



Perspectivas y estrategias orientadas a la democratización de la educación superior para poblaciones indígenas

*Marielos Vargas Morales*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

marielos.vargas.morales@una.cr

*Kenneth Cubillo Jiménez*²

Universidad Nacional

Costa Rica

kecuji@una.cr

*Jorge León Sánchez*³

Universidad Nacional

Costa Rica

jleon@una.cr

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo socializar la visión, perspectivas y estrategias que se desarrollaron en el marco de la gestión académica-administrativa de la



Recibido: 12 de noviembre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.9>

- 1 Licenciada en Educación con énfasis en Educación Rural, I y II ciclos (UNA). Máster en Programas y Proyectos de Desarrollo (UCR). Académica de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0001-9307-4946>
- 2 Licenciado en Educación con énfasis en Educación Rural I y II, ciclos. Máster en Formación de Formadores de Educación Primaria. Académico de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-9771-7467>
- 3 Licenciado en Psicología (UNA). Máster en Pedagogía con Énfasis en Atención a la Diversidad (UNA). Académico de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-8201-0995>

División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica en el periodo 2008-2019, en la generación de acciones afirmativas tendientes a brindar igualdad de oportunidades a personas indígenas en la educación superior. El acceso, permanencia y éxito estudiantil para la profesionalización de estudiantes indígenas en docencia primaria, implica que como unidad académica se promuevan cambios en el quehacer universitario institucional, en la flexibilización y pertinencia de los procesos de admisión para hacer vida el principio de “ser universidad necesaria” lema que caracteriza y proyecta el alma mater de la universidad.

Palabras clave: Acceso a la educación, acción afirmativa, democratización de la educación, educación superior, igualdad de oportunidades.

Abstract

This article aims to socialize the vision, perspectives, and strategies which were developed during the academic and administrative management of the School of Rural Education at Universidad Nacional, Costa Rica during the years 2008-2019. For this purpose, varied actions were carried out to offer equal opportunities to indigenous people in regards to their higher education. Access, permanence, and academic success were key to help and support these students to become professionals in elementary teaching, a process that implied the promotion of changes in the pedagogical mediation and flexibility and pertinence in terms of the admission process; this had the main purpose of being “the necessary university”, a motto that characterizes and projects the alma mater of this university.

Keywords: access to education, affirmative action, democratization of education, equal opportunity, higher education

Introducción

La educación es el factor primordial para la movilización individual y colectiva en la búsqueda de mayores estados de bienestar. Aunque este es un derecho inalienable, el acceso a oportunidades de estudio en la educación superior no es equitativo para algunos grupos sociales. De hecho, fraguar dicho acceso ante un



panorama rígido donde se aplican variados filtros para la selección de estudiantes a las universidades públicas, no solo genera un proceso de exclusión inmediato, sino que coloca en completa desventaja aquellos sectores que no han contado con las mejores oportunidades educativas, al tener que competir por un cupo con estudiantes que egresan de instituciones públicas de zonas urbanas, privadas, de carácter científico; se trata de estudiantes que provienen de colegios de zonas rurales e indígenas o bien de programas educativos creados paralelamente para atender la expulsión y exclusión de manera complementaria con el sistema formal.

Conscientes del panorama que enfrenta el estudiantado de secundaria en Costa Rica para tener acceso a la educación superior, la División de Educación Rural (DER), unidad académica que forma parte del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) ha generado, con el apoyo de las instancias respectivas, diversas estrategias que democratizan la admisión de personas indígenas a la educación superior, al brindar igualdad de oportunidades no solamente en cuanto al acceso, sino en relación con el éxito universitario al graduarse como profesionales en el campo de la docencia en primaria y lo que implica el impacto de la movilización social dentro de los territorios indígenas.

Contextualización

Costa Rica cuenta con ocho pueblos indígenas a saber: bribris, noves, huetares, bruncas, broranso, cabécares, chorotegas y malecu, quienes se ubican en 24 territorios (Carvajal *et al.*, 2017). Con estos, el Estado ha arrastrado una deuda histórica, ya que es clara la postergación de su derecho a la educación superior y el ejercicio pleno de lo que implica la profesionalización, además de sufrir los embates del desarrollo desde la concepción de una educación occidentalizada, lo que ha llevado a procesos de aculturación por parte de los pueblos ancestrales.

La educación es un derecho y este debe ser garantizado por el Estado en todos los niveles del sistema educativo, pero la realidad nos demuestra que su aseguramiento no ha sido fácil y que las brechas sociales y económicas continúan haciendo estragos en las poblaciones con mayor desventaja en el país. Por tanto, democratizar la educación, implica “un movimiento universalizador de la enseñanza que propende por la disminución o desaparición de las desigualdades educativas hacia

la equidad de oportunidades en diferentes ámbitos” (López, 2012, según se cita en López, 2014, p. 221).

Ante un panorama de desigualdad, se hace necesario democratizar la educación, como lo plantea López (2012):

Un fenómeno de transformación social que, desde una perspectiva igualitaria y equitativa, posibilita la reproducción de beneficios individuales, la expansión de externalidades positivas, la construcción de sociedades basadas en el conocimiento, y el fortalecimiento de las estructuras productivas; todo ello mediante la prolongación de libertades personales y la formación de capital humano. (p. 38)

De acuerdo con los fines de la *Ley Fundamental de Educación de Costa Rica*, creada en 1957, toda persona tiene derecho a la educación y el Estado está en obligación de brindarla de manera amplia y adecuada. De igual forma, plantea “conservar y ampliar la herencia cultural” (*Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1957, p. 1*). Lo enunciado haría suponer que una educación adecuada sería de acuerdo con los requerimientos culturales y consecuentemente llevaría a pensar en una educación diferenciada, pertinente y contextualizada para los pueblos indígenas de Costa Rica, pero esta pertinencia curricular con enfoque cultural ha estado lejana a la realidad educativa que han vivido los pueblos originarios.

Al respecto, el acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior mediante la exoneración de la prueba de admisión a la UNA se da a partir de lo que se interpreta en la *Constitución Política de Costa Rica*, al contemplar que la legislación internacional que regule y amplíe en materia de derechos humanos tendrá un rango superior a la dicha constitución (artículo 7). Asimismo, toda persona puede gozar del derecho de amparo para acceder a otros derechos humanos contemplados en los tratados y convenios internacionales (*Asamblea Nacional Constituyente de la República de Costa Rica, 1949*).

En este sentido, el punto de quiebre se da a partir de lo dictado por la legislación internacional, principalmente por el *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* de la OIT, donde trasciende la concepción asimiladora por la determinación y la autonomía de los pueblos originarios, así como la obligación de todo Estado multi y pluricultural, en la garantía de estos.



De acuerdo con Cuneo (2015), “el pluralismo en la sociedad democrática debe entenderse como un sistema superador en donde se acepta la diversidad social e ideológica en materia económica y política, el derecho a la organización y la libre participación política” (p. 1). Al respecto, surge la pregunta ¿cómo se puede pensar en una sociedad multi o pluricultural justa, si diversos estratos sociales no tienen las condiciones para acceder a las mismas oportunidades para desarrollarse? En este sentido, democratizar la educación superior hace necesario pensar en oportunidades que abriguen propuestas flexibles, pertinentes y respetuosas de las diversas cosmovisiones culturales, que busquen institucionalizarse para generar el mayor impacto posible para la movilización social.

Para dar respuesta a la necesidad de formación en la admisión de estudiantes que proceden de contextos vulnerados, la UNA desarrolla varias acciones afirmativas con las cuales busca compensar las desigualdades en las condiciones de ingreso de las poblaciones en desventaja. Estas acciones las realiza a partir de la “discriminación positiva” al generar dos rutas: aplicando la prueba de admisión bajo un modelo de estratificación (los tres grupos conformados se denominan estratos, cuyo propósito es que los estudiantes postulantes compitan con los que han tenido condiciones similares en sus estudios del ciclo diversificado) o aplicando la excepcionalidad a partir de un convenio o tratado internacional.

Es importante tener claro que, la UNA aplica el proceso ordinario de manera general para la admisión de las diversas carreras y posteriormente el modelo de estratificación y tipificación, pero se desarrolla un proceso diferenciado con la gestión que realiza la DER, al aplicar los criterios que refieren a “Convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales y grupos de interés institucional” según lo que versa el artículo 20 (inciso d y e) del *Reglamento general de admisión, seguimiento y permanencia*. De acuerdo con el *Manual de Procedimientos de Admisión para el Ingreso a las Carreras de Grado de la Universidad Nacional*, en el apartado “Excepciones y Convenios”: “una Unidad Académica, puede eximir de la prueba de Aptitud Académica a aquellos grupos que se consideren de interés institucional” (Universidad Nacional, 2021, p. 20).

A partir de la normativa citada, la DER gestiona la apertura de grupos al aplicar convenios con municipalidades nacionales y, en otros casos, la *Ley N° 7316 de la República de Costa Rica* con adscripción al *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en*

Países Independientes, emitido por la Organización Internacional para el Trabajo (OIT), que regula en materia de derechos Humanos. En el plano educativo, se aplica el artículo 26 del *Convenio 169 de la OIT*, que enuncia la responsabilidad de las instituciones de adoptar medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Antecedentes

Pueblos indígenas de Costa Rica

La experiencia que se comparte en la democratización de la educación superior se desarrolla en diversos contextos indígenas de Costa Rica. La DER, a lo largo de su historia, ha desarrollado acciones diferenciadas para el acceso a la educación superior de personas de todos los grupos culturales costarricenses, con la finalidad de lograr mayor equidad e igualdad de oportunidades educativas. Para ello, se plantean dos posibilidades: asistir a los campus universitarios o recibir la oferta curricular en alguno de los territorios de donde los estudiantes proceden. A continuación, se describe algunos aspectos del contexto geográfico, poblacional y cultural con quienes se desarrollan acciones afirmativas para el acceso, permanencia y éxito profesional en la DER.

El territorio costarricense comprende una extensión de 51.100 km². A pesar de ser un país pequeño, ostenta gran riqueza cultural, al contar con ocho pueblos indígenas, que se ubican en 24 territorios con una extensión de “334 447 hectáreas” (Borge, 2012, p. 7). De la población total del país de 4.301.712 habitantes, 104 143 personas se autoidentifican como indígenas, lo que representa un 2,42 por ciento de la población total (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2011).

En Costa Rica, el pueblo bribri es el que cuenta con más población indígena y el cabécar el que ostenta el mayor territorio. Estas dos culturas mantienen su lengua, al igual que los noves y los malecu, aunque estos últimos en menor medida. Los demás pueblos indígenas han sufrido el desplazamiento de su lengua hasta considerarse actualmente extinta como herramienta comunicativa, ya que lo que existe es el conocimiento heredado de vocablos.

A partir de la gestión de la DER, por una cuestión geográfica y poblacional, los pueblos indígenas que han tenido la mayor posibilidad



de acceder a la educación superior son los bribris, los cabécares, los brunca, los teribes y los noves, ya que la apertura de algunos grupos se ha dado en espacios físicos en sus territorios o en las cercanías de estos.

Accionar de la UNA- DER en la inclusión de personas indígenas a la educación superior

Desde los orígenes de la UNA en el año 1973, esta institución fue concebida como la “universidad necesaria” (Núñez, 1974), orientada en atender los sectores menos favorecidos de la sociedad costarricense al brindar posibilidades de acceso a la educación superior. Esto queda claramente plasmado en el “Preámbulo del Estatuto Orgánico” por cuanto:

La universidad es necesaria en cuanto contribuye con un modelo de desarrollo integral e incluyente, con atención especial para las personas en condición de vulnerabilidad, en armonía con la naturaleza y conforme a las relaciones de cooperación equitativas y pacíficas”. (Universidad Nacional, 2015, p. 17)

En correspondencia con la función social, educativa e histórica de la UNA, la DER, desde su génesis, se aboca a la formación de docentes rurales en contextos vulnerados, tal y como versa en su misión:

Contribuye con la promoción del bienestar humano desde la educación formal y no formal, así como a partir de la formación inicial y continua de docentes de I y II ciclos que laboran en espacios rurales (...) En su quehacer prioriza la afectividad, la solidaridad, el compromiso, el respeto hacia la naturaleza y toda forma de vida, la equidad, la inclusión, el liderazgo y la responsabilidad social, con el fin de fortalecer las capacidades de las personas. (Universidad Nacional, 2020, p. 33)

Históricamente, dentro de las acciones realizadas por la DER a favor de los pueblos ancestrales de Costa Rica, se trae a colación el diagnóstico de necesidades de formación en pueblos indígenas que se realizó en 1989, lo que dio paso a una serie de productos tales como la adecuación del plan de estudio que se ofertaba en 1990 para que este tuviera mayor pertinencia con las culturas indígenas de Costa Rica. Desde esta perspectiva, se gestiona la creación de cursos en lenguas bribri y

cabécar para su oferta como idiomas instrumentales, lo cual brinda la oportunidad para que algunos estudiantes de procedencia indígena de los pueblos citados accedieran a estos como parte de la carrera y para el fortalecimiento de su lengua materna. En 1993, se diseña la carrera de Educación Indígena que atiende de manera específica y pertinente la formación docente de personas pertenecientes a pueblos originarios. Posteriormente, la DER continuó la formación de maestros rurales en planes de estudio en los que estuvieron inscritos de manera aislada personas indígenas.

A partir del 2007, se generan procesos para el ingreso de personas indígenas desde la conformación de grupos específicos de interés institucional, en la carrera de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos, accionar que se mantiene hasta la actualidad, pero con estrategias diferenciadoras a nivel institucional, que promueven la inclusión desde una perspectiva de equidad social y cultural.

Referentes teóricos

Inclusión con equidad

La DER, desde su génesis, es una unidad académica que ha favorecido la inclusión de personas que provienen de zonas rurales vulneradas históricamente. Lo anterior, es consecuente con lo que señala el *Estatuto Orgánico* de la UNA, el cual promueve la “inclusión de los sectores menos favorecidos por razones económicas, culturales o por discapacidad, se garantiza mediante una oferta académica, políticas de admisión y programas de becas especialmente dirigidos a esos grupos” (Universidad Nacional, 2015, p. 19).

Por tal razón, la inclusión no es un discurso que descansa en un documento; a lo interno de la unidad académica, se realizó una profunda reflexión que orienta cómo entenderla y hacerla vida en las comunidades rurales. En ese sentido, se comprende la inclusión como:

La manera en que la educación debe comprender, atender, aceptar y aprovechar todo tipo de diversidad. Una educación inclusiva trasciende el derecho humano a “ser diferente” de lo que la cultura hegemónica privilegia, y postula esa posibilidad como legítima, valorando de manera positiva y explícita las diversidades y rechazando categóricamente cualquier forma de exclusión.



La inclusión apuesta por prácticas educativas que acogen todas las diversidades sin discriminación alguna, con equidad de condiciones indistintamente de la procedencia, el género, la etnia, nacionalidad o cultura; las características físicas o cognitivas; las creencias, orientaciones sexuales, la religión, el contexto, el poder adquisitivo, la identidad o cualquier otra circunstancia. (Universidad Nacional, 2020, p. 73)

De acuerdo con Aragón (2016), la inclusión pasa por reconocer primeramente que la educación es un derecho y no el privilegio de grupos hegemónicos. El derecho a la educación sin exclusión implica una comprensión mayor sobre las causas y consecuencias de la vulnerabilización de los pueblos. Requiere tener presente que existen condicionantes históricos, sociales, políticos, económicos y geográficos que a lo largo del desarrollo de la humanidad han generado diversos estratos sociales y fenómenos de exclusión que han determinado la inequidad que los aqueja.

Igualdad de oportunidades

Aunado a la conceptualización anterior, es importante señalar que las acciones realizadas en la DER procuran que el estudiantado indígena acceda a la educación superior en igualdad de oportunidades en relación con la población que ingresa a la universidad. Para Aragón (2016), la igualdad de oportunidades es la que “aboga por la necesidad de darle a cada persona lo que necesita y no proporcionarles a todas lo mismo” (p. 20).

Pensar en la inclusión a partir de generar igualdad de oportunidades implica proveer de procesos educativos sin ningún tipo de discriminación al desarrollo de una educación que se adapte y respete las diferencias individuales, capacidades, cosmovisiones y brinde justicia social (Belavi y Murillo, 2016). A la vez, se debe priorizar la eliminación o reducción de barreras que pongan en riesgo la superación de las personas, el pleno ejercicio de sus derechos y deberes, la participación activa y el ascenso hacia una mayor calidad de vida.

¿Cómo materializar el acceso a la educación superior? abordaje metodológico, administrativo y pedagógico?

La materialización del acceso a la educación implica el desarrollo de nuevos procesos, cuyo alcance y cobertura abrigue las diferencias

culturales, los grupos excluidos y las minorías, lo cual apunta a la democratización educativa donde todos se beneficien con igualdad y equidad para el desarrollo personal, tal y como lo plantea filosóficamente Dewey (1995) donde la esencia para la plenitud de la vida y el desarrollo personal descansa en la democracia. De hecho, para Dewey es el único camino (1995).

Democratizar la educación conlleva dos procesos paralelos, no solo la formación crítica de quien aprende, sino también el escenario político y sistémico/estructural de la sociedad mediadas por las instituciones, donde se toman las decisiones para hacer efectiva dicha democratización o su retroceso. Por tanto,

Trata de un proceso de indagación colaborativa que permite modificar la realidad social a través de acciones socioeducativas globalizadas que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso de la comunidad. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso dialógico, democrático, ético y global. (Moliner *et al.*, 2007, según se citan en Moliner *et al.*, 2016, p. 125)

La DER, desde su origen, ha tenido como sustento la pedagogía crítica, al concebir la educación como proceso emancipatorio y liberador que puede llevar a procesos de transformación de las desigualdades sociales. Desde este posicionamiento, se considera que la educación:

Empodera a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias establecidos y proponer-construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, defensoras de la vida como imperativo del vivir bien. (Gómez y Gómez, 2011, p. 186)

A partir de lo expuesto, las prácticas administrativas-pedagógicas se convierten en escenarios de oportunidad para generar rupturas ontológicas, epistemológicas y axiológicas, así como procesos que lleven a concretar la misión de la universidad y de la unidad académica. Por ello, el abordaje metodológico seguido para la concreción de resultados tangibles en relación con el acceso y éxito profesional de estudiantes



indígenas se hace desde el posicionamiento de la pedagogía crítica, la cual concibe la educación como proceso transformador, debido a su accionar propositivo, analítico, autogestionario que contribuye a generar diferencias sustantivas que lleven a mejores estados de bienestar colectivo. Desde esta perspectiva,

La educación, es necesidad ontológica de humanización, es también una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica. Y dentro de esta la crítica implica autorreflexión sobre el tiempo y el espacio que nos ha tocado vivir, para insertarnos en la historia, como autores y actores, y no meramente como espectadores. (Freire, 1967, según se cita en [González, 2007, pp. 55-58](#))

Con sustento en la pedagogía crítica, se desarrolla el quehacer con un enfoque cualitativo, donde importa la persona, sus condiciones, sus aspiraciones y su evolución en el ascenso profesional. Desde la perspectiva epistemológica, se considera a la persona con capacidad para “aprender a aprender”, pero con una herencia histórica y contextual que los coloca en un estado de vulnerabilidad económica y social, lo que da como resultados pocas posibilidades de crecimiento profesional. Por ello, la DER concibe la educación superior como la herramienta política que puede contribuir en la transformación de las sociedades indígenas, al promover la formación docente y que estos con su accionar, puedan impactar los contextos donde desarrollan su labor con el abordaje pedagógico y cultural que sus pueblos requieren.

Estrategia Metodológica

En el desarrollo de la gestión para la inclusión de los pueblos indígenas, se realizan varias etapas, fases de gestión y la aplicación de diversas técnicas.

Primera Etapa: Acceso a la Educación Superior

Fase uno: Proyección académica-administrativa con sustento legal

Rastreo de normativa internacional, nacional e institucional:

Para la apertura de grupos en condiciones de vulnerabilidad, se genera un protocolo de atención para el acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior. Se lleva un registro de la aplicación de convenios que se desarrollan en diversos ámbitos (internacional, nacional y en

la UNA), que posibilita la justificación y gestión para la apertura de grupos de interés institucional a partir de la eliminación de la prueba de admisión.

Diseño y ejecución de la actividad académica: “La División de Educación Rural (DER): UNA oportunidad de formación para las personas de los espacios rurales costarricenses” (Universidad Nacional, 2016), se formula en el 2016 y tiene una vigencia de cinco años. Esta actividad académica se encarga de generar información sobre nichos de formación docente en condiciones de fragilidad social. Este es el ente encargado promover el acceso, permanencia y éxito académico de estudiantes rurales e indígenas en la educación superior.

Proyección en la apertura de grupo: Por la relevancia que este accionar tiene en la planificación administrativa, previsión académica y presupuestaria, se va generando información que permita visionar la posibilidad de apertura, cantidad de grupos y contexto donde se ofertaría la carrera.

Fase dos: Mapeo contextual

Acercamiento a las comunidades: Se visitan las zonas que han mostrado interés en la apertura de la carrera o aquellos lugares en los que se proyecta la necesidad de docentes producto del proceso de jubilación. Este acercamiento permite un mapeo de las comunidades en condiciones de mayor fragilidad y que se identifican con necesidades de formación docente.

Registro de interesados: Se hace un levantamiento de información sobre las personas interesadas en ingresar a la universidad a estudiar educación en el nivel de primaria.

Conformación de grupos interesados: Se conforman grupos en las zonas donde interesa la apertura de la carrera y se da sostenibilidad mediante reuniones, comunicación periódica para mantener el interés de los involucrados.

Inducción a la vida universitaria: Para el ingreso a la UNA, se desarrollan talleres que les permita a los estudiantes comprender la conformación, servicios y vida universitaria; lo cual facilita una mejor inserción del estudiante en la universidad.

Fase tres: Apertura de grupos indígenas

Una vez conformado el grupo de interesados en ofertar la carrera, se realizan las siguientes acciones:



Vinculación y trabajo coordinado con instituciones universitarias: En esta fase, se generan acuerdos en distintas instancias para la apertura de grupos de interés institucional con sustento en el Artículo 7 y 48 de la *Constitución Política de Costa Rica*, el artículo 26 del *Convenio 169* de la OIT y el apartado sobre “Excepciones y Convenios” de la normativa interna. Para la apertura de grupos se coordina directamente con el Departamento de Registro de la UNA (Sección de Admisión); para la permanencia y sostenibilidad del estudiantado en la universidad, se genera trabajo articulado con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil (becas y servicios estudiantiles), entre otras.

Registro de información para admisión: Se coordina y acompaña a los departamentos involucrados en la recolección de la documentación para la inscripción accionar que se realiza en los contextos donde se oferta la carrera. A los estudiantes se les da inducción y acompañamiento para que completen de la mejor manera los formularios que solicita la universidad.

Requisitos en documentación: Para la admisión de estudiantes indígenas, si bien se les exime de la prueba de aptitud como estrategia para operacionalizar la Política Institucional y hacer real el acceso a partir de la aplicación del Convenio 169, se realizan varias acciones.

Cumplimiento con la documentación: Se acompaña, apoya y corrobora que el estudiante presente los documentos solicitados por el Departamento de Registro para la admisión.

Identidad indígena: Se solicita reconocimiento de la identidad indígena para el goce del derecho a la educación superior que consiste en un comunicado formal de la autoridad indígena del territorio de donde procede el estudiante en el que se le reconoce como persona indígena que forma parte de la comunidad.

Prueba de Aptitud Pedagógica: Se le solicita al estudiante realizar una entrevista con fines pedagógicos que posibiliten la selección idónea de estudiantes a la carrera. Con la entrevista, se busca conocer aspectos generales del estudiante, así como indagar sobre la experiencia y expectativas profesionales de las personas interesadas en ingresar a la carrera.

Contraste de información: Se valora el cumplimiento de los requisitos con la información recopilada y depurada por el Departamento de Registro; además, se analizan los resultados de la entrevista, siendo admitidos los estudiantes indígenas con la mayor aptitud pedagógica.

Lista de admitidos: la conformación del grupo de estudiantes se establece con la lista final de admitidos a la carrera y se procede con el acompañamiento para que el proceso de matrícula de cada estudiante sea exitoso.

Segunda etapa. Vida universitaria

Cuando ya el estudiante indígena se encuentra matriculado, se procede al acompañamiento y desarrollo de estrategias para dar sostenibilidad y permanencia a los estudiantes lo cual consiste en:

Permanencia: la mayoría de los estudiantes indígenas por sus condiciones económicas, no pueden hacer frente a los gastos que implica estudiar. Solo con el aseguramiento del logro de alguna categoría de beca, es lo que garantiza en gran medida la permanencia del estudiante en la universidad. Por ello, es que el acompañamiento en la solicitud de beca socioeconómica es fundamental. En este sentido, se da inducción y guía personalizada a los estudiantes para que comprendan en qué consiste la tramitología y se coordina con la Vicerrectoría de Vida Estudiantil para la flexibilización de los procesos y las fechas de entrega de la documentación.

Sostenibilidad: Se nombra un coordinador por zona donde se tiene un grupo indígena, quien funge como guía académico, atendiendo las diversas necesidades del estudiantado. Es quien gestiona los diversos tipos de apoyo que requieren los estudiantes para el éxito académico.

Talleres: Estos atienden necesidades diversas como ortografía, elaboración de informes, manejo ético de la información, uso de herramientas tecnológicas, utilización de bases de datos, habilidades metacognitivas y emocionales, entre otros.

Carrera itinerante: Se oferta la carrera Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural I y II ciclos en los diversos territorios indígenas donde se configuran los grupos estudiantiles. La carrera ofrece condiciones para generar la permanencia del estudiantado.

Contextualización de la malla curricular: Con la finalidad de minimizar los impactos de aculturación, se realiza articulación de la cultura y contextualización de la temática de los diversos cursos, de manera que se fortalezca la identidad cultural de cada estudiante.

Tercera etapa: éxito estudiantil con aporte cultural

Trabajo final con proyección cultural: Dentro de los requisitos que tiene el estudiantado para graduarse, está realizar un trabajo final de graduación (TFG); en el caso de los estudiantes indígenas, se solicita que este sea un aporte a la educación y a la cultura de sus pueblos y



comunidades. De esta manera, hay una reinversión de la universidad a la sociedad y en alguna medida, acciones que conlleve a la movilidad civil con pertinencia cultural.

Graduación en los territorios: Además de los apoyos en la tramitología, se gestiona la graduación de los diferentes niveles de la carrera en los territorios, donde participan familias, líderes y autoridades indígenas. Este evento se realiza como una forma de rendir cuentas a la comunidad indígena que acompañó la formación de sus pobladores.

Resultados y discusión

Democratizar el acceso a la educación superior

Los problemas educativos son multicausales e implica análisis contextuales en todos sus niveles y ámbitos; ante este panorama, existen demandas de propuestas educativas que se ajusten mayormente a la realidad de las poblaciones beneficiarias, de manera que las posibilidades de acceso sean reales (Chacón, 2019). La educación superior no escapa a la realidad planteada; en estos escenarios, se hace evidente la necesidad de acciones que permitan democratizar su acceso y se solventen barreras que lo impiden o limitan. En este sentido, el derecho a la educación debe pensarse desde una perspectiva de equidad e igualdad de oportunidades, en el caso que nos ocupa, el acceso de las poblaciones indígenas como derecho postergado (Organización Internacional para el Trabajo, 2002).

Materializar el derecho a la educación superior con poblaciones excluidas como la indígena implica desarrollar estrategias administrativas flexibles para habilitar el acceso real, por lo cual es indispensable que el Estado y sus instituciones desarrollen propuestas educativas junto con las comunidades desde sus necesidades, fortalezas y cosmovisiones (Carvajal *et al.*, 2017). Para tal efecto, la DER ha sustentado su accionar en la pedagogía crítica. Desde este planteamiento la educación “tiene un papel fundamental para la superación de la desigualdad y la exclusión, la reivindicación y dignificación en todos los escenarios socioculturales en donde se desarrollen procesos de transformación de las personas y su realidad” (Sánchez *et al.*, 2018, párr. 30).

La DER, asumiendo la pedagogía crítica, atiende los postulados Freirianos, al considerar que la educación es política y no puede ser neutral. Al contrario, debe ser vigilante y con actitud crítica-proactiva ante las diferentes formas de discriminación y desigualdad que

subyace en las estructuras de poder y en las ideologías imperantes (Freire, 1997). Asimismo, ha orientado su accionar con interés emancipatorio Habermas (1984), como motor dinamizador en la lucha contra la desigualdad ante la crítica de un sistema que muchas veces prioriza acciones discriminatorias. Ejemplo de ello es que, poblaciones históricamente vulneradas en el plano educativo y económico, rindan pruebas de admisión para acceder a la educación superior.

La DER, en consonancia con la pedagogía crítica, ha promovido propuestas educativas inclusivas y flexibles, como es el acceso de grupos indígenas en la modalidad de interés institucional, al responder a la necesidad de una clara intencionalidad política donde la labor educativa debe estar del lado de los sectores excluidos como apoyo en su proceso formativo y emancipador. En esta línea, se destaca la flexibilización, vista como comprensión de las particularidades de un sector de la población y la necesidad de democratizar el derecho a la educación, comprendido este como un

conjunto de estrategias que se proponen desde un marco de inclusión educativa, que implica a su vez, la autoevaluación institucional, reformulación de los currículos tradicionales a flexibles, la creación de ambientes universales de aprendizaje y la eliminación de barreras para el aprendizaje. (Arenas y Sandoval, 2013, p. 147)

Un accionar que no solo responda a la legislación en derechos humanos, sino en correspondencia con la responsabilidad social que abraza la UNA desde su creación, lo cual irradia el espíritu humanista impregnado en sus funcionarios y genera que estos trasciendan su accionar más allá de los campus universitarios.

Con clara intencionalidad política, la DER ha buscado formar académicamente grupos sociales excluidos teniendo como objetivo medular, crear capacidad instalada en el estudiantado y que estos a su vez, gestionen los cambios y transformación social que requieren las poblaciones con condiciones vulneradas. Desde esta perspectiva, se vivencia el principio de “universidad necesaria” situando a la universidad en las comunidades mediante la promoción de la carrera, no para ser impartida en la sede central, sino como una oportunidad de construcción con las comunidades, implementando una “modalidad formativa en la filosofía de la democracia, la justicia social, la expansión del conocimiento



y su construcción en colaboración y libertad en una sociedad del conocimiento compartido” (Fernández, 2017, p. 448).

A partir de esta experiencia construida primeramente a lo interno, se logra trascender a lo externo, en aquellas áreas administrativas encargadas de los procesos de admisión y de los apoyos económicos para el estudiantado. Atender lo administrativo en cuanto al acceso, demanda actitud proactiva y consciente del contexto histórico del sujeto de la educación y sus limitantes, comprendiendo *in situ* la función social de la Universidad y del proceso educativo como un acto político y ético (Sánchez *et al.*, 2018). Tal expresión, desborda en acciones de trabajo colaborativo, consensuado e integrador que ha permitido concretar el acceso de grupos indígenas a la educación superior y que casi la totalidad se matricule con exoneración de pago de créditos y con apoyo socioeconómico, a partir de acciones coherentes con la flexibilización procedimental, de manera que se acompaña al estudiantado en los procesos para que el acceso a la educación superior sea real y responda a principios de justicia social orientado al éxito académico.

El proceso que se socializa, tiene su génesis en espacios académicos de profunda reflexión, debate y deconstrucción generada entre los años 2004-2006, con un cuestionamiento permanente respecto a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social (Sánchez *et al.*, 2018), lo cual coadyuvó en concebir otras formas de gestión orientadas a la generación de acciones para el acceso/admisión a la universidad por parte de poblaciones indígenas, dado que, bajo las formas tradicionales de admisión se han generado barreras para la exclusión y la desigualdad social.

Para ilustrar su quehacer, la DER ha impactado el proceso de admisión de la UNA en relación con las acciones afirmativas desarrolladas, lo que ha permitido desde el 2007, el acceso diferenciado a la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Rural (Consejo Nacional de Rectores, 2019). A partir del periodo 2013-2015, ingresaron un total de 11506 estudiantes a la UNA (2013: 3.828; 2014: 3.784; 2015: 3.894). De estos, 117 estudiantes fueron admitidos por la declaratoria de grupo de interés institucional al registrarse entre el 2013-2014 la matrícula de 59 estudiantes indígenas y de estos a 58 se les concedió apoyo socioeconómico, sumado los 58 estudiantes matriculados entre el 2014 y 2015 donde 57 de ellos obtuvieron beca (Mora, 2016).

Con los datos estadísticos presentados en estos años, se puede observar que solo el 1,01% de estudiantes matriculados en la UNA corresponde a población indígena. Mediante la aplicación del convenio

por parte de la DER, en este mismo lapso (2014-2015), ingresaron 64 estudiantes indígenas adscritos a la DER, lo que representa el 57,7 % de los estudiantes indígenas que ingresan a la UNA (ver tabla 2).

De acuerdo con los datos planteados, se materializa la legislación en derechos humanos para la población indígena, se resquebrajan los procesos administrativos tradicionales y se abre el campus universitario a poblaciones que históricamente habían sido relegadas; lo cual constituye una ruptura ontológica y axiológica a partir de la realidad y el análisis de los paradigmas occidentales.

La ruptura ontológica implica descolonizar la mirada tumbando los esquemas tradicionales de la gestión universitaria, lo que conlleva un salto cualitativo hacia el reconocimiento del Otro y la necesidad de empatía, ante la comprensión de la diferencia y la desigualdad. En este sentido, para la DER es impensable una universidad humanista, si no se atienden los desafíos que implica atender de manera diferenciada a una población específica y que dista en mucho de una concepción paternalista, ya que se debe ser empáticos ante realidades y culturas donde la palabra tiene valor en los acuerdos de las personas y el papel no es tan relevante como lo es en la cultura occidental, donde lo procedimental y la tramitología es parte de la cotidianidad, en el caso de del proceso de admisión, matrícula, solicitud de becas, entre otros trámites.

Desde una visión solidaria, la DER comprende en profundidad que “el sujeto” de la educación es el mismo oprimido, el cual debe trascender al “sujeto histórico” con capacidad para transformar su realidad (Dussel, 1998), de manera que luche contra un sistema estructural que *a priori* genera procesos de exclusión. Por ello, se brinda acompañamiento constante, asertivo, cercano y en contexto, lo que se convierte en un proceso que contrapesa los requerimientos establecidos en la universidad. La eficacia de este proceso se evidencia en que el total de las personas inscritas logran presentar en las fechas indicadas los documentos de admisión, así como los de solicitud de beca estudiantil que involucran variedad de documentos como evidencia. Esto permite, por ejemplo, que los grupos en su totalidad logren que se les brinde una categoría de beca socioeconómica junto a la denominada Beca Luis Felipe (apoyo económico mensual para que puedan sostener sus estudios).

De acuerdo con lo planteado, se puede evidenciar en la tabla 1, que la DER ha favorecido la admisión de once grupos de estudiantes indígenas, para un total de 255 estudiantes.



Tabla 1
Acompañamiento y apertura de grupos en la gestión 2011-2017

Cantidad	Año	Cantón Provincia	Grupo Indígena	Territorio	Nivel en 2021	Admitidos a carrera
1	2011	Turrialba, Cartago	Cabécar	Nairi, Awari, Alto y Bajo Chirripó	Bachillerato	14
2	2011	Talamanca, Limón	Cabécar y Bribri	Talamanca Cabécar – Talamanca Bribri	Licenciatura En TFG	44
1	2012	Corredores, Puntarenas	Ngábe-buglé, bruncas y térrabas	La Casona, Abrojo Montezuma, Guaymí de Osa, Conte Burica, Altos de San Antonio, Boruca, Curré, Térraba	Licenciatura En TFG	30
2	2013	Buenos Aires	Bribris, cabécares, térrabas, bruncas y ngábe-buglé	Boruca, Curré, Térraba, Salitre, Cabagra	Licenciatura En TFG	66
2	2014	Valle de la Estrella	Cabécar y Bribri	Tainy, Talamanca Cabécar, Talamanca Bribri	Licenciatura En TFG	44
1	2016	Turrialba	Cabécar	Nairi.	Bachillerato	20
2	2016	Campus Coto, Corredores	Bribris, cabécares, térrabas, bruncas y ngábe-buglé	Awari, Alto y Bajo Chirripó La Casona, Abrojo Montezuma, Conte Burica, Altos de San Antonio, Boruca, Curré, Térraba	Licenciatura	37

Nota: Elaboración propia

A partir del análisis de la información disponible sobre el acceso de poblaciones indígenas a la educación superior, se puede afirmar que el ingreso es bajo. Entre el 2016 al 2018, de 4994 estudiantes indígenas inscritos en la prueba de admisión a las universidades públicas que la aplican (UCR, UNA, TEC, UNED), 3368 realizaron la prueba; 104 resultaron elegibles. De los 278 admitidos entre el 2016 y 2018, 114 fueron en el 2016, 112 en el 2017 y 52 en el 2018 ([Consejo Nacional de Rectores, 2019](#)).

La información expuesta devela las dificultades para el acceso de los pobladores de zonas indígenas y la necesidad de promover acciones que favorezcan el acceso a la educación superior, la inclusión equitativa y la justicia social a aquellas poblaciones que experimentan mayor desventaja social. Entre los años planteados, la DER registra el ingreso de 277 estudiantes indígenas ([Consejo Nacional de Rectores, 2019](#)). Asimismo, con cambios que se han ido aplicando en la UNA a partir de la experiencia compartida por la DER y la capacidad instalada que se ha desarrollado a nivel institucional, la matrícula entre 2015 y 2017 se registra en 1632 estudiantes indígenas o que proceden de territorios indígenas ([Consejo Nacional de Rectores, 2019](#)).

Se tiene claro que, aunque se realicen esfuerzos por evitar la deserción-exclusión, este fenómeno se da, pero para la DER hay alicientes cuando se analizan los datos de manera general y se tiene un registro de 255 estudiantes indígenas inscritos. Ante estos resultados, la respuesta lleva directamente a las acciones y estrategias desarrolladas, que, aunque se consideran insuficiente muestra una de las rutas a seguir para democratizar la educación superior.

Resultados

La DER es la única instancia académica de la UNA que genera un proceso diferenciado para el acceso de grupos conformados por personas procedentes de poblaciones indígenas a la carrera; por tanto, es la que tiene el mayor registro de estudiantes indígenas adscritos a la unidad académica y es la que provee el mayor porcentaje de estudiantes indígenas admitidos a la universidad.

Por el trabajo constante y permanente de apoyo al estudiantado los grupos aprueban los cursos casi en su totalidad; a la vez los procesos de graduación se dan por lo general con grupos completos. Lo anterior no sería posible sin las acciones que genera la actividad académica:



“Una oportunidad de acceso a la educación superior a personas de comunidades rurales e indígenas de Costa Rica”.

La pertinencia cultural de los procesos administrativos y pedagógicos son una realidad, ya que la tramitología de admisión, la oferta de la carrera que implica la contextualización de la temática y la graduación, se efectúan en los territorios indígenas, lo que indica que a los estudiantes no se les aleja de su contexto cultural.

Se ha dotado a los territorios indígenas de profesionales en el área de educación primaria, que al ser personas que viven una cultura ancestral aminora la problemática de aculturación, además de minimizar la problemática de insuficientes docentes indígenas para laborar en los diversos pueblos.

La DER ha desarrollado gran capacidad instalada y con la experiencia acumulada en el acceso de poblaciones indígenas a la educación superior muestra una ruta metodológica y provee a la UNA de un protocolo a seguir que posibilita el acceso, permanencia y éxito de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Institucionalmente, es necesario que el marco legal vigente se actualice y responda a las particularidades de las personas indígenas.

Los estudiantes que la DER-UNA ha formado se constituyen en agentes de cambio en las comunidades donde les compete desarrollar su labor. Queda demostrado que, en puestos de mandos medios, muchos de los estudiantes que ejercen esos puestos son egresados de la DER. Para ilustrar se cita funcionarios de la Dirección Regional Educativa Sulá, en Talamanca.

El accionar de la DER en la promoción de estudiantes indígenas le ha dado proyección social a nivel institucional y nacional. Siendo su trabajo reconocido por las autoridades universitarias y en medios de comunicación masiva.

Existen esfuerzos importantes en la DER, porque en cada ciclo lectivo se contextualicen los cursos atendiendo situaciones del acontecer nacional y necesidades curriculares a nivel cultural de las poblaciones indígenas. Sin embargo, el currículo es construido desde una visión occidentalizada y no desde la cosmovisión indígena. En ese sentido, [Martínez \(2016\)](#) señala que “el conocimiento indígena complejo debe ser integrado de una forma más eficiente al sistema formal de educación removiendo las barreras burocráticas y las tendencias esencialistas y folclorizantes que podrían dificultar la apropiación de estos importantes

saberes” (pp. 218-219). Por tanto, queda el reto de la construcción de un currículo indígena, donde los pueblos originarios tengan una participación real como parte de su autonomía y contribuyan con el perfil del profesional que desean para sus territorios.

La DER ha gestionado la oferta del idioma instrumental en correspondencia con la población que atiende, por lo que se ha impartido cursos orientados a los cabécares, bribris y noves, entre otros. No obstante, mientras los estudiantes son bilingües, al tener dominio del español, además de su lengua materna, son pocos los docentes universitarios que tienen dominio de alguna lengua indígena. Esto evidencia una gran falencia en la academia, que conlleva a que se impartan los cursos de la carrera en español. Aunque la DER ha generado esfuerzos por contratar hablantes, este esfuerzo ha sido insuficiente debido a las limitaciones que implica la contratación del personal interino y a pesar del recuento histórico y su comprensión, se cae en la imposición lingüística que plantea [Martínez \(2020\)](#).

Conclusiones

El modelo de estratificación que tiene la UNA, no es suficiente para que las poblaciones indígenas tengan acceso a la educación superior; se requieren acciones específicas que permitan igualdad de oportunidades para generar una equidad que actúe directamente sobre las barreras que tienen estas poblaciones.

El examen de admisión para ingresar a la UNA se constituye en una barrera y estrategia de exclusión de las poblaciones indígenas ante un sistema que no puede albergar a todos. Esta prueba coloca en desventaja a los estudiantes cuando han vivenciado limitaciones formativas en secundaria. Esto no implica que posean una debilidad cognitiva, porque estas personas están en capacidad de desplegar todo su potencial a partir del proceso formador universitario.

Se ha abierto camino en los procesos administrativos universitarios, pero es necesario acrecentar esta cobertura, así como generar acciones flexibles más profundas que agilicen los requerimientos y acompañen el acceso a una carrera que no se imparte en un campus o sede universitaria.

Es necesario una vez que se concreta el acceso de estudiantes indígenas a la carrera, establecer acciones de nivelación para los estudiantes. Las condiciones económicas, sociales y culturales implican una serie de necesidades psicoeducativas que deben atenderse integralmente. Lo



anterior puede implicar reuniones periódicas con docentes sobre situaciones de aprendizaje de los estudiantes, realizar adecuaciones acordes a las barreras para el aprendizaje detectadas, atención individualizada y desarrollo de talleres coordinados con los distintos proyectos de la DER en áreas de investigación, TIC y educación permanente.

La principal fortaleza para favorecer acciones de permanencia radica en la existencia de la actividad académica: “Una oportunidad de acceso a la educación superior a personas de comunidades rurales e indígenas de Costa Rica”, cuyo objetivo es promover procesos de gestión académica que favorezcan el acceso, seguimiento, permanencia y egreso de personas de contextos rurales e indígenas a oferta académica de la DER.

Es fundamental que los estudiantes cuenten con una beca para su permanencia en la universidad. Lo anterior está relacionado a la condición económica y familiar de los estudiantes, así como las grandes distancias de traslado para muchos de ellos. En este apartado, es importante que se trámite con bastante tiempo de antelación, a fin de que al finalizar el primer mes cuenten con el apoyo económico.

Resulta pertinente incentivar actividades como giras educativas, charlas, seminarios que permitan generar procesos de identidad y actualización a los estudiantes y motivar los nuevos aprendizajes.

El seguimiento al estudiantado por medio de los académicos de nivel es una estrategia que permite atender integralmente de manera colegiada al estudiantado. Facilita además brindar una atención más oportuna y pertinente.

La figura de un coordinador enlace entre la zona donde se imparte la carrera y la universidad, es necesaria para acercar la universidad a la comunidad donde se imparte la carrera y facilitar la pertinencia cultural de los procesos administrativos estudiantiles como matrícula, actualización de becas, trámites del Departamento de Registro y el Programa de Gestión Financiera.

Referencias

- Aragón, M. (2016). *Educación inclusiva*. EUNED.
- Arenas, F. y Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/421/386>

- Asamblea Nacional Constituyente de la República de Costa Rica. (1949). *Constitución política de Costa Rica*. <http://pdba.georgetown.edu/Parties/CostaRica/Leyes/constitucion.pdf>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). *Ley N° 2160. Ley Fundamental de Educación*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&nValor3=33152&strTipM=TC
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371/4805>
- Borge, C. (2012). *Cuarto informe del estado de la educación. Informe final. Costa Rica: Estado de la educación en territorios indígenas*. Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/838/865.%20Costa%20Rica.%20Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%20en%20territorios%20ind%C3%ADgenas_IV%20Informe%20Estado%20de%20la%20EducaCI%C3%B3n_Libro%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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 Electrónica Educare*, 21(3), 1-31. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8591/11701>
- Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, 36, 35-49. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2120/1945>
- Consejo Nacional de Rectores. (2019). *Informe de seguimiento del PLANES 2016-2020: logros 2018, incluye indicadores relacionados con la cláusula 7 del acuerdo de financiamiento del FEES*. CONARE. <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7844>
- Cuneo, M. (2015). *Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en América Latina. Sistemas de coordinación*. <http://www.juscorrientes.gov.ar/wp-content/uploads/jurisprudencia/publicaciones-juridicas/pdf/2015/PLURALISMO-JURIDICO-Y-JURISDICCION-INDIGENA-EN-AMERICA-LATINA.-SISTEMAS-DE-COORDINACION.-C%C3%BAneo.pdf?iframe=true&width=95%25&height=95%25>



- Dewey, J. (1995). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Freire, P. (1997). *Política y educación* (2da. Ed.). Siglo XXI Editores.
- Fernández, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿ficción o realidad? El papel de los cursos en línea masivos y abiertos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 445-461. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038024.pdf>
- Gómez J. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista Praxis*, 66, 181-190. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825>
- González, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, 11, 53-64. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos.
- López, M. P. (2012). Democratización de la educación superior: una estrategia para el desarrollo socioeconómico. *Revista Gestión y Región*, 14, 37-62.
- López, M. P. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio. *Revista CS*, 13, 215-261.
- Martínez, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 206-220. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2016.06>
- Martínez, P. (2020). Sobre la castellanización y educación de los indígenas en los andes coloniales: materiales, escuelas y maestros. *Diálogo Andino*, 61, 41-54. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n61/0719-2681-rda-61-41.pdf>
- Moliner, O., Traver, J., Ruiz, M. y Segarra, T. (2016) Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15545663009.pdf>

- Mora, J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe nacional*. CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-costa-rica.pdf>
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2011). *X censo nacional de población y VI de Vivienda 2011: Territorios Indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. INEC. http://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02._Censo_2011._Territorios_Indigenas.pdf
- Organización Internacional para el Trabajo (OIT). (2002). *C169 - Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Convenio_169_PI.pdf
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D. y Aristizabal, L. (2018). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Universidad Nacional. (2008). *Políticas del Sistema de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional*. Gaceta N° 9-2008.
- Universidad Nacional. (2015). *Estatuto Orgánico*. Gaceta ordinaria N° 8-2015. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%c3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2016). *UNA oportunidad de acceso a la educación superior a personas de comunidades rurales e indígenas de Costa Rica*. División de Educación Rural.
- Universidad Nacional. (2020). *Bachillerato en Educación Rural I y II ciclos con salida lateral al Diplomado y Licenciatura en Educación Rural I y II ciclos*. División de Educación Rural.
- Universidad Nacional. (2021). *Procedimientos de Admisión para el Ingreso a las Carreras de Grado de la Universidad Nacional*. UNA-GACETA N.º 2-2021. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1093>