejemplo del cambio de visión y acción que debe darse en la dinámica de las iniciativas dirigidas a la población indígena desde instancias de educación superior.

Este artículo aborda una contextualización en la experiencia interuniversitaria de formulación del PPIQ, pues introduce el tipo de dinámica participativa que se ampliará durante la implementación en la UNA. Se incluyen los principales logros alcanzados en cinco años de su ejecución y los retos que desde la experiencia se perfilan para la Universidad y el equipo coordinador.

3. Breve contextualización

En el año 2011 el Gobierno de la República de Costa Rica acordó implementar un programa para el fortalecimiento de la educación superior pública, para lo cual incluyó este componente en un préstamo que se negociaba con el Banco Mundial. Por su parte, las universidades se comprometieron a atender dos salvaguardas, una ambiental y otra de pueblos indígenas. Para esta última, se inició un proceso de construcción interuniversitario de un plan de trabajo con población indígena centrado en temas de ingreso y permanencia de estudiantes de comunidades indígenas a las universidades públicas llamado Plan para Pueblos Indígenas Quinquenal (PPIQ). En el caso de la Universidad Nacional, su implementación evoluciona a un plan con alcances mayores a los cinco años comprometidos y centrado en el tema de pertinencia cultural, al que nos referiremos en adelante como PPI-UNA.

Cabe resaltar que las universidades públicas, a pesar de tener una larga tradición académica en temas indígenas (tanto en sus programas de estudio como en investigación y extensión), no han contado con protocolos institucionales que normen la relación universidad-pueblos indígenas desde perspectivas que se abran a la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010: 52) y a la aceptación de la legitimidad de los y las otras (Maturana: 1999). Por consiguiente, las formas de interacción, aproximación a las problemáticas y divulgación de resultados dependieron de la visión de los y las académicas y en algunas situaciones, de las relaciones que se hayan construido durante la ejecución de las iniciativas.

En las agendas de las universidades no se consideraban las circunstancias particulares de la población indígena, por lo que no se atendía su realidad de forma diferenciada a las necesidades de otros sectores vulnerables del país, lo que implicó baja participación de la juventud indígena en las universidades públicas, inclusive falta de interés de estas personas en la oferta académica de esas instituciones.

Así que, un primer paso del proceso fue lograr una mayor comprensión de la situación en cuanto a la participación de estudiantes indígenas en la educación superior pública. Para ello se realizó una evaluación socioeducativa (entre noviembre de 2011 y febrero de 2012) en los 24 Territorios Indígenas del país, a cargo del CONARE, por medio de una Subcomisión de Pueblos y Territorios Indígenas, para recabar información sobre la relación y percepción de las comunidades indígenas respecto a la educación superior y, específicamente, sobre el ingreso de jóvenes a las carreras que estas ofrecen. La evaluación y su proceso de elaboración lograron dos grandes hallazgos que marcarían la forma en que se construyó el PPIQ, por un lado, la identificación de muchas de las barreras que impiden un mayor ingreso de estudiantes indígenas a las universidades (Mejía *et al.*, 2012: 208), y por otro la necesidad de hacer más inclusivo el proceso de elaboración de la propuesta.

Paralelamente, un grupo de estudiantes indígenas de las universidades que venía reuniéndose en el marco de una iniciativa de la Universidad de Costa Rica planteó objeciones a la metodología de construcción del PPIQ y manifestó la urgencia de constituir un órgano representativo de las y los estudiantes que contribuyera desde su identidad indígena y estudiantil. Fue así como se constituyó la Federación Indígena de Estudiantes (FIE), exigiendo al CONARE y a los Consejos Universitarios dar información sobre el PPIQ y ser invitados a participar en su construcción.

Los representantes del Banco Mundial y del CONARE, también, se vieron presionados por organizaciones indígenas nacionales y expertos en derecho indígena para plantear una metodología más participativa. Se llega a reconceptualizar el proceso y se suscribe un protocolo de trabajo llamado Marco de Planificación para Pueblos Indígenas (MPPI) para ser implementado por un equipo de representantes de cada universidad.

El principal aporte de MPPI es el reconocimiento de la necesidad de incluir la opinión de la población indígena, lográndose la creación de dos grupos para acompañar y fiscalizar el proceso. Uno es el Grupo de Trabajo, conformado por la FIE, la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica y dos regionales del Ministerio de Educación Pública de la zona indígena de Talamanca, a saber, la Regional Sulá y el Consejo de Apoyo Técnico Local de Educación Intercultural (CATLEI). El otro grupo fue la Comisión de Enlace, constituida por voceros de los 24 territorios indígenas, quienes acompañarían las actividades en los territorios.

Por los alcances específicos del plan y por sugerencia de la Mesa Nacional Indígena, se decidió que metodológicamente no sería un proceso de consulta en el sentido definido en el Convenio 169 de la OIT (2014), más bien una construcción participativa para aumentar el ingreso y la graduación de jóvenes provenientes de comunidades indígenas en la educación superior pública.

La formulación del plan implicó la organización de actividades en 20 de los 24 territorios indígenas, definidas en dos momentos, uno informativo y otro de apertura de un espacio para que las comunidades sugirieran acciones concretas a las universidades. También, se realizaron tres actividades nacionales, con la participación del Grupo de Trabajo y de la Comisión de Enlace, para el seguimiento del protocolo y la validación de la propuesta final.

El estudiantado indígena universitario oficializó su integración al proceso, plantearon sus dudas y se comprometieron con hacer del plan un ejercicio participativo y exitoso. Esta contribución se reforzó cuando las universidades integraron en sus equipos a miembros de la FIE, lo que reforzó su papel de interlocutores culturales y universitarios en las actividades realizadas en comunidades.

La apertura y reforzamiento de la participación estudiantil permitió que el equipo interuniversitario comprendiera muchas de las necesidades, dilemas y perspectivas de las comunidades; a la vez mostraron a las personas de las comunidades las posibilidades ofrecidas por las universidades, en un lenguaje culturalmente pertinente y desde su experiencia personal. Aquí es importante recalcar que fueron, y siguen siendo, los y las mejores intérpretes interculturales: hablan la lengua, se expresan tanto en el discurso universitario, como en el comunal, y tienen la experiencia de vivir en un mundo donde no es fácil ser diverso, pero que abre posibilidades y sueños.

El resultado fue un plan con acciones consensuadas y compromisos claros y concretos. Este fue aprobado por la Comisión de Enlace, el Equipo de Trabajo, el CONARE, el Gobierno de la República y el Banco Mundial, y divulgado a las organizaciones voceras de los 24 territorios indígenas del país. El documento incluye una serie de propuestas, por universidad, para mejorar tres ejes de trabajo durante cinco años: el ingreso de estudiantes indígenas en la educación superior pública; la permanencia exitosa en sus carreras; y el reforzamiento de la pertinencia cultural de las acciones.

Si bien, hay una serie de actividades interuniversitarias, la mayoría de las acciones son compromiso de cada universidad. La demanda de las comunidades con respecto a realizar acciones articuladas y en conjunto no se logró, en gran medida por las diferencias que existen en la estructura y dinámica de cada universidad pública. Así, cada institución genera su plan y en la UNA fue inicialmente coordinado por personal de las vicerrectorías de Docencia, Investigación y Extensión, bajo el nombre de Plan para Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional (PPI-UNA).

4. Implementación en la UNA

Esta implementación se da a partir del año 2013 y muy pronto se evidencia la necesidad de incluir a representantes de otras instancias específicas en el equipo coordinador que se convierte en un articulador de acciones y propuestas, más que en un director o regulador.

La experiencia de la UNA, en el desarrollo de proyectos de extensión e investigación con y en comunidades indígenas data desde su fundación, en 1973, de tal manera que ha abarcado una gran diversidad de temas, desde estudios de suelo para la agricultura, hasta cosmovisión e identidad. En el ámbito de la educación la experiencia modelo ha sido

impulsada por varios años por la División de Educación Rural (DER) con una carrera para la formación de docentes indígenas. De especial relevancia son la apertura de la carrera en localidades cercanas o en territorios indígenas y la diversificación de esta a través de énfasis en temas y actividades culturales indígenas; especialmente, el establecimiento de criterios diversos para la admisión de estudiantes indígenas según las circunstancias particulares de su vivencia y cultura, lo que se manifiesta en una declaratoria de grupos de interés institucional que los exime de algunos requisitos de ingreso, incluso de la realización de la Prueba de Aptitud Académica.

A pesar de su trayectoria y de autoidentificarse como la “Universidad necesaria”, al privilegiar el acceso a población de sectores vulnerables y marginados, la diversidad de circunstancias de vida y de pensamiento de la población indígena costarricense no había entrado en las agendas de estructuración de las instancias que coordinan el ingreso de estudiantes. Por ejemplo, si bien desde hacía muchos años se contaba con un programa, antes mencionado, dirigido a formar maestros desde una perspectiva intercultural y, por lo tanto, se identificaban las personas indígenas en esta carrera, no había ninguna forma de visibilizar a estudiantes indígenas en otras carreras.

Tampoco, ha existido una estrategia generalizada de incorporación de estudiantes indígenas al quehacer de investigación y extensión desde el reconocimiento de su experiencia y saber cultural.

Reconociendo estas debilidades, se buscó articular diversos sectores y actores, externos e internos, en los procesos para la ejecución del PPI-UNA. Dentro de las instancias de apoyo a la academia de la UNA, se identificaron tres directamente involucradas en el acceso y éxito académico de los y las estudiantes, el Departamento de Registro, el Programa de Éxito Académico (adscritos a la Vicerrectoría de Docencia) y el Departamento de Bienestar Estudiantil (adscrito a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil). Una vez se informó al personal acerca del PPIQ y los compromisos específicos de la UNA, se inician acciones de sensibilización entono a las circunstancias de vida que hacen de la población indígena diferente a otras poblaciones vulnerables del país, como visiones de mundo, discriminación histórica, manejo del castellano, calidad de la educación secundaria, conectividad, entre otras (Borges, 2012); (Mesa Nacional Indígena, 2009); (Solano, 2001). Posteriormente se abrió la etapa de diseño participativo de instrumentos y mecanismos para cumplir con los compromisos del Plan, que reflejen la experiencia de estas oficinas, la mejora de la adecuación cultural de procesos institucionales y la generación de acciones que pongan en contacto a los y las funcionarias con las comunidades desde el compartir de vivencias y sentires.

Una de las primeras constataciones realizadas por el equipo responsable fue la ausencia de mecanismos para identificar y visibilizar a la población universitaria indígena, lo que imposibilitaba proponer acciones afirmativas específicas. Así, un primer paso fue la búsqueda en las diferentes facultades de la Universidad de estudiantes provenientes de colegios ubicados en territorios indígenas, tomándose como referencia los listados del Departamento de Registro. Cabe anotar que en el país están bien identificados las instituciones de educación que funcionan dentro de territorios indígenas, y aunque esto no garantizan la pertenencia a un pueblo indígena, da pistas para iniciar una identificación. A la vez se promueve con los y las funcionarias de dicho departamento

el desarrollo de mecanismos de identificación por filiación étnica desde las etapas que preceden al ingreso.

En los Campus regionales se desarrollaron estrategias para atraer estudiantes de las comunidades indígenas aledañas y para implementar adaptaciones de la modalidad desarrollada por la DER, de tal forma que se empezaron a dedicar cupos específicos en las diferentes carreras para jóvenes indígenas en tanto grupos de interés institucional.

Por su parte, las y los estudiantes se han convertido en uno de los sectores de mayor relevancia para el proceso, pues más allá de lograr ser reconocidos, han tomado para sí muchos de los objetivos del plan. Actualmente han constituido en el Movimiento Indígena Interuniversitario de Costa Rica (MIINTÛ), considerando que primero deben de ser un movimiento indígena, más que una federación de estudiantes. Para la UNA es esencial apoyarlos y fortalecerlos para así acercarse a lo que Daniel Mato llama (2016: 7) “construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural, que sean equitativas y provechosas”, para lograr aprendizajes mutuos desde una posición más equitativa y armoniosa.

Los logros del PPIQ en la UNA se muestran en el aumento del ingreso de estudiantes y una mayor visibilidad de la población indígena en la institución, y en el desarrollo por parte de los y las funcionarias de diferentes departamentos de mecanismos e instrumentos para la atención al componente cultural indígena en varias de sus dinámicas y en el reconocimiento del MIINTÛ-UNA como actor universitario.

5. Logros de la PPI-UNA

La implementación del PPI-UNA, además de los logros relacionados con el incremento de la matrícula de estudiantes indígenas y la visibilización de esa población, ha ido permeando en las diferentes instancias involucradas, de tal manera que se empiezan a institucionalizar muchos de los procesos administrativos que forman parte de la iniciativa.

Después de tres años de la implementación del PPI-UNA, por parte del Departamento de Registro, se hace el levantamiento de pago de derechos de inscripción a estudiantes de colegios en territorios indígenas, se atienden necesidades particulares, especialmente, de conectividad durante las visitas a esos colegios, se realizan visitas para los procesos de inscripción y de matrícula para recabar de forma personal, información que, regularmente, se realiza vía Internet; se ha desarrollado material mediado culturalmente, entre otros. Las visitas a colegios en Territorios Indígenas, realizadas anualmente según una agenda institucional e interuniversitaria, ahora incluyen la participación de asociaciones de desarrollo indígenas, la información a través de radios comunitarias en español y la lengua local, la coordinación con directores y orientadores de estos colegios y la inclusión de actividades de motivación en torno a la vida universitaria.

Durante las visitas a las comunidades en la etapa de diseño del PPIQ, se encontró que una de las preocupaciones de padres y madres de familia es el tipo de vida que sus hijos e hijas tendrán si ingresan a una universidad y deben vivir lejos de la comunidad. En esas visitas iniciales era frecuente escuchar a las personas solicitar la posibilidad de traer la universidad a los territorios, tarea que implica un largo proceso y presupuesto con el

que no se cuenta. En este momento en la UNA solamente la carrera de educación rural con énfasis en cultura se ofrece fuera de los campus universitarios.

Tomando en cuenta y para mejorar la forma en que se ve a la universidad en las comunidades indígenas, el Departamento de Bienestar Estudiantil y el Programa de Éxito Académico han logrado garantizar una atención personalizada al estudiantado indígenas, desde el estudio de becas hasta la atención a la adaptación a la vida universitaria y nivelación académica.

Una de las iniciativas más exitosas es la adaptación de la experiencia de la DER en las diferentes sedes regionales arriba descrita, donde la apertura de los cupos especiales ha logrado el ingreso de más de 50 estudiantes. Desde luego, esto requiere de cambios importantes en los diferentes procesos de admisión, becas, residencias estudiantiles, matrícula, entre otros, siendo la Sede Regional Brunca (emplazada en el sur del país) y el Recinto Sarapiquí (en la región atlántica), las que han tenido mayores avances en este sentido.

La implementación del PPI-UNA ha aumentado los índices de inscripción e ingreso de estudiantes indígenas. Así, según las estadísticas estudiantiles de la página oficial de la Universidad Nacional (2019), para el ingreso 2013, 82¹ estudiantes provenientes de colegios indígenas se postularon para ingresar a la UNA y ninguno lo logró, solamente ingresaron 75 estudiantes por el proceso diferenciado de la DER; en contraste, para el ingreso 2018 fueron 411 los postulantes, 69 lograron matricularse en 20 carreras diferentes. Actualmente, estudian 262 estudiantes indígenas en nuestra universidad. Dentro de otros logros está la inscripción personalizada a la prueba de aptitud académica, la elaboración de material culturalmente mediado y la realización de actividades para el fortalecimiento de la diversidad cultural de la comunidad universitaria. También, se logró que esta población pueda realizar sus compromisos de beca (horas colaboración) como apoyo al PPI-UNA, y que tenga un trato personalizado más profundo en lo que se refiere a cursos de nivelación académica.

Por su parte, al estudiantado se le ha asignado un espacio físico al interior de la sede central, donde se proyecta mantener un espacio de encuentro y de apoyo mutuo, equipado para tareas académicas y convivenciales.

5.1 Retos universitarios

En gran medida los logros antes mencionados se deben a nuevas formas de abordar necesidades y la forma dinámica como se han integrado a la programación regular de la Universidad, pero aún se debe de recorrer un largo camino para lograr el entendimiento y respeto a la diversidad cultural y epistémica, y así evitar lo que Paola Ortelli y Stefano Sartorello llaman (2011: 118) “una interculturalidad políticamente correcta”, pero carente de nuevas relaciones con las comunidades indígenas. La experiencia de la construcción y ejecución del PPI-UNA ha mostrado que una de esas estrategias es facilitar la participación de diferentes sectores institucionales (académicos y administrativos) y de los y las estudiantes indígenas en todas las etapas del proceso, y así diseñar de forma

¹ La inscripción y realización a la Prueba de Aptitud Académica para ser elegible a matriculares se realiza el año anterior al ingreso.

consensuada las acciones y estrategias, para evitar imposiciones y desacuerdos en su implementación:

Para que haya una convivencia en la consensualidad, no en la mutua negación, no en el sometimiento, no en la frustración de desaparecer en la exigencia tiene que haber aceptación, respeto mutuo; es decir, la aceptación de la mano del otro tiene que ser en la honestidad de la mano del otro. El niño es un ser en sí completo, el joven o la joven es un ser en sí completo, punto de partida en la convivencia y se va a transformar en uno mientras dure la convivencia. (Maturana, 1999: 138).

Se ha aumentado la matrícula de estudiantes indígenas, pero aún son números bajos con respecto a la población en edad de ingresar a las universidades en esas comunidades, además las acciones para mejorar el acceso y la permanencia estudiantil son insuficientes si consideramos que el quehacer académico debería de tomar en cuenta la inclusión de los conocimientos y modos de producción de saberes, tipos de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2015: 20).

La clave de la nueva mirada es la participación propositiva de las diferentes instancias involucradas desde sus perspectivas, mediadas culturalmente gracias a la participación estudiantil, con miras a que este colectivo impregne la pertinencia en el accionar del plan. Ahora se entiende que esta población requiere un acercamiento y tratamiento personalizado y comprometido, para contrarrestar las múltiples inequidades que enfrentan y entender la diversidad cultural con la que se expresan. Este es el compromiso que ha asumido la UNA para hacer real el cumplimiento del derecho a la educación de la población indígena, los compromisos que el Estado costarricense ha asumido en la firma de convenios internacionales y el reforzamiento identitario de esta población.

La articulación de diferentes instancias universitarias va acompañada con la realizada con sectores externos, fundamentalmente, con colegios de educación secundaria y diferentes autoridades comunitarias. En esta relación ha sido fundamental la participación estudiantil, como puentes comunicativos entre el espacio académico y el comunal, pues no solo existen limitaciones infraestructurales (baja conectividad, carencia de teléfonos, distancia geográfica), también existen tiempos, lenguajes y cosmovisiones diferentes que provocan “cortocircuitos” en el fluido de la información.

Además, el tema de la pertinencia cultural es particularmente importante en un país donde, como plantea Ibarra (2010: 21) “no se ha tomado en cuenta la participación de la población indígena en los diferentes proyectos que distinguen la historia”. Se ha hecho énfasis en la ejecución del PPI en la generación de espacios de encuentro intercultural, que pongan en evidencia ante la comunidad universitaria la vitalidad de las comunidades indígenas costarricenses, así como la importancia de reconocer y abrazar la diversidad de las particularidades identitarias. En este sentido uno de los aspectos fuertes de reflexión traídos a la mesa por estudiantes es la demanda que hacen las comunidades de tener universidades propias, que sean con, para y desde los indígenas.

Esta visión participativa tiene limitaciones, especialmente, presupuestarias y de tiempo. La solución viene con la apertura de espacios para las aportaciones de

todos los sectores y de los más afectados, como la población estudiantil indígena. Por lo que han avanzado a tal grado que de participar como apoyo logístico a las actividades, funcionarios y estudiantes se han integrado a la conceptualización, organización y análisis de estas. Uno de los cambios fundamentales que se ha producido con esta práctica es la incorporación de temas antes ausentes en las diferentes actividades. De tal manera que en visitas a comunidades se ha ampliado la información sobre los procesos administrativos y la importancia de ciertos requerimientos. En acciones culturales se ha formalizado el reconocimiento a los y las *mayores* (ancianos) de cada comunidad y la recuperación de la memoria cultural y el saber ancestral (encuentro de saberes). También, se ha dado la reivindicación abierta a luchas territoriales e identitarias en actividades institucionales, incluso visiones críticas a la universidad, lo que no siempre es fácil de aceptar por autoridades y organizadores. Una (2009: 3) “ciudadanía con equidad” según Daniel Mato implica abrir los espacios para el pensamiento crítico, el no consenso y por lo tanto a ir dibujando nuestras instituciones en el diálogo desde la diversidad.

Uno de los mayores retos que se presentan en la implementación del PPI-UNA es la visibilización de la diversidad cultural indígena. Como bien plantea Carlos Camacho los pobladores indígenas han sido negados, pero a la vez están presentes en el imaginario nacional como fuente de (1998: 312) “cualidades” generales del costarricense, sin ningún tipo de consideración a su diversidad cultural.

Esta tarea incluye la necesidad de fortalecer la conciencia de la diversidad cultural entre los mismos estudiantes indígenas, pues la visión dominante de tener una sola cultura también ha llegado a las poblaciones indígenas a través de la educación pública (Borges, 2012: 7); además, muchas personas de estas comunidades no han tenido la oportunidad de llevar a cabo intercambios frecuentes con comunidades diferentes a las de sus propios pueblos.

Asimismo, es esencial para el PPI-UNA lograr la incorporación de académicos y académicas que desde la investigación y la extensión universitaria aporten su experiencia y conocimientos a este proceso, incluso que incorporen en su quehacer la pertinencia cultural vista desde las personas que la viven.

6. Reflexiones finales

Si bien la construcción del plan inició como una contrapartida por parte de las universidades tenían que cumplir ante una negociación presupuestaria, se logró generar un espacio de reflexión y análisis sobre su accionar con respecto a los pueblos indígenas, que en la UNA incluye la articulación de diferentes sectores administrativos y académicos, de tal manera que se convirtió en un camino hacia cambios estructurales de la institución.

En la UNA es costumbre que la implementación de una iniciativa institucional y plan de trabajo específico se haga desde las orientaciones y especificaciones del equipo responsable de la tarea. En este caso se ha llevado delante de forma exitosa un Plan institucional desde las propuestas de cada sector involucrado, con apertura a la diversidad de sus posibilidades y experiencias, enmarcadas en expectativas de la población meta según sus propias palabras.

Durante la formulación del PPIQ se buscó una amplia participación comunal y estudiantil indígena, lo que permitió proponer metas y acciones que reflejan tanto las posibilidades y visiones de las universidades, como las expectativas y realidades de los públicos meta. La apertura del proceso a las exigencias y vivencias del estudiantado permitió que se generara un alto compromiso de estas personas con el espíritu del plan y, especialmente, con las posibilidades que este representa para la democratización del acceso a la educación superior para los pueblos indígenas costarricenses.

Esta necesidad de fomentar la colaboración activa de las diferentes instancias participantes desde sus experiencias dinamiza la forma en que se implementa el PPIQ en la UNA, así el equipo coordinador pierde voluntariamente protagonismo y se abre al diálogo desde lo que cada instancia planea y puede generar para el cumplimiento de los compromisos. Esto facilitó a la vez incorporar las actividades a sus tareas regulares. El fortalecimiento del movimiento estudiantil se hace desde su incorporación en la planeación, implementación y seguimiento de las actividades.

Así, las propuestas y soluciones han venido de las personas que a diario conviven con los procesos de ingreso y permanencia estudiantil, articulados por el equipo coordinador del PPI-UNA y sustentados en sensibilidades y conocimientos que se han ido fortaleciendo en contacto con comunidades y estudiantes indígenas.

Para las personas que trabajamos en la institución, ha significado tener la oportunidad de aprender a mirarnos y enfrentarnos con nuestro ser desde la mirada del otro, de la otra. Personas que nos cuestionan, nos generan conflicto, pero que a la vez nos enseñan, nos dan energía y esperanza.

Esto obliga al reconocimiento de la importancia para gestión universitaria, de invertir esfuerzos y recursos en abrir espacios para la reflexión, la elaboración de propuestas conjuntas, implementación integral y pertinente de acciones. Esto toma, también, tiempo, pues los diferentes sectores y actores universitarios tienen dinámicas propias y sentarse a articularlas, combinarlas y confrontarlas requiere dedicación y esfuerzo.

En cuanto al estudiantado se ha mantenido su involucramiento, ya sea como iniciativa personal o desde el cumplimiento de horas como estudiantes asistentes. Esos espacios de participación como sujetos claves del plan, les ha permitido apropiarse y empoderarse del proceso, y de su identidad indígena en un entorno universitario.

Según la premisa del reconocimiento del estudiantado indígena como actores legítimos en el proceso, se debe buscar transformar otro de los estereotipos de nuestras sociedades patriarcales, la idea de la superioridad del adulto respecto a jóvenes e infantes, donde las relaciones, generalmente, se resuelven con base en modelos coercitivos jerárquicos, y dejan a estas personas fuera de las decisiones y procesos de construcción de soluciones a sus problemas (Rollo, 2016). Por lo tanto, es necesario que las acciones implementadas por la universidad contribuyan a generar en estas personas procesos de aprendizaje para vidas más creativas, críticas y armoniosas.

La Universidad Nacional no debe limitarse a los logros en cuanto a ingreso y graduación de estudiantes indígenas. Pocas escuelas han hecho cambios curriculares y en prácticas investigativas que lleven a una incorporación generalizada de saberes de

estos pueblos. Tampoco, se considera la importancia de incorporar la representación indígena de forma permanente en las diferentes estructuras institucionales.

Se busca que los compromisos en un plan para solucionar barreras a la participación estudiantil indígena en la educación superior, se conviertan en la base para la construcción de estrategias institucionales hacia un quehacer pertinente e intercultural que integre a toda la población universitaria.

Por tanto, hemos de continuar avanzando en el tema de la interculturalidad y la aceptación de la legitimidad del conocimiento creado en comunidades indígenas, para reconocer que la población estudiantil proveniente de estos lugares aporta a la construcción universitaria desde la diversidad de sus saberes y culturas.

Asimismo, quedan muchísimos retos para todas las personas que damos vida a las universidades, porque tenemos el compromiso de pensarlas diferente, desde la legitimidad de todos los saberes, con la creación de conocimientos que aporten al buen vivir de las comunidades indígenas y del país en general.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica (1 de octubre de 2015). Reforma el artículo 1° de la Constitución Política para establecer el carácter Multiétnico y Pluricultural de Costa Rica (Ley 9305). Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=80269&nValor3=101779&strTipM=TC#ddown
- Borges, C. (2012). *Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas*. Informe Final. En: Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Cuarto Informe del Estado de la Educación. San José: CONARE. Recuperado en https://estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/borge_educacion_indigena.pdf
- Camacho, C. (1998). *Las paradojas de la identidad indígena: ideologías y realidades en Costa Rica*. En: Bozzoli, María Eugenia, Barrantes, Ramiro, Obando, Dinorah. & Rojas, Mirna. (Comp.). (1998). Congreso Científico sobre pueblos indígenas de Costa Rica y sus fronteras. San José: EUNED.
- Consejo Nacional de Rectores. (2012). *Proyecto de Mejora de la Educación Superior. Marco de Planificación para Pueblos Indígenas (MPPI)*. San José: sin publicar. Recuperado en: https://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/mppi_marco_planificacion_pueblos_indigenas.pdf
- Consejo Nacional de Rectores. (2013). *Plan Quinquenal para la inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior (PPIQ)*. San José. Recuperado en <http://documents.worldbank.org/curated/en/509651468026356958/pdf/IPP5580V20SPAN00Box385429B00PUBLIC0.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Ibarra Rojas, E. (2010). *Las manchas del jaguar: huellas indígenas en la historia de Costa Rica: Valle Central, siglos XVI-XX*. Costa Rica: Editorial UCR.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Resultados Generales*. Costa Rica: INEC.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Lorente, M. (2016). Derecho a la educación de la infancia y desigualdades de origen en Centroamérica. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(27), 53-71. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15047>
- Mato, D. (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir*. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En: Mato, D. (coord.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir*. Experiencias en América Latina. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). (pp. 11-64).
- Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 71-94.
- Mato, D. (2010). *Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia*. *Revista Nueva Sociedad*, 227, mayo-junio de 2010, Recuperado en <http://nuso.org/buscar/?q=mato>
- Mato, D. (coordinador). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Argentina: Sáenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Mejía, N., Vargas, M., Chacón, R., Campos, S., Guzmán, A., Sánchez, E. (2012). *Evaluación Socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense*. Costa Rica: sin publicar. Recuperado en <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>
- Mesa Nacional Indígena. (2010). *“Así vivimos los pueblos indígenas...” Diagnóstico niñez y adolescencia indígena*. UNICEF-Costa Rica. Disponible en https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Asi_vivimos_los_pueblos_indigenas.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Ortelli, P., Sartorello, S. (2011) *Jóvenes universitarios y conflicto intercultural Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial. México: IISUE-UNAM. Páginas 115-128. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea11.pdf>
- Rollo, T. (2016). *Democracy, agency and radical children's geographies*. The Practice of Freedom: Anarchism, Geography and the Spirit of Revolt. Estados Unidos: Rowman & Littlefield.

Sanabria, L. (2015, junio 22). *Entrevista a Oscar Jara: La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador*. Revista Docencia de Chile (año XX, número55. Mayo 2015). Recuperado en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1054>

Solano, E. (2001). *La población indígena en Costa Rica según el Censo 2000*. Recuperado en <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/censo2000/libro-censo/4.1-Solano-2.doc.pdf>

Universidad Nacional (UNA). (2019). Lugar de Publicación: *Estadísticas Estudiantiles. Programa de interés institucional*. Heredia. Recuperado de: <https://www.registro.una.ac.cr/see/index.php/formacion-de-estudiantes-indigenas>