Tejiendo redes interculturales: Una práctica de Orientación Intercultural Crítica en la Educación Superior a Distancia

DOI: https://doi.org/10.22458/w4mgbj94

Recibido: 3 de agosto 2026
Revisado: 24 de agosto 2026
Aprobado: 29 de septiembre 2026

Silvia Arce Hernández
Costarricense. Licenciada en Orientación. Trabaja en la Universidad Estatal Distancia de Costa Rica para la Dirección de Asuntos Estudiantiles.
Correo electrónico: sarceh@uned.ac.cr
ORCID: 0009-0000-6185-3355

Resumen: Este artículo sistematiza la experiencia de Orientación Intercultural Crítica desarrollada por el Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI) y Oficina de Orientación y Desarrollo Estudiantil (OFODE) de la Universidad Estatal Distancia (UNED) de Costa Rica durante el año 2025, con el propósito de fortalecer la permanencia de la población estudiantil indígena en la educación superior. Desde un enfoque cualitativo-crítico y mediante la metodología de Investigación-Acción participativa con pertinencia cultural, se analizaron las acciones implementadas en las etapas de preingreso, ingreso y permanencia académica. Los resultados evidencian que las principales barreras para la permanencia estudiantil corresponden a la brecha digital, las limitaciones de conectividad, así como el aislamiento y el choque cultural derivados del modelo de educación a distancia.

Palabras clave: *Orientación, Intercultural, estudiantes indígenas, educación*

Weaving Intercultural Networks: A Critical Intercultural Counseling Practice in Distance Higher Education

Abstract: This article systematizes the experience of Critical Intercultural Guidance developed by the Intercultural Coordination and Support Program (PROCAI) and the Office of Student Guidance and Development (OFODE) of the Universidad Estatal a Distancia (UNED) of Costa Rica during 2025, with the aim of strengthening the retention of Indigenous students in higher education. Using a qualitative-critical approach and a culturally relevant Participatory Action Research methodology, the study analyzed the actions implemented during the pre-entry, admission, and academic retention stages. The results show that the main barriers to student retention are the digital divide, connectivity limitations, as well as isolation and culture shock resulting from the distance education model.

Key words: *Counseling, Interculturality, Indigenous Students, Education*

Introducción

Las experiencias nacen a partir de las necesidades educativas que tiene la población estudiantil indígena de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), ya que se observa la diferencia del estudiante de primer ingreso a la universidad con población que no se autoidentifica indígena, El acceso a la educación superior pública exige un servicio a las realidades prácticas de cada territorio, este artículo analiza las acciones del Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI) de la UNED y de la Oficina de Orientación y Desarrollo Estudiantil (OFODE) en relación con la población estudiantil indígena del ciclo lectivo del año 2025.

Como propósito general, esta propuesta expone una sistematización de la práctica de Orientación Intercultural Crítica para potenciar la permanencia del estudiantado indígena. El primer objetivo específico plantea analizar el sustento teórico y decolonial que fundamenta un enfoque intercultural desde la práctica de la orientación.

Seguidamente, se describe la cobertura operativa alcanzada en las fases de preingreso, ingreso y permanencia académica en la UNED y se identifican los núcleos críticos, así como las barreras de exclusión estructural que afectan a población estudiantil indígena. Por último, establecemos algunas recomendaciones de política universitaria que permitan consolidar la interculturalidad como un derecho.

Uno de los principales propósitos es reafirmar el valor de la disciplina de la Orientación como un puente de acompañamiento intercultural que impacta directamente en las dinámicas sociofamiliares de las comunidades indígenas. Mediante la descentralización de los servicios de orientación, se evita el desplazamiento forzado de la población estudiantil y sus familias, al tiempo que se contribuye a reducir las brechas económicas y de acceso que históricamente han enfrentado los pueblos originarios.

Desde una perspectiva intercultural, esta labor permite reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural presente en cada territorio indígena, promoviendo relaciones basadas en el diálogo, la empatía y el aprendizaje. Asimismo, brinda la oportunidad de conocer de manera directa las realidades, necesidades, formas de organización, cosmovisiones y contextos de vida de cada pueblo originario, comprendiendo las grandes distancias que muchas personas estudiantes deben recorrer para acceder a oportunidades educativas y los desafíos que enfrentan en su trayectoria académica.

La presencia de los servicios de Orientación en las comunidades favorece la construcción de vínculos de confianza y cercanía, permitiendo que la población estudiantil y sus familias identifiquen a la persona profesional en Orientación como un agente de apoyo comprometido con su bienestar integral. Este acompañamiento se desarrolla desde el respeto a la identidad cultural, libre de prejuicios y prácticas discriminatorias, fortaleciendo la participación

activa de las comunidades en los procesos educativos y promoviendo una educación más inclusiva, equitativa e intercultural.

Interculturalidad Crítica y la práctica de la Orientación

Contrario a un enfoque funcional o sistémico, la interculturalidad crítica, entendida como el paradigma que orienta el análisis de nuestra experiencia en campo, trasciende visibilizar la diversidad. Al contrario, impulsa un cuestionamiento de las asimetrías de poder coloniales y de los sesgos eurocéntricos tradicionales de la orientación vocacional.

Desde este último enfoque, el acompañamiento se presenta como integral e interdisciplinario. El proceso promueve el autoconocimiento comunitario y la estructuración de proyectos de vida orientados al retorno profesional y al etnodesarrollo de los territorios originarios. En concordancia con esta perspectiva, Viaña, Tapia y Walsh destacan el carácter político y transformador de la interculturalidad al señalar que:

> Desde entonces el término intercultural empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente propia y culturalmente apropiada, tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir- que ha propagado (Viaña, Tapia, Walsh 2010, 80).

Esta concepción permite comprender la interculturalidad no solo como un reconocimiento de la diversidad cultural, sino también como una apuesta orientada a la transformación de las relaciones de poder que históricamente han producido exclusión. En esa misma línea, Walsh afirma que la interculturalidad debe entenderse como un proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permitiendo ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural (Walsh 2009, 21).

Las pedagogías decoloniales de Catherine Walsh ofrecen a la Orientación un marco teórico y práctico para desarrollar procesos más inclusivos, interculturales y socialmente justos. Desde esta perspectiva la Orientación deja de ser únicamente un servicio de apoyo individual y se convierte en una práctica transformadora que reconoce la diversidad de saberes, fortalece las identida-

des culturales y contribuye a la construcción de una educación más equitativa y respetuosa de los pueblos originarios.

> Los sistemas educativos deben dar respuesta a las necesidades educacionales específicas de todas las minorías, comprendidos los migrantes y los pueblos indígenas. Entre otras cosas hay que considerar la manera de fomentar la vitalidad cultural, social y económica de esas comunidades mediante programas educativos adecuados y eficaces basados en las perspectivas y orientaciones culturales de los educandos, propiciando al mismo tiempo una adquisición de conocimientos y habilidades que los preparen para participar plenamente en la sociedad en general (UNESCO 2006, 14.).

Cuadro 1. Pilares de la Educación

Pilares de la Educación	Descripción	Aporte a la Educación Intercultural
Aprender a conocer	Combina una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar en determinadas áreas del conocimiento. Favorece la apertura a otros lenguajes, saberes y formas de comunicación	Promueve el conocimiento y valoración de diferentes culturas, fortaleciendo el diálogo intercultural y el respeto por la diversidad
Aprender a hacer	Desarrolla competencias profesionales y habilidades para enfrentar diversas situaciones, trabajar en equipo y participar activamente en la sociedad.	Permite aplicar conocimientos en contextos multiculturales, fortaleciendo la colaboración, la inclusión y la participación social.
Aprender a vivir juntos	Fomenta la comprensión del otro, el reconocimiento de la interdependencia, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos.	Impulsa valores de pluralismo, respeto mutuo, solidaridad y convivencia armoniosa entre diferentes grupos culturales.
Aprender a ser	Favorece el desarrollo integral de la persona, fortaleciendo la autonomía, el juicio crítico, la responsabilidad y la identidad personal.	Reconoce y valora la identidad cultural de cada individuo, promoviendo el respeto a las diferencias y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Fuente: Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.

Las metas distintivas de la educación intercultural pueden sintetizarse en los títulos de los cuatro pilares de la educación (detallados en el cuadro 1) definidos por la Comisión sobre la Educación para el Siglo XXI. Según las conclusiones de la Comisión, la educación debe estar basada en general en los pilares de (UNESCO 2006, 19,20).

Desde la perspectiva de Catherine Walsh, los cuatro pilares de la educación adquieren un significado más amplio al reconocer que el aprendizaje ocurre también en la familia, la comunidad, el territorio y la cultura. En este sentido, la Orientación intercultural se convierte en un espacio que acompaña a las personas estudiantes en la construcción de proyectos de vida que respeten sus raíces culturales, promuevan la justicia social y fortalezcan el diálogo entre distintos saberes.

Desde la Orientación y las pedagogías decoloniales coinciden en que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en formar personas capaces de comprender su realidad, valorar su identidad cultural, convivir en la diversidad y contribuir al bienestar de sus comunidades.

Abordaje Metodológico

La investigación se adscribe al paradigma cualitativo-crítico, utilizando como método central la sistematización de experiencias bajo los principios de la **Investigación-Acción Participativa con Pertinencia Cultural.** Este enfoque metodológico nos ha permitido transitar de una recopilación de datos (con carácter extractivo) hacia un espacio de co-creación de saberes, donde el estudiantado indígena deja de ser un objeto de estudio y se convierte en un sujeto activo en la evaluación y transformación de su realidad educativa.

A continuación, se describen los principales componentes metodológicos que permitieron la sistematización de la experiencia en interculturalidad crítica:

a) Sujetos y su territorio.

b) Técnicas e instrumentos utilizadas.

c) Procedimiento para la recolección y el análisis de los datos.

Sujetos y Ámbito Territorial

La población participante abarca tres momentos clave del ciclo académico regulado por el bloque VIVE-OFODE-PROCAI en el año 2025:

- Población en Preingreso: estudiantes del último año de educación secundaria rural matriculados en centros educativos de Pueblos Originarios de Turrialba, Osa y la Dirección Regional Sula del Ministerio de Educación Pública cantón de Talamanca.

- Población en Fase de Ingreso e Inducción: universitarios autoidentificados como indígenas que recibieron acompañamiento académico presencial y virtual a nivel nacional.
- Población en Fase de Permanencia: universitarios en condición de vulnerabilidad académica o riesgo de pérdida del beneficio de exoneración de pago.

La cobertura geográfica abarcó los territorios de los pueblos indígenas Boruca, Bribri, Cabécar, Maleku, Térraba, Chorotega (Matambú), Huetar y Ngäbe, con visitas físicas concentradas en salones comunales de las Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI), iglesias locales, sedes universitarias y centros educativos tales como el Colegio académico la Casona, CINDEA San Vito Satélite la Casona, colegio Académico Nocturno San Vito, Liceo Rural San Rafael Norte, Liceo Rural Santa Rosa, Liceo Rural El Progreso, Colegio técnico Profesional de Ciudad Cortes Finca 6, Liceo Rural Bahía Drake, Liceo Académico la Palma, Colegio Técnico Profesional de OSA sesión técnica, CINDEA Ciudad Cortes, Liceo Rural Boca Sierpe, Liceo Finca Alajuela, Colegio Nocturno de OSA, CINDEA Ciudad Cortes satélite Finca Alajuela, Liceo Pacifico Sur, Liceo La Uvita, Liceo Rural Kabebata, Liceo Rural Kjakuo Sulo, CINDEA Tayutic satélite de Grano de Oro, Liceo Rural Roca Quemada, Liceo Rural Shikabali, Liceo Rural Grano de Oro y Liceo Rural Yeri.

Técnicas e Instrumentos de Orientación Intercultural

Para la recolección y análisis de la información, se diseñaron y aplicaron cuatro técnicas de orientación intercultural, estructuradas específicamente para romper con las asimetrías del lenguaje formal y adaptarse a la matriz comunitaria y oral de los pueblos originarios:

Técnicas e instrumentos: Como parte de la estrategia de orientación intercultural se implementaron diversas técnicas adaptadas a las condiciones socioculturales y territoriales de la población estudiantil.

- Diálogo Circular Descentrado (Visita domiciliaria abierta):

Esta técnica utilizada en la estrategia "casa por casa" se implementó en las comunidades de Salitre, Yeri y Puente, Turrialba. La misma consistió en entablar citas de orientación e inducción en el entorno residencial del estudiante, utilizando un lenguaje claro, pausado y validando las expresiones no verbales. El diálogo permitió dejar de lado el escritorio o la pantalla como barreras de poder, permitiendo una escucha activa y empática sobre las realidades familiares y comunitarias.

- La Mediación Asincrónica:

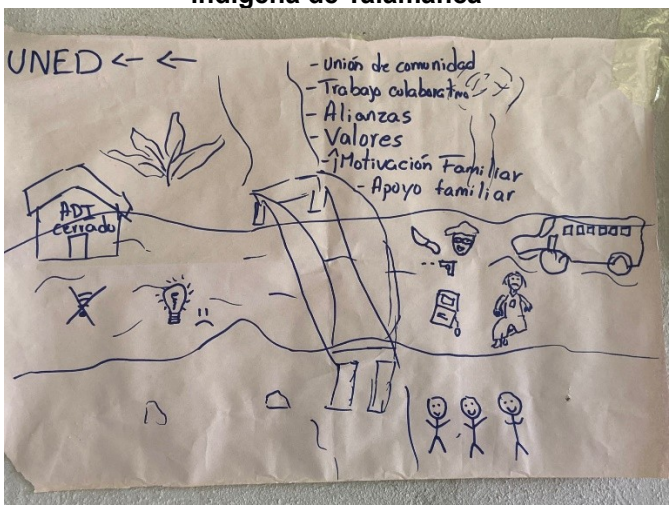
Se utilizaron diversos medios de comunicación, entre ellos la mensajería móvil mediante WhatsApp, Microsoft Teams y el correo electrónico. No obstante, WhatsApp se consolidó como el canal de comunicación prioritario para la contención psicoeducativa, la atención de consultas vocacionales y el segui-

miento de los procesos de matrícula. Esta estrategia permitió responder a las limitaciones de conectividad presentes en los territorios, mediante un medio de comunicación escrito y auditivo de amplio acceso para la población estudiantil. Asimismo, favoreció que las personas estudiantes pudieran acceder a la información, revisar los mensajes y realizar consultas en los momentos en que disponían de señal telefónica o conexión a internet en sus comunidades.

- El Mapeo Colectivo de Obstáculos, Raíces, Caminos y Ríos:

Fue aplicado en el taller formativo presencial con las poblaciones en riesgo académico. Los participantes dibujaron un mapa comunitario que simbolizó un "río con obstáculos" (miedos, deserción, soledad, choque cultural) y de esta manera co-diseñaron un "puente" de estrategias concretas (tutorías pares, redes de apoyo) articuladas con las fortalezas del entorno geográfico.

Figura 1. Taller "Tejiendo Redes para Permanecer" con población estudiantil indígena de Talamanca



Fuente: Arce 2025

Uso de Metáforas con Anclaje Ancestral (El Ovillo de la Red Colectiva):

- Dinámica de orientación grupal *Hilando Nuestras Historias*

Adaptada del principio del trabajo colectivo. A través del lanzamiento de un ovillo de hilo entre los estudiantes mientras verbalizaron sus dificultades (brecha digital, rigidez de calendarios, conflicto con el trabajo agrícola), se fue construyendo una red física tridimensional en el aula. Con esta técnica los y las estudiantes pudieron externalizar los principales problemas que tienen en su quehacer académico, evidenciar los desafíos compartidos y finalmente reforzar el sentido de pertenencia comunitaria.

Procedimiento y Análisis de Datos

El proceso de sistematización se dividió en tres fases:

- Recopilación y Arqueo: Registro documental de hojas de asistencia en territorios, bitácoras de campo de la orientadora Silvia Arce Hernández, boletas de referencia psicopedagógica y la transcripción de las respuestas digitales recopiladas en la plataforma Teams y correos electrónicos institucionales. La presente investigación corresponde a una sistematización de la práctica profesional desarrollada por la autora en su ejercicio como orientadora del Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI). En este sentido, la investigadora actuó simultáneamente como profesional participante y como analista del proceso, incorporando una perspectiva reflexiva sobre su propia práctica. Las fuentes de información estuvieron constituidas por los registros documentales generados durante la intervención, incluyendo hojas de asistencia en los territorios, bitácoras de campo elaboradas por la autora.
- Triangulación Epistémica: se cruzaron los datos cualitativos (desafíos identificados por el estudiantado) y cuantitativos asistencia a citas de inducción y talleres de rendimiento con las categorías analíticas de la interculturalidad crítica de Catherine Walsh. El proceso de codificación, clasificación y análisis se efectuó de forma manual, sin recurrir a software especializado para el análisis de datos cualitativos o cuantitativos.
- Validación Comunitaria: Devolución y discusión grupal de los hallazgos en las sesiones plenarias de cierre de los talleres presenciales durante el año 2025, garantizando la fidelidad y el respeto a la cosmovisión de los Pueblos Originarios participantes.

Como resultado del proceso de revisión, el análisis de las bitácoras de campo y la triangulación de la información recopilada, se identificaron diversas dimensiones relacionadas con la educación intercultural y el acceso a la educación superior de la población estudiantil indígena. Estas dimensiones permitieron organizar los hallazgos emergentes de la experiencia y comprender las condiciones socioculturales, territoriales y educativas que inciden en las trayectorias académicas del estudiantado. El Cuadro 2 presenta las principales dimensiones identificadas, los hallazgos asociados y las evidencias observadas durante el proceso de acompañamiento y orientación.

Cuadro 2. Dimensiones de la educación intercultural

Dimensión	Hallazgo Principal	Evidencia Observada
Acceso a la Educación Superior	La UNED facilita el acceso a la educación universitaria de la población indígena.	Las personas estudiantes pueden continuar sus estudios sin abandonar sus hogares y comunidades.
Participación Estudiantil	Existe una actitud positiva hacia los procesos de orientación y acompañamiento.	Se observa interés, motivación y alegría durante las visitas y actividades realizadas.
Comunicación Intercultural	La información debe adecuarse al contexto sociocultural de la población.	Es necesario utilizar lenguaje claro, sencillo y directo para favorecer la comprensión.
Accesibilidad Territorial	Algunos territorios presentan condiciones geográficas complejas.	Destacan zonas como Turrialba, Valle La Estrella, Ciudad Neily y Talamanca.
Desplazamiento	El acceso a centros educativos implica recorridos prolongados.	En algunos casos se requiere caminar aproximadamente 3 horas para llegar a los centros educativos.
Conectividad	Existen limitaciones en el acceso a telecomunicaciones.	Algunas comunidades carecen de señal telefónica e internet, por lo que el estudiantado debe desplazarse para enviar trabajos académicos.

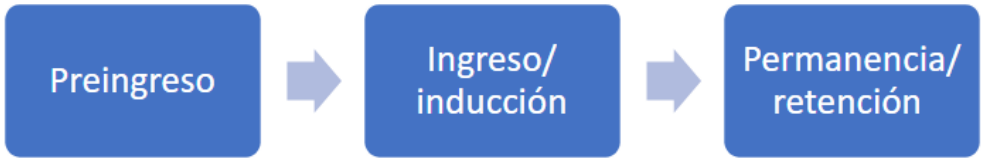
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados evidencian que el acceso a la educación superior constituye uno de los principales aportes de la UNED para la población indígena, al posibilitar la continuidad educativa sin requerir el abandono de los territorios de origen. Asimismo, se observa una disposición favorable del estudiantado hacia los procesos de orientación y acompañamiento, manifestada en la participación activa durante las visitas y actividades desarrolladas. No obstante, persisten desafíos relacionados con las condiciones geográficas, los desplazamientos y las limitaciones de conectividad, factores que influyen en la permanencia y el éxito académico. Estos hallazgos reafirman la importancia de desarrollar estrategias de orientación intercultural contextualizadas, que reconozcan las particularidades territoriales y promuevan formas de comunicación adecuadas a las realidades de las comunidades indígenas.

Desarrollo: El Ciclo de Acompañamiento desde la Orientación Intercultural

La operativización de la Orientación Intercultural se estructuró a lo largo de tres grandes etapas durante las gestiones cuatrimestrales de 2025 (Arce 2025).

Figura 2. Etapas en orientación intercultural



Preingreso: Descentralización Vocacional y Captación

- Visitas a Colegios de Pueblos Originarios: Coordinación directa con directores locales para atender a 559 estudiantes de centros como el Colegio académico la Casona, CINDEA San Vito Satélite la Casona, colegio Académico Nocturno San Vito, Liceo Rural San Rafael Norte, Liceo Rural Santa Rosa, Liceo Rural El Progreso, Colegio técnico Profesional de Ciudad Cortes Finca 6, Liceo Rural Bahía Drake, Liceo Académico la Palma, Colegio Técnico Profesional de OSA sesión técnica, CINDEA Ciudad Cortes, Liceo Rural Boca Sierpe, Liceo Finca Alajuela, Colegio Nocturno de OSA, CINDEA Ciudad Cortes satélite Finca Alajuela, Liceo Pacifico Sur, Liceo La Uvita, Liceo Rural Kabebata, Liceo Rural Kjakuo Sulo, CINDEA Tayutic satélite de Grano de Oro, Liceo Rural Roca Quemada, Liceo Rural Shikabali, Liceo Rural Grano de Oro y Liceo Rural Yeri (Arce 2025, 8,9).
- Ferias Vocacionales: Participación en el Encuentro Vocacional de la Dirección Regional Sula del MEP (CTP de Talamanca, Bribri), impactando a 164 estudiantes terminales de secundaria (Arce 2025,18).

Ingreso e Inducción Académica

- Asesorías de Admisión Virtuales: Ejecución de sesiones vía Microsoft Teams, registrando 60 participantes en el I Cuatrimestre, 92 en el II Cuatrimestre y 16 en el III Cuatrimestre (Arce 2025, 22-24).

- Citas de Inducción Académica (Estrategia Móvil): Espacios virtuales y presenciales en salones comunales y sedes (Talamanca, Sixaola, Amubri, Cabagra, Alto Laguna, Salitre, Osa, San Vito, Buenos Aires). Registraron una cobertura anual de 752 estudiantes (Arce 2025, 25-28-31)
- Estrategia Domiciliar (Casa por Casa): Destaca el hito metodológico en la comunidad de Salitre; ante la nula asistencia en el punto de encuentro formal (Liceo Rural Salitre), el equipo técnico realizó visitas casa por casa en las localidades de Salitre, Yeri y Puente, logrando rescatar e inducir pedagógicamente a estudiantes que desconocían el funcionamiento del entorno virtual de la UNED (Arce 2025, 25)

Permanencia y Seguimiento

Taller "Tejiendo Redes para Permanecer”

Ante estudiantes en riesgo de perder su beneficio de exoneración de matrícula, se ejecutó una intervención colectiva con 108 participantes bajo la **metodología de acción participativa con pertinencia cultural**. Los talleres se distribuyeron en Suretka, Grano de Oro, Boruca, Buenos Aires, Ciudad Neilly y un bloque virtual (Arce 2025, 38).

Con el fin de comprender el alcance de las acciones de orientación intercultural desarrolladas en las distintas etapas de la trayectoria educativa, se analizaron las intervenciones realizadas desde el acercamiento a la educación superior hasta los procesos de permanencia académica. Este análisis permitió identificar los principales procesos de acompañamiento implementados y la población beneficiada en cada etapa. El Cuadro 3 presenta una síntesis de las acciones desarrolladas en los momentos de preingreso, ingreso y permanencia, así como su impacto en términos de cobertura estudiantil.

Cuadro 3. Cobertura y sujetos participantes, periodo 2025

Etapa	Proceso	Impacto
Preingreso en Secundaria	Acompañamiento a estudiantes de último año de educación media en zonas rurales y territorios indígenas (Turrialba, Osa, Talamanca).	559 estudiantes de secundaria
Ingreso e Inducción	Formación y asesoramiento a estudiantes universitarios autoidentificados como indígenas a nivel nacional	752 estudiantes universitarios
Permanencia y Retención	Intervención grupal profunda con estudiantes en condición de vulnerabilidad académica o riesgo de pérdida de la exoneración de pago	108 estudiantes universitarios

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Cuadro 3, la estrategia de orientación intercultural se articuló a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo. En la etapa de preingreso se priorizó el acompañamiento a estudiantes de secundaria en zonas rurales y territorios indígenas, mientras que en la fase de ingreso se fortalecieron las acciones de formación e inducción dirigidas al estudiantado universitario indígena. Por su parte, la etapa de permanencia concentró esfuerzos en el acompañamiento de estudiantes en condición de vulnerabilidad académica, contribuyendo a la retención y continuidad de sus estudios. Estos resultados evidencian la importancia de un modelo de orientación que trascienda el acceso a la universidad y acompañe de manera integral las trayectorias educativas del estudiantado.

Análisis de Resultados

Hallazgos de la Praxis desde el Taller Tejiendo Redes para Permanecer

El análisis de la experiencia de permanencia con los 108 estudiantes en vulnerabilidad académica, se abordó desde la categorización de las voces de los propios actores y de los registros de campo de la labor orientadora. Evitando el sesgo de la deserción como un fallo meramente individual, los resultados se discutieron utilizando una perspectiva de la interculturalidad crítica, visibilizando el choque entre la rigidez institucional occidental y las realidades históricas de los pueblos indígenas y sus comunidades.

El Ovillo de la Exclusión:

Tensiones entre la Academia Virtual y las Realidades del Territorio

La dinámica "Hilando Nuestras Historias" develó de manera colectiva que el bajo rendimiento académico y el riesgo de pérdida del beneficio de exoneración respondió a causas multidimensionales. El análisis documental de las memorias del taller permitió identificar cuatro núcleos críticos de tensión, *detallado en el cuadro 4*:

Cuadro 4. Núcleos críticos de tensión

Estructura UNED	Realidad Territorial
Metodología a Distancia	Aislamiento y Choque Cultural
Plataformas Virtuales	Brecha Digital, Sin Conectividad
Calendario Académico	Ciclos Productivos Agrícolas (periodo de trabajo)

Fuente: Elaboración propia

- La Infraestructura y Conectividad como Barreras Estructurales

A diferencia del estudiantado urbano, el acceso a internet para la población indígena es intermitente o nulo en zonas geográficamente aisladas. Los registros de la intervención denotan que los universitarios deben realizar caminatas prolongadas por entornos montañosos solo para captar señal móvil. La carencia de fluidos eléctricos constantes en las comunidades inhabilita la continuidad de las jornadas de estudio, transformando la entrega de asignaciones en línea en un factor de constante estrés e incertidumbre.

- La Brecha Digital y el Analfabetismo Tecnológico

El modelo pedagógico a distancia de la UNED asume un dominio instrumental de plataformas de aprendizaje virtual y entornos colaborativos (como *Microsoft Teams* o plataformas de asignación de tareas). No obstante, los estudiantes de primer ingreso manifestaron una severa desconexión técnica y metodológica. Al no contar con procesos previos de alfabetización digital en la educación secundaria rural, el ingreso a los entornos virtuales universitarios desencadena frustración, rezago en las lecturas e incomprensión de las pautas académicas básicas.

- Conflicto de Tiempos: La Intersección entre la Academia y el Trabajo Agrícola

Uno de los hallazgos más contundentes del taller radica en la incompatibilidad de los cronogramas universitarios con las dinámicas laborales comunitarias. La subsistencia económica en los territorios depende de actividades productivas familiares, predominantemente agrícolas estacionales. Durante los ciclos de siembra o cosecha, el estudiantado debe volcarse por completo a las labores del campo, lo cual coincide críticamente con los periodos evaluativos de la universidad. La rigidez de las fechas de entrega institucional no contempla la estacionalidad laboral indígena, forzando al estudiante a decidir entre la seguridad económica inmediata de su núcleo familiar o la permanencia en la educación superior.

- Choque Cultural, Roles de Género

El formato de educación a distancia, por su naturaleza asincrónica, genera sentimientos de soledad y desvinculación de la comunidad universitaria. Para el estudiantado indígena, cuya matriz identitaria es eminentemente comunitaria y oral, el aislamiento frente a una pantalla agrava el desarraigo. Asimismo, persisten dinámicas tradicionales vinculadas a los roles de género que imponen cargas desiguales sobre las estudiantes mujeres, quienes asumen de forma prioritaria las labores de cuido de menores y mantenimiento del hogar, limitando sustancialmente sus espacios para el estudio autónomo.

Figura 3. Taller Cita de Inducción con población estudiantil indígena Ngäbe en Alto Conte, Punta Burica



Fuente: Arce 2025

Figura 4. Taller Cita de Inducción con población estudiantil indígena Ngäbe en Las Vegas Río la Vaca.



Fuente: Arce 2025.

Construyendo el Puente

Estrategias de resiliencia ancestral y mediación tecnológica frente a la identificación de los obstáculos, la fase propositiva del taller "Construyendo nuestro puente" propició que el estudiantado, junto con la Orientadora, co-construyeran estrategias adaptativas de permanencia. Estas soluciones demuestran la viabilidad de una orientación con sensibilidad cultural:

- Revalorización del Trabajo Colectivo Indígena: Para combatir el aislamiento de la virtualidad, los estudiantes propusieron estructurar redes de apoyo entre pares o colectivos comunitarios presenciales de estudio. Estas células comunitarias permiten la socialización y traducción de pautas académicas difíciles, replicando el principio ancestral del trabajo compartido para fines socioeducativos
- La red social WhatsApp como Entorno Alternativo de Orientación: Ante la caída de plataformas robustas por falta de ancho de banda, la mensajería instantánea asincrónica por WhatsApp se validó como la vía de mediación más accesible La Orientadora procesó más de 1000 consultas anuales por este canal, permitiendo que el estudiantado enviara y recibiera pautas o alertas vocacionales en los momentos específicos en que lograban captar señal en el territorio
- Aulas Comunitaria de la Red Satelital UNED: Los hallazgos del taller sirvieron de insumo técnico directo para fiscalizar y dar celeridad a la construcción del proyecto de aulas con conexión a internet satelital en los territorios (por ejemplo, en la comunidad de Alto Carona, Punta Burica). Estas infraestructuras descentralizadas constituyen el hito principal de equidad tecnológica para erradicar la brecha de conectividad rural.

Figura 5. Taller "Tejiendo Redes para Permanecer" con población estudiantil indígena de Talamanca



Fuente: Arce 2025.

Hacia una Metodología de Orientación Horizontal

Los hallazgos del taller "Tejiendo Redes para la Permanencia" concretan los postulados de la interculturalidad crítica al desplazar las metodologías tradicionales e impositivas de la educación superior. De esta manera el diseño del taller demostró que:

- Iniciar el espacio de orientación con un saludo desde la cosmovisión y el agradecimiento al territorio y a los ancestros —facilitado por los propios mediadores indígenas— legitima el espacio institucional como un lugar seguro y culturalmente validado (apertura epistémica o del conocimiento)
- La resolución de problemas académicos migró de un carácter punitivo (la advertencia administrativa de la pérdida del beneficio) a una oportunidad de fortalecimiento mutuo, donde la universidad aprende de los mecanismos de resiliencia del territorio (mayor horizontalidad institucional)
- El despliegue de la estrategia "casa por casa" en el territorio de Salitre rompe la inercia burocrática de esperar al usuario en la oficina. Ir al hogar del estudiante, validar su contexto familiar y explicar de manera pausada y asertiva la lógica universitaria constituye una acción afirmativa que humaniza y descoloniza la disciplina de la Orientación (la visita domiciliaria como un acto decolonial)

Figura 6. Taller "Tejiendo Redes para Permanecer" con población estudiantil indígena de Grano de Oro, Turrialba.



Fuente: Arce 2025.

Debido a las características del trabajo de campo, el consentimiento de las personas participantes se obtuvo de forma verbal. Previo a la recopilación de la información, se comunicaron los objetivos del estudio, los alcances de la participación, el uso previsto de la información y las condiciones de confidencialidad, garantizando una participación libre e informada.

En el caso de las personas menores de edad, su participación se desarrolló en coordinación y con el aval institucional del centro educativo, el cual autorizó la ejecución de las actividades y facilitó los espacios requeridos para su implementación. Asimismo, dichas acciones se enmarcaron en los procesos educativos y de orientación propios de la institución, procurando en todo momento el respeto de los principios éticos de confidencialidad, protección integral y bienestar de la población participante.

Cuando fue necesario registrar las actividades mediante fotografías, estas se utilizaron exclusivamente con fines académicos y de documentación de la experiencia. Se procuró resguardar la identidad y privacidad de las personas participantes, empleando las imágenes de manera respetuosa y acorde con los principios éticos que orientan el trabajo educativo y de orientación.

Conclusiones

La sistematización de las experiencias desarrolladas por el bloque VIVE-OFODE-PROCAI de la UNED durante el año 2025 permite extraer las siguientes conclusiones alrededor de la práctica de la Orientación con enfoque intercultural crítico:

- La Orientación como Eje de la Justicia Epistémica: La disciplina de la Orientación en contextos originarios debe abandonar los enfoques eurocéntricos. El taller *"Tejiendo Redes para Permanecer"* demostró que el éxito académico y la construcción de un proyecto de vida en comunidades subalternizadas no dependen de aptitudes aisladas, sino de la solidez de las redes colectivas y del arraigo identitario, validando las tesis de la interculturalidad crítica de Catherine Walsh.
- Reconfiguración de la Territorialidad Universitaria: Experiencias metodológicas como la estrategia "casa por casa" ejecutada en el territorio de Salitre, Turrialba, Alto Conte y Alto Carona ambos de Punta Burica, entre otros, se evidencia que la democratización de la educación superior a distancia no se agota en la virtualización de contenidos o en la apertura formal de sedes. Exige una descentralización móvil y humana capaz de romper la inercia burocrática, insertando a la figura de la Orientadora de manera horizontal dentro del tejido sociocomunitario.
- La Mediación Asincrónica como Herramienta Decolonial: Frente a una infraestructura estatal que perpetúa el aislamiento digital de los Pueblos Originarios, la apropiación de tecnologías de bajo ancho de banda (como el canal de mensajería asincrónica por WhatsApp, teams o correo, opera como un mecanismo de resistencia y equidad pedagógica. Esto redefine los entornos virtuales de aprendizaje tradicionales en pro de las limitaciones de conectividad reales de la periferia geocultural (Arce, 2025: p.40)
- Tránsito del Punitivismo al Acompañamiento Colectivo: El tránsito desde un enfoque de cumplimiento administrativo punitivo hacia un taller vivencial participativo ("Tejiendo Redes") demuestra que la retención estudiantil indígena no se logra con castigos o reglamentos rígidos, sino mediante el fortalecimiento de la identidad cultural y la creación de redes colectivas de apoyo mutuo.
- Proyectos como las aulas con conectividad satelital y el uso flexible de la mensajería móvil (red social WhatsApp) redefinen las fronteras de la educación a distancia, adaptándose a las realidades de aislamiento geográfico de los Pueblos Originarios.

Recomendaciones Institucionales

A partir de los nudos críticos analizados en la sistematización de la práctica orientadora en el 2025, se proponen las siguientes reformas de política universitaria para potenciar el etnodesarrollo en los 24 territorios indígenas de Costa Rica:

- Flexibilización del Calendario Académico según Ciclos Socioproductivos

  Se recomienda que las Escuelas académicas de la UNED, en coordinación con el PROCAI, diseñen normativas institucionales de excepción que permitan flexibilizar las fechas de entrega de asignaciones, exámenes y tutorías obligatorias para el estudiantado indígena durante los periodos de cosecha y siembra estacional agrícola. Sincronizar los cronogramas institucionales con la economía del territorio evita la deserción forzada por presiones de subsistencia económica inmediata.

- Institucionalización de las Tutorías de Pares con Enfoque Intercultural

  Financiar y formalizar el programa de estudiantes indígenas avanzados de la UNED para que ejerzan como tutores y traductores académicos-lingüísticos de los estudiantes de primer ingreso. Esta estrategia disminuye el impacto del choque cultural y el analfabetismo digital, valiéndose del principio originario de la reciprocidad formativa.

- Consolidación de la Infraestructura Tecnológica Descentralizada

  Dar de mayor presupuesto y celeridad operativa al proyecto de la Red UNED Satelital. Las aulas con conectividad en zonas remotas (como Alto Carona en Punta Burica) no deben concebirse como un servicio complementario, también va de la mano con otras necesidades tecnológicas y de capacitación.

- Capacitación Docente Permanente en Pedagogías Decoloniales

  Articular con la Oficina de Orientación y Desarrollo Estudiantil (OFODE) talleres de formación continua dirigidos al personal docente y tutores de la universidad en general. Es prioritario sensibilizar al cuerpo académico sobre las realidades geográficas, las dinámicas tradicionales de género y las barreras lingüísticas que experimenta el estudiantado de los Pueblos Originarios, superando la visión homogeneizadora de la docencia tradicional de la educación a distancia.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Durante el proceso de elaboración y revisión del presente manuscrito se utilizó ChatGPT, desarrollado por OpenAI, como herramienta de apoyo. Fue empleado durante 2026. La interacción con la herramienta se orientó principalmente a la revisión y mejora de la redacción académica, organización y estructuración de contenidos, síntesis de información proporcionada por la autora, traducción del resumen al inglés y formulación de sugerencias para mejorar la claridad y coherencia del manuscrito.

Los productos generados mediante estas interacciones fueron utilizados únicamente como insumos de apoyo para la elaboración del texto. La selección, interpretación, adaptación y revisión de los contenidos incorporados en el manuscrito fueron realizadas por la autora, quien verificó la información y las referencias utilizadas y asumió la responsabilidad integral por el contenido final. La inteligencia artificial no fue considerada autora ni sustituyó el trabajo de campo, la recopilación de información, el análisis de la experiencia, la toma de decisiones metodológicas ni la interpretación final de los resultados.

Asimismo, no se incorporaron en las consultas realizadas a la herramienta datos personales, confidenciales o sensibles que permitieran identificar a las personas estudiantes participantes. No se recibió financiamiento de terceros para el uso de inteligencia artificial durante la elaboración del manuscrito.

Bibliografía

Arce Hernández, Silvia. 2025. *Informe de labores de la disciplina de Orientación en el Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI)*. Vicerrectoría de Vida Estudiantil, Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO). 2006. *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Viaña, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh. 2010. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural

Walsh, Catherine. 2009. «Interculturalidad crítica y educación intercultural». En *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Organización de Estados Iberoamericanos. https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf