Acciones afirmativas con pertinencia cultural, la experiencia del proyecto interuniversitario Siwá Pákö, UCR-UNA-UNED

DOI: https://doi.org/10.22458/78wnvg25

Recibido: 24 de julio 2026
Revisado: 9 de septiembre 2026
Aprobado: 30 de septiembre 2026

Jenny Seas Tencio
Costarricense. Doctora en Educación. Se desempeña como docente e investigadora en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNED y coordinadora de la maestría profesional en Gestión de la Calidad de la Educación (Costa Rica).
Correo electrónico: jseas@uned.ac.cr
ORCID: 0000-0002-6540-9806

Resumen: En el marco del Primer Coloquio de Vida Estudiantil Intercultural UNED, se comparte la experiencia del proyecto interuniversitario Siwá Pákö, en la construcción e implementación de acciones afirmativas para la población estudiantil indígena cabécar, direccionadas a propiciar condiciones culturalmente pertinentes, para facilitar el ingreso, permanencia y culminación exitosa de sus estudios universitarios. Con ello se pretende sistematizar las acciones afirmativas desarrolladas y analizar sus aportes desde las voces del estudiantado indígena, y su correspondencia con la pertinencia cultural como mecanismos de apoyo estudiantil. Con este propósito se realiza una revisión documental de diversas publicaciones, informes, acuerdos e instrumentos legales que permiten concluir sobre el valor de las acciones afirmativas con pertinencia cultural a partir de procesos participativos.

Palabras clave: *Acciones afirmativas, apoyos educativos, enfoque intercultural*

Culturally Relevant Affirmative Actions: The Experience of the Interuniversity Project Siwá Pákö, UCR-UNA-UNED

Abstract: As part of the First UNED Intercultural Student Life Colloquium, the experience of the Siwá Pákö interuniversity project is shared, focusing on the development and implementation of affirmative action initiatives for the Cabécar indigenous student population, aimed at fostering culturally relevant conditions to facilitate their admission, retention, and successful completion of their university studies. The goal is to systematize the affirmative actions developed and analyze their contributions through the perspectives of indigenous students, as well as their alignment with cultural relevance as mechanisms for student support. To this end, a literature review is conducted of various publications, reports, agreements, and legal instruments, allowing for conclusions to be drawn regarding the value of culturally relevant affirmative actions based on participatory processes.

Key words: *Affirmative actions, educational support, intercultural approach*

Introducción

Siwá Pákö, “compartiendo y construyendo sabiduría” en lengua Cabécar, es un proyecto interuniversitario desarrollado por tres instituciones de educación superior pública costarricense; la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED), formadoras de formadores en educación general básica de primer y segundo ciclo, con el apoyo del Consejo Nacional de Rectores CONARE; orientado a la formación de docentes indígenas cabécares de Chirripó, con un enfoque intercultural.

El objetivo general de este proyecto es Ofertar la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos, con énfasis en lengua y cultura cabécar a las personas cabécares habitantes del territorio de Chirripó, como una acción interuniversitaria afirmativa de largo alcance, que coadyube al acceso a la educación superior con pertinencia cultural.

El proyecto tuvo una primera fase de trabajo colaborativo que condujo a la construcción del plan de estudios, para ser ofertado por primera vez del 2010 al 2014. Posteriormente, ha tenido dos cohortes más; del 2015 al 2019 la segunda, y del 2022 al 2026 la tercera; en ese mismo marco se desarrolló un plan de atención al estudiantado en condición de rezago, que se puso en marcha entre el 2020 y el 2021.

Los recursos para el sostenimiento de la carrera y del proyecto en su conjunto, han provenido del Fondo Especial para el Educación Superior costarricense, gestionados por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), con los aportes de las universidades públicas involucradas, y con la participación invaluable de líderes y lideresas del pueblo cabécar comprometidos con su territorio y la preservación de su cultura.

La concepción del proyecto surgió, principalmente, a raíz del limitado o incluso inexistente ingreso de personas de la etnia cabécar de Chirripó a la formación universitaria en general y a las Instituciones de Educación Superior con presencia en el cantón de Turrialba, donde se sitúan mayoritariamente.

A través del proyecto, y en procura de contribuir a la superación de las barreras que pudieran estar dificultando el acceso de este importante grupo étnico a la educación superior, se implementaron diversas acciones afirmativas respetuosas con la autonomía e identidad del pueblo cabécar, construidas con la participación de la población interesada, tanto de docentes como de estudiantes, y de otras personas colaboradoras del territorio. Se apuntó porque, más que acciones que buscaran la igualdad, se atendiera la diversidad con equidad, lo cual ha sido objeto de revisión y evaluación en cada una de las cohortes.

Este escrito se propone sistematizar las acciones afirmativas implementadas por el proyecto Siwá Pákö y las valoraciones del estudiantado; información

que se recaba a partir de una serie documentos sobre legislación indígena, de gestión académica y administrativa a nivel interinstitucional e institucional, publicaciones científicas, entre otros. La información recabada se organiza en ejes temáticos y se analiza para concluir sobre la importancia de la participación y la pertinencia cultural de tales acciones para apoyar el ingreso, la permanencia y culminación de los estudios universitarios por parte de la población indígena.

Asimismo, puede constituirse en un referente para futuras iniciativas de formación universitaria con pertinencia cultural, y un insumo para la consolidación de una gestión académica universitaria direccionada a la atención la diversidad cultural, que apueste por cambios estructurales para conseguir la equidad, el diálogo y el aprendizaje mutuo de sus actores e instituciones.

Contexto geográfico y socioeducativo de la experiencia objeto de sistematización

El contexto geográfico donde se desarrolla el proyecto Si̲wá̲ Pákö se ubica en el distrito de Chirripó, del cantón de Turrialba y parte de los cantones de Limón y Matina; territorio donde se asienta un grupo importante de personas de la etnia cabécar, población caracterizada por su fortaleza cultural y la conservación de su cosmovisión.

Este territorio fue delimitado el 11 de marzo de 1976 por decreto ejecutivo 5904-G, posee una extensión de 77 973 hectáreas y una población que ronda los 7 760 habitantes, de los cuales el 97% es indígena y de estos el 90% hablante de su lengua. La economía está basada en la agricultura de subsistencia con cultivos como maíz, frijol, tubérculos y plátano; además, cuenta con algunos emprendimientos incipientes de turismo ecológico y cultural. De acuerdo con el Índice de Desarrollo Social por Distrito (MIDEPLAN 2023), Chirripó se encuentra en el Quintil 1 y su índice de desarrollo social es de 0,0; ocupando la última posición del país.

La comunidad indígena cabécar sigue un patrón de asentamiento disperso, viviendas por lo general ubicadas cerca de los ríos; tradicionalmente de madera y palma y con presencia de estructuras incorporadas por bonos de vivienda. El mundo sagrado cabécar es muy rico y constituye una fuente de su supervivencia, con un sistema tradicional clánico matrilineal combinado con alta confesionalidad religiosa.

Como en otros territorios indígenas, existe la presencia de entidades públicas como las Asociaciones de Desarrollo Integral, las Asadas y centros educativos, y entre las privadas, la industria forestal y avances en la frontera agrícola; con la particularidad de que en este territorio no se ha propiciado un desarrollo organizativo propio.

En relación con la realidad educativa del territorio, la transmisión del conocimiento ancestral o comunitario se realiza por medio de la oralidad, a través de relatos, mitos y cantos, comunicados principalmente por las personas mayores. La escolaridad ingresó de forma tardía en comparación con el resto

del país lo que propició, en parte, su rezago; el cual se agudizó con las medidas adoptadas a causa de la pandemia del COVID 19, por los cierres de centros educativos, la falta de recursos y de conectividad, entre otros. Según señala el informe del Estado de la Educación (PEN, 2021, 100) “Para la población estudiantil ubicada en territorios indígenas, la situación durante la pandemia fue especialmente difícil… Superar el rezago aumentado por la pandemia tomaría años, adicionalmente a la meta de cumplir las aspiraciones de contar con una educación pertinente a su cosmovisión y articulada con sus conocimientos y principios.”

El territorio cuenta en la actualidad con 7 liceos rurales, 74 escuelas; de las cuales 38 son unidocentes, 33 dirección 1, y 3 de dirección 2, todas con un currículum reducido. En cuanto a la pertinencia de los procesos educativos, desde la perspectiva indígena, la incorporación de los conocimientos ancestrales en la educación, con equidad epistémica, es una de las condiciones más importantes; sin embargo, pese a contar con un marco legal y político que permite el desarrollo de prácticas educativas pertinentes para la educación indígena, “parece que el resultado actual es únicamente la aplicación de una educación nacional, con poca especificidad cultural en los territorios indígenas. Lo único diferenciado es la existencia de los cursos de lengua y cultura.” (PEN, 2025, 118).

Los desafíos del territorio en relación con los servicios básicos y de salud se han mantenido a lo largo del proyecto, prevalecen limitaciones para el acceso a una educación intercultural y bilingüe y un fuerte impacto en las tradiciones derivada de la modernidad con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y por la pérdida de prácticas culturales asociadas con el estado de bienestar personal y comunitario.

Con esta breve descripción del contexto se colige que la población indígena tiene diversas condiciones que limitan y obstaculizan su posible ingreso a la educación superior como mecanismo de movilidad; las pocas personas que lo logran han enfrentado múltiples dificultades asociadas a variables estructurales y de acceso, de índole curricular y pedagógico, entre otras. A ello se suma las dificultades económicas y emocionales, entre otras, que obligan al desplazamiento y al desarraigo de sus comunidades y que desencadena muchas veces en el abandono o la deserción.

Proceso metodológico empleado

Esta sistematización documental se realiza con el propósito de plasmar las experiencias del proyecto Siwá Pákö, en relación con las acciones afirmativas implementadas y la valoración que de ellas realizó el estudiantado; con el fin de comprenderlas, extraer aprendizajes y compartirlos, como una forma de contribuir con el desarrollo de experiencias a futuro, en el campo de la educación superior con pertinencia sociocultural.

Las fuentes de información utilizadas para la construcción de la sistematización incluyeron:

1. *Instrumentos legales:* Convenio 169 de la OIT, la Declaración de los derechos de los pueblos indígenas de la ONU, la declaración universal de los derechos lingüísticos, el decreto ejecutivo 22072 de 1993 y el 37801 del Ministerio de Educación Pública de 2013 sobre el subsistema de educación indígena.
2. *Documentos de índole interinstitucional*: Plan de estudios de la carrera y su correspondiente dictamen por OPES-20/2009, los convenios específicos de coordinación y articulación interuniversitaria UCR-UNA-UNED (el primero de setiembre de 1997 y el segundo de mayo del 2013), los documentos de propuesta del proyecto para participar por los fondos concursables CONARE en el 2010 y el 2014, y los informes finales de ejecución del proyecto presentados a la Comisión de Vicerrectores de Docencia del CONARE, correspondientes a la primera cohorte (2008-2013) y segunda cohorte (2014-2021) así como sus respectivos informes académicos. De esta última documentación se extraen testimonios del estudiantado y se complementan con resultados de diagnósticos de necesidades del estudiantado al ingreso al plan de estudios.
3. *Documentos institucionales de la UNED:* Informe: Elementos para la definición de un Marco Institucional para la vinculación de la UNED con Pueblos Indígenas. Documento de uso interno (2013), el Acuerdo 2975-2023, Art. III-A, inciso 3) del Consejo Universitario de la UNED sobre exoneración para la población estudiantil indígena de pregrado y grado de la Universidad Estatal a Distancia, y del Consejo de Rectoría, acuerdo CR.2018.405 respecto a la homologación en la remuneración para intérpretes de otros idiomas.
4. *Artículos académicos:* publicados en revistas y libros en relación con el proyecto en cuestión y sus acciones afirmativas.

El proceso metodológico siguió dos fases: en la primera se organizó la documentación con base en los tipos de acciones afirmativas detectadas en la bibliografía especializada, y en el proyecto Si̲wá̲ Pákö, según la temporalidad de las cohortes. En esta fase se identificaron cuatro categorías de acciones afirmativas: 1) Acceso y admisión, 2) Apoyo económico, 3) Acompañamiento académico y 4) de Enfoque intercultural. Como segunda fase, se procedió a la sistematización y análisis de la información y la contrastación con los testimonios del estudiantado, para llegar a identificar aprendizajes y plantear conclusiones que pueden ser de interés para iniciativas universitarias en contextos interculturales.

Descripción de la experiencia: Acciones afirmativas implementadas en el proyecto Siwá Pákö

Los objetivos del proyecto Siwá Pákö plantearon aspiraciones que, para su logro, debieron recurrir al desarrollo de acciones afirmativas ordinarias (acceso y apoyos económicos) contextualizadas a la realidad indígena, que aportaran al ingreso, permanencia y culminación de los estudios universitarios por parte del estudiantado indígena cabécar. Para ello, desde sus orígenes y durante la implementación, se mantuvo comunicación constante con las personas estudiantes e informantes clave, a través del diálogo, y de acciones diagnósticas y evaluativas dirigidas a la mejora continua.

La siguiente figura presenta una síntesis de las acciones afirmativas implementadas, las cuales, a partir del análisis documental, se agruparon como se señaló anteriormente, en cuatro tipos de acciones afirmativas: las de acceso y admisión, apoyo económico y acompañamiento académico que se denominan ordinarias porque están contempladas en alguna forma en el quehacer de las universidades para diversas poblaciones. La cuarta categoría, denominada de enfoque intercultural, reúne acciones específicas asociadas al plan de estudios por su especificidad en el campo la educación intercultural bilingüe y al contexto geográfico y cultural donde se desarrolla. Posteriormente se describe cada una de estas acciones afirmativas.

Figura 1. Acciones afirmativas implementadas por el proyecto Siwá Pakö desde la perspectiva intercultural participativa



Fuente: Elaboración propia, a partir de documentación e informes del Proyecto Siwá Pákö. Imagen generada con apoyo de IA

Acciones afirmativas de acceso y admisión a la universidad y al plan de estudios

Para el 2008a las universidades no contaban con acciones afirmativas específicas de ingreso para la población indígena; a excepción de la UNED que desde su creación no cuenta con pruebas de aptitud, lo que en cierta forma representa una estrategia que facilita el acceso de diversas poblaciones.

Para validar el perfil de ingreso que requiere la carrera se consideran aspectos de índole cultural, conocimientos sobre cosmovisión y dominio de lengua cabécar. Esta evaluación la aplican personas de la misma comunidad indígena reconocidas por su conocimiento y prácticas culturales, en un espacio físico dentro del territorio o su frontera cultural, evitando así desplazamientos, costos económicos, entre otros.

El estudiantado realiza las gestiones de ingreso y cursan el programa de Humanidades el primer año, en la UNED como sede administrativa, y con ello se propicia el ingreso, eliminando algunos requerimientos específicos de las otras instituciones participantes.

Entre los requisitos de ingreso de la primera cohorte se contó con una traducción al cabécar, del formulario de ingreso a la UNED, este tuvo limitaciones debido a la falta de acuerdos sobre la escritura del cabécar en aquel momento.

Para apoyar el empadronamiento y la matrícula se han dispuesto de espacios físicos y equipos computacionales, conectividad y acompañamiento personalizado. Al ingresar por la UNED, el estudiantado se autoidentifica como persona indígena, lo que permite activar el acceso a apoyos específicos que le brinda la institución. Además, una persona mayor o de una organización hace constar su pertenencia a la etnia cabécar, al ejercicio y respeto de las prácticas culturales, así como su residencia dentro del territorio.

Como parte de la admisión, la carrera realiza una presentación a la comunidad del grupo de estudiantes que conforman la cohorte; una actividad abierta en la que se les hace participes y se les solicita el acompañamiento, el apoyo en la formación cultural y en la vigilancia del respeto a la cosmovisión, como una corresponsabilidad en la formación de sus futuros docentes.

Acciones afirmativas de apoyo económico al estudiantado indígena

De forma ordinaria, las personas estudiantes de las universidades tienen acceso a becas y ayudas económicas, entre otros servicios; para lo cual deben seguir una serie de requisitos que incluyen la recopilación de información en diversas entidades. En el caso del proyecto en cuestión, los aranceles de matrícula y otros gastos obligantes se exoneran por la vía de convenios específicos.

Tanto a la UCR como a la UNED, les ha correspondido la gestión de estudios de beca, en determinada etapa del proceso, para ello las dependencias res-

ponsables han realizado ajustes a requerimientos administrativos, principalmente relativos al tipo de documentación y formas de comunicación entre la institución y el estudiantado para el llenado de documentos.

Se incluyen procedimientos específicos desde las universidades para la gestión de servicios de transporte, servicios de salud, subsidios para conectividad, entre otros, en territorios no convencionales y se ha brindado el servicio de alimentación, a partir de una propuesta saludable con pertinencia cultural, integrando dietas culturales según las necesidades del estudiantado y en procura de su bienestar.

Sin embargo, las condiciones de infraestructura y servicios de los territorios indígenas son una variable que afecta el desempaño del estudiantado con carencias de traslado, energía eléctrica, atención en salud entre otras, como señaló un estudiante de la primera cohorte:

> Lo de nosotros es la distancia, sí es la distancia. La distancia igual era uno de nuestros problemas, el cómo transportarnos era uno de nuestros problemas. (Estudiante Cohorte 1)

> A mí a veces se me dificultaba estar en Chirripó entrar, salir y allá cuesta y no es como acá que tenemos la luz y allá no. (Estudiante Cohorte 1)

A todas luces, apoyos como el transporte y el acceso a equipo tecnológico son insuficientes si las condiciones del territorio no mejoran en sus servicios.

Acciones afirmativas de acompañamiento académico

Este tipo de acciones afirmativas incluyeron no solo el acompañamiento académico para el estudiantado, sino también para el profesorado. Para los primeros se implementó un programa de apoyo propedéutico durante las dos cohortes en estudio y la incorporación de una persona mediadora cultural en la oferta de asignaturas, generalizada en la segunda cohorte como resultado de las recomendaciones de evaluación del proyecto; y los servicios de orientación. En el caso de las acciones dirigidas al personal docente se realizaron para todos los ciclos, procesos de inducción, capacitación y sensibilización.

Acompañamiento direccionado al estudiantado

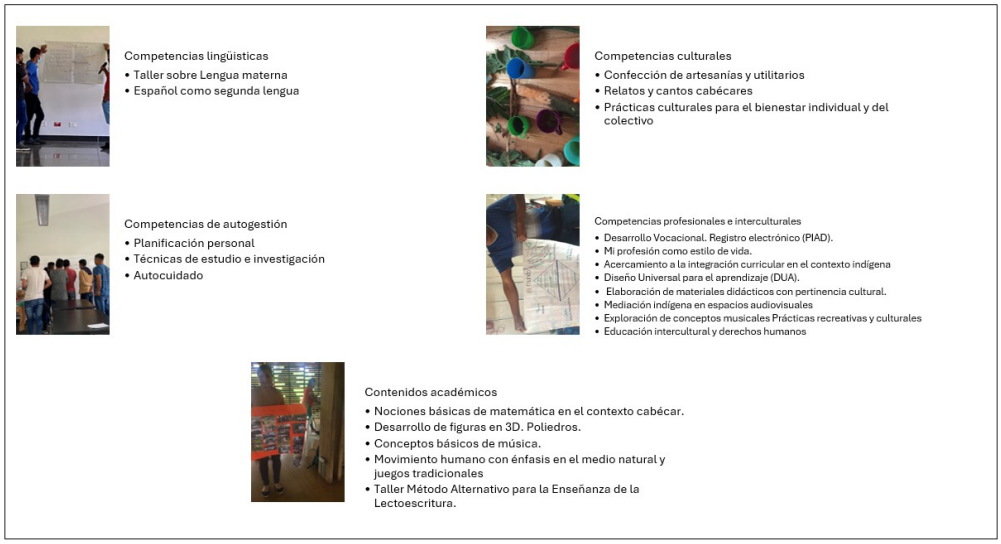
El Programa propedéutico se implementó con el objetivo de fortalecer capacidades para la vida universitaria y disciplinar desde una perspectiva dialógica intercultural. Considerando los rasgos del contexto socioeducativo descrito, al ingreso de cada cohorte se realizó un diagnóstico de necesidades de apoyo formativo y en varias asignaturas uno de dominio de conceptos básicos disci-

plinares para el que se contó con la realimentación del profesorado y de personas mediadoras culturales. La información recabada permitió construir una oferta educativa complementaria a lo largo del plan de estudios.

La oferta del propedéutico fue constante durante la formación académica del estudiantado e impartida en los periodos de vacaciones institucionales; estas incluyeron: i) talleres formativos previos a cursar algunas asignaturas reconocidas por su grado de dificultad como en el caso de matemática, español y uso de Tic, ii) contenidos sobre aspectos de cultura que se complementaron con iii) giras académicas para fortalecer experiencias interculturales, incluidos otros grupos indígenas.

A partir de los diagnósticos de ingreso se delimitaron diversos temas de interés, los cuales se pueden agrupar en cinco grandes bloques: lingüísticos, culturales, de autogestión, para el ejercicio de la profesión y de contenidos académicos curriculares. La siguiente figura resume las temáticas abordadas con el estudiantado.

Figura 2. Agrupaciones temáticas abordadas en el programa propedéutico con enfoque intercultural.



Fuente: Elaboración propia con información tomada de los informes de ejecución del proyecto Siwá Pákö, primera y segunda cohorte.

La figura anterior organiza los temas abordados en el propedéutico en los siguientes bloques:

1. *Competencias lingüísticas:* son cruciales en los procesos educativos y en el ejercicio de la profesión; su abordaje busca potencializar el dominio tanto del cabécar como del español como segunda lengua, en forma oral y escrita.

2. *Competencias culturales* incluyen aspectos de la cosmovisión propia y el trabajo manual con artesanías y utilitarios de uso frecuente, buscando una transversalización de los saberes de fondo con el currículum; por ejemplo: en conceptos etnomatemáticos, sobre valores, creencias y prácticas saludables, entre otros.
3. *Competencias de autogestión* se vinculan con prácticas culturales como el manejo del tiempo. Se acompaña con las actividades del Consejo de Carrera; una estructura de la gestión organizativa que cuenta con la participación de docentes y estudiantes, que tiene entre sus responsabilidades evaluar el desarrollo de la promoción estudiantil y formular observaciones y emitir criterio sobre el desarrollo de la carrera y su carácter intercultural.
4. *Competencias profesionales interculturales* procuran modelar experiencias de aprendizaje interculturales y socio constructivistas que el estudiantado, no ha experimentado en su experiencia previa, tratando de promover paralelamente, la investigación y la innovación en el quehacer docente. Se propician encuentros con personas de otros grupos indígenas para fortalecer la competencia intercultural.
5. *Contenidos disciplinares* para nivelar aprendizajes básicos de manera que al cursar asignaturas específicas se disminuya la carga académica y la posible frustración que podría implicar no contar con determinados conocimientos previos o tenerlos en desuso, y se cuente con una plataforma o andamiaje que facilite los estudios.

Con el estudiantado, desde los programas de apoyo y acompañamiento, a partir de la segunda cohorte, se brindaron los servicios de orientación desde un enfoque respetuoso de la identidad cultural. Se incorpora a la carrera como un servicio inherente y de acompañamiento a los procesos educativos y de formación desde una visión integral, contribuyendo con el desarrollo personal y profesional de las personas estudiantes.

Los servicios de orientación se brindan en modalidad individual y colectiva; con la primera se atienden las necesidades e intereses específicos del estudiantado en el ámbito académico, vocacional y emocional, y en la segunda, temáticas como: identidades, relaciones grupales, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, proyecto de vida, entre otros.

Desde este servicio se brinda también acompañamiento al profesorado para la detección, atención y seguimiento de situaciones personales, familiares, grupales y culturales que podrían dificultar el desempeño y bienestar del estudiantado en el contexto universitario.

Acompañamiento direccionado al profesorado

Se realiza porque, de acuerdo con el plan de estudios para la oferta se requiere de la contextualización y mediación pedagógica intercultural, en la que

la persona docente no solo identifique los saberes previos del estudiantado y los rasgos propios de su cultura, sino que requiere un espacio de trabajo definido en el cual se exploren las representaciones, los significados y los aportes de la cultura (UCR-UNA-UNED 2008b).

La forma en que este proceso se realiza debe ser, según el plan de estudios, “recuperando escenarios y formas de aprendizaje locales que idóneamente una persona del mismo grupo podría lograr, a partir de su capacidad de introspección sobre su propia cultura y una educación que responda a su identidad y propicie integrarse con pertinencia a la comunidad nacional” (UCR-UNA-UNED 2008b, 13)

El programa realizó un abordaje desde diferentes ámbitos para propiciar la contextualización y mediación intercultural; a través de procesos de inducción, capacitación y sensibilización.

La inducción es una experiencia de intercambio preliminar que se realiza en dos vías, desde cada universidad como preámbulo a la incorporación del personal en el proyecto y por otro, con la participación conjunta del personal docente mediador cultural y universitario en la comprensión de sus responsabilidades y compromisos personales y comunitarios con el contexto cabécar.

La capacitación incluyó espacios formativos en los que se abordan temáticas como: modelo pedagógico y administrativo de la carrera, legislación indígena, características de la etnia y cosmovisión cabécar, aspectos de la lengua cabécar y perspectivas interculturales nacionales e internacionales. Se acompañan de sondeos sobre necesidades formativas y la participación de docentes de ciclos anteriores que comparten experiencias, desafíos y logros. (Gutiérrez et al. 2023 96)

La sensibilización se promovió con giras al territorio y contacto con lideres y lideresas comunitarias, facilitando el encuentro de las personas docentes con la cultura y las condiciones de la población para gestionar el desarrollo de competencias interculturales.

Desde el modelo didáctico un tema prioritario fue la evaluación de los aprendizajes pues se concibe como parte del proceso de mediación pedagógica y la contextualización, y como tal, se procura su desarrollo acorde con las posibilidades reales del estudiantado, en términos de dominio del español y del cabécar como recursos de comunicación, y se ajusta de forma progresiva. Lo anterior con el fin de que el tipo de evaluación de los aprendizajes no sea un obstáculo para evidenciar conocimientos y capacidades para el desempeño profesional.

Las estrategias evaluativas utilizadas con mayor frecuencia durante las dos cohortes fueron el trabajo colaborativo, informes escritos, debates en clase e investigaciones y exposiciones grupales; en menor medida se han utilizado las pruebas cortas, los exámenes orales y los exámenes escritos.

Acciones afirmativas relativas a la incorporación del enfoque intercultural

El eje de esta acción afirmativa es el Plan de estudios con enfoque intercultural en cual se señala que: “con esta carrera universitaria se espera incidir positivamente en la formación de docentes para las escuelas indígenas de Chirripó y, en consecuencia, elevar la calidad de la enseñanza en estas instituciones. Lo anterior, como requisito fundamental para mejorar la calidad de vida de los cabécares y permitiéndoles el acceso a diferentes opciones de desarrollo.” (UCR-UNA-UNED, 2008b 18)

Un rasgo crucial en el desarrollo de este enfoque de la carrera fue el diálogo que se estableció con personas indígenas del territorio en todas sus etapas y la implementación de un modelo de gestión integrado entre la docencia, la investigación y la extensión; con ello impulsó el aprendizaje constante y la aplicación práctica.

Durante las ofertas se dio un cambio paradigmático entre las posturas de la multiculturalidad y la interculturalidad, entre otros conceptos, lo que condujo a una actualización de varias asignaturas desde su nomenclatura, que fue implementada en la segunda cohorte.

La investigación y la extensión fueron determinantes para la elaboración de los diseños curriculares y los materiales didácticos con pertinencia cultural. Estas han sido una de las acciones más complejas en el marco de la gestión académica del proyecto, que incluyó la autocapacitación docente, la exploración en un campo totalmente nuevo para la mayoría toda vez que se procuraba la profundización y el respeto por las identidades culturales. Asimismo, es un campo ético complejo que debe ser respetuoso de los saberes individuales y colectivos de la etnia y al que las personas no indígenas tienen acceso limitado por no pertenecer a ellas.

Este acceso al conocimiento cultural se vio apoyado por la participación de personas mayores que contribuyeron con los procesos de formación desde su propia lengua y cultural, aportando a un vacío que las universidades en este momento se ven limitadas a aportar por diversos factores entre los que lo cultural es crucial.

Desde la segunda cohorte la responsabilidad de los procesos educativos en cada asignatura fue compartida por una dupla docente conformada por la persona docente con trayectoria universitaria y una persona mediadora cultural proveniente del territorio, quienes asumen la labor pedagógica en forma colaborativa desde la microplanificación, la definición de roles en el espacio didáctico, el uso de la lengua y la mediación cultural.

La participación de estas personas fortalece la presencia cognitiva y cultural y promueve la participación del estudiantado desde su propio interés y aspiraciones en el contexto indígena y referentes.

Es importante señalar que las instituciones participantes del proyecto han desarrollado mecanismos de contratación aspirando reflejar una equidad epistémica. En el caso de la UNED, por ejemplo, se presentó una iniciativa para

que se reconocieran las participaciones de interpretación por personas indígenas en el mismo nivel que las de otros idiomas.

Estas acciones afirmativas en su conjunto y las apreciaciones del estudiantado permiten comprender el valor intercultural de los procesos educativos a nivel universitario y el compromiso permanente por la atención a la diversidad en sus múltiples manifestaciones.

Análisis de la experiencia

En Costa Rica, específicamente para las poblaciones indígenas a nivel universitario, se documentan acciones afirmativas desde los años ochenta. Por ejemplo, en esa década, la UCR desarrolló el Programa de Capacitación de Maestros en Zonas indígenas y el Programa de Educación Bilingüe y Bicultural en Talamanca, en los noventa; la Universidad Nacional ofreció un Bachillerato dirigido a la formación de docentes para las comunidades indígenas de Talamanca y Buenos Aires de Puntarenas, y en la UNED, para la época, se había trabajado en la realización de procesos para promover la vinculación institucional con personas y agrupaciones indígenas dentro y fuera de los territorios con propuestas de educación no formal. (UNED, 2013, 74-75).

Un hito importante en la formulación de acciones afirmativas para la población indígena en el país, fue el V acuerdo para el Mejoramiento de la Educación Superior entre el Gobierno de Costa Rica y las universidades públicas, en alianza con el Banco Mundial, formalizada en el 2012, que dio paso a la política OP410 de esta entidad, conocida como la Salvaguarda Indígena, la cual estableció el compromiso de consolidar un plan quinquenal para pueblos indígenas en cada una de las universidades adscritas al Consejo Nacional de Rectores (CONARE), cuyas iniciativas se han mantenido o reformulado en algunas de las instituciones.

Asimismo, en el caso de este proyecto, el apoyo para el quehacer interuniversitario desde el CONARE, permitió la suma de capacidades de las instituciones participantes y el aporte financiero del que, además de dar cierta estabilidad, propició la creación de un modelo de gestión en la atención de prioridades comunes para las universidades públicas.

Este análisis organiza en tres temas principales: el primero entorno a los fines del proyecto como acción afirmativa interinstitucional, el siguiente sobre los tipos de acciones afirmativas implementadas y finaliza con los alcances en el ingreso, permanencia y culminación de los estudios por parte del estudiantado de las dos cohortes en estudio.

Sobre los fines del proyecto como acción afirmativa interinstitucional

Costa Rica se reconoció como país multiétnico y pluricultural hasta hace una década; un acto que “puso en perspectiva la obligatoriedad de atender esa diversidad desde la política y la inversión pública, el reconocimiento social y la agenda nacional en todos sus ámbitos.” (Seas 2026 53).

Esa falta de reconocimiento, entre otros factores diversos, ha promovido el aislamiento y la separación entre pueblos, privándose mutuamente de relaciones de intercambio y desarrollo. En el sector educativo, como señala el último informe del Estado de la Educación (PEN 2025), “la brecha entre el currículo formal y la pertinencia cultural socava la identidad y el aprendizaje de los pueblos originarios, reforzando dinámicas históricas de exclusión educativa” (59); situación que ocurre desde la invasión europea al continente americano hace más de quinientos años hasta la actualidad, por lo que los pueblos originarios han sufrido un proceso sistemático de aculturación.

Los años de rezago en atención prioritaria a estas poblaciones plantean desafíos a las instituciones considerando que como señala Quijano (2000):

> las sociedades donde la colonización no logró la total destrucción societal, las herencias, intelectual y estética visual no pudieron ser destruidas. Pero fue impuesta la hegemonía de la perspectiva eurocéntrica en las relaciones intersubjetivas con los dominados […] y de percepción y de producción de conocimiento. (379)

A esto se suma la penetración de las tecnologías de la información y la comunicación y los efectos de la globalización que establecen nuevas brechas de acceso y aculturación.

Las acciones o medidas afirmativas, también llamadas de diferenciación o discriminación positiva se utilizan como herramientas para otorgar ciertos beneficios para algunos grupos de personas que se encuentra en situación de desventaja social, por razones de sexo, etnia, origen y religión, entre otras; y con ellas su interseccionalidad, ya que constituyen formas de producción de nuevas desigualdades, que provocan mayor discriminación.

Las acciones afirmativas, de acuerdo con Góngora (2013, 42), como “políticas preferenciales de base etno-racial, fueron ajenas a Latinoamérica durante gran parte del siglo XX; sólo desde hace algunos años han entrado en el discurso legal de algunos países.” También, han sido fuente de crítica porque pueden percibirse como formas de discriminación, de asistencialismo, de remarcar estereotipos, entre otros, que ha llevado el tema incluso a estratos judiciales en diversos países.

En el caso del proyecto Siwá Pakö, los procesos de evaluación de las cohortes I y II, no incluyeron la consulta a personas fuera de la etnia cabécar sobre este aspecto en particular, razón por la que no se podría afirmar o descartar que su accionar pudiera haber sido visto como una discriminación hacia otra población.

Sin embargo, Seas y Watson identificaron en la gestión inicial del proyecto, la existencia de una serie de preocupaciones en las comunidades indígenas respecto a los servicios educativos. En el caso de las universidades, en algu-

nos círculos encontraron que se guarda la esperanza de un acompañamiento para la resolución de sus problemas; pero también, en otros, una desazón por el desarrollo de procesos asistencialistas en otros momentos, que no habían calado en una mejora sustantiva en la calidad de los servicios (2016 329). Quiere decir que experiencias negativas previas en las comunidades pueden afectar el desarrollo de los proyectos a futuro.

Cabe señalar, que al inicio de la primera cohorte se registró un rechazo hacia los objetivos del proyecto por parte de docentes no indígenas que laboraban en las escuelas del territorio, porque fue visualizado como una amenaza para su estabilidad laboral; sin embargo, el Decreto del MEP regulador de educación indígena en Costa Rica promovía que la docencia en el territorio fuera ejercida por personas indígenas hablantes de su propia lengua y conocedoras de la cultura; con lo que, por el contrario, se valora que el proyecto coadyubaría a la profesionalización docente.

El proyecto, en su sentido más amplio, se establece como una acción afirmativa con el propósito de prevenir o suprimir una situación discriminatoria de acceso a la formación universitaria, y de compensar o minimizar los efectos de actitudes o disposiciones existentes que pudieran debilitar u obstaculizar el acceso a ese derecho. En este sentido se trata de medidas para promover la igualdad de oportunidades, la eliminación de la discriminación, y atender la legislación nacional e internacional en materia de derechos de la niñez para acceder a una educación pertinente y de calidad, en su propia lengua y sin perder su cosmovisión.

El establecimiento de acciones afirmativas requiere en primera instancia, el reconocimiento de la discriminación por parte de las personas (dentro y fuera del grupo en condición de exclusión) de los colectivos e instituciones; luego, por asumir la defensa del derecho humano y la definición de las acciones requeridas conducentes a su eliminación; y por promover la aceptación de todos los sectores (beneficiados o no) de los motivos y las acciones implementadas como una forma de retribución social a años de discriminación, a través de acciones y políticas pertinentes.

En el caso del proyecto en estudio, la misión y visión de las universidades participantes guarda total coherencia con la atención a estas poblaciones, lo cual se vio reforzado con la denominada Salvaguarda indígena. Además, el desarrollo e implementación de acciones afirmativas tuvieron la particularidad de ser construidas con el estudiantado, a partir de diagnósticos participativos, la comunicación técnica desde los servicios de orientación y la intervención del profesorado. Se podría afirmar que este es un mecanismo para lograr la pertinencia de las propuestas.

Sobre los tipos de acciones afirmativas implementadas

Wang (1983) identificó tres formas empleadas por las instituciones para aumentar la participación de diferentes grupos minorizados en Estados Unidos, India, Malaysia y Sri Lanka, agrupándolas en las siguientes categorías:

1. *Establecimiento de criterios diferenciados de ingreso*. Se trata de medidas que ajustan, por ejemplo, las calificaciones mínimas de admisión para que ciertos grupos que ordinariamente no las alcanzan, y puedan acceder a la formación universitaria.
2. *Definición de Cuotas de ingreso*. Se definen parámetros para establecer un ingreso proporcional de diferentes grupos de estudiantes. En este caso diferencia entre el uso de criterios de admisión "mínimos" que sigue el mismo patrón competitivo aplicado a la población beneficiaria, y el mínimo definido en términos de las competencias académicas necesarias para ingresar a determinados planes o programas de estudio.
3. *Implementación de Acciones afirmativas*. Las describe como los esfuerzos “de buena fe” que realizan empleadores e instituciones, como las educativas, para reclutar a más personas pertenecientes a minorías que cumplan con los requisitos mínimos de competencia para puestos específicos o para la admisión a los estudios.

Este mismo autor señala riesgos de la diferenciación por sí misma, entre ellas que el estudiantado que ingrese por esa vía, tenga menor preparación o desarrollo de habilidades como producto de la condición discriminatoria y de acceso que ha tenido a lo largo de su vida, y por ello, no puedan enfrentar los requerimientos de ingreso y permanencia en el nivel superior.

Dicha situación, para el caso de la población indígena, se trata de una posibilidad real como se pudo evidenciar en la descripción de las condiciones socio educativas del contexto. Las mismas se reafirman en el décimo informe del Estado de la Educación, donde se señala que en las instituciones educativas en territorios indígenas “persisten rezagos estructurales, barreras culturales y un modelo curricular descontextualizado … sin adaptación a las realidades lingüísticas y culturales específicas” (PEN, 2025, 59) y en el noveno informe del Estado de la Educación se plantea que la política de equidad necesaria “tiene implicaciones sobre el perfil de capacidades formativas con el que ingresan los y las estudiantes y requiere de medidas permanentes de apoyo y acompañamiento para la permanencia y el éxito académico.” (PEN, 2023, 289)

Otro riesgo que señala Wang (1983) se relaciona con la posible presión para el cuerpo docente en la promoción académica de este estudiantado; tema que indica, es difícil de abordar e indagar por los aspectos éticos que implica. Frente a esta situación plantea que la existencia de instituciones educativas y planes de estudio específicos para estas poblaciones donde se emplee, por ejemplo, su mismo idioma podría significar una opción pertinente para el aseguramiento del ingreso a la educación.

En el caso de estudio, tanto para la primera como para la segunda cohorte, se denota que el reconocimiento de las condiciones de partida que tiene el estudiantado universitario para realizar estudios en este nivel, ha constituido un eje de atención prioritaria, donde las acciones afirmativas representan un mecanismo para hacer efectivo el derecho a la educación y avanzar en la

consolidación de una universidad más equitativa, inclusiva y socialmente pertinente para la población cabécar.

Acciones afirmativas de Acceso y admisión

La consulta a las personas graduadas de las dos cohortes arrojó que los procesos administrativos de acceso garantizaron la admisión del estudiantado de acuerdo con sus necesidades de apoyo físico, desplazamiento, tecnológico y de interpretación lingüística del español.

Algunas de las expresiones de personas graduadas de la primera cohorte indicaron que:

> (…) nos explicaban en la pizarra de cómo llenar el formulario de la matrícula. Nos llamaron a todos a una reunión para ayudarnos en lo de la matrícula, todo fue en Turrialba (Estudiante Cohorte 1)

> (…) Considero que fueron profesores muy excelentes nunca nos dejaron solos, hasta se sentaban con nosotros a llenar por ese lado considero muy buena la atención (Estudiante Cohorte 1).

> (…) y tuvimos la charla de inducción de cómo es el sistema y todas las cosas y nos presentaron todos los profesores me acuerdo en una sala de la UNED y en un espacio ya empezaba la clases en sí; entonces ya nos dieron el plan de estudios y los libros y algunas cosillas que cumplir y ahí empezamos (Estudiante Cohorte 1).

Como resultado de la evaluación del proyecto en la primera cohorte, se establecieron espacios de encuentro en la frontera cultural, como una opción de llevar la universidad al territorio; así mismo, se acondicionó un módulo administrativo donde el estudiantado tiene acceso a equipo tecnológico, materiales didácticos, y un lugar seguro donde pernoctar en caso necesario debido a las distancias que debe recorrer para llegar a los lugares de encuentro.

En esta segunda generación, el estudiantado manifestó opiniones positivas respecto a las posibilidades de reducir el desplazamiento y el peligro que puede conllevar; que se denotan en manifestaciones como:

> (…) El internet, hospedaje, facilidad y más, “me facilitó como punto de reunión estudiante con los profesores. (Estudiante Cohorte 2)

> (…) El módulo fue un gran ayuda para nosotros, porque muchas sentimos preocupados cuando salimos en las noches, y gracias a el módulo administrativo logramos sentirnos tranquilos, porque desde ahí podemos hospedar y utilizar las tecnologías.” (Estudiante Cohorte 2)

Tres aspectos cruciales se destacan sobre esta acción afirmativa, el acercamiento de la universidad al territorio, situándose en un espacio físico con condiciones apropiadas para equiparar los servicios que brinda a otros estudiantes, el acompañamiento anticipando necesidades de conectividad y comunicación efectiva, y la participación comunitaria poniendo en valor los saberes ancestrales con una comunicación mediada por la lengua cabécar y su involucramiento en la formación del estudiantado.

Apoyo económico

El apoyo económico ha sido valorado por el estudiantado ya que según sus palabras les ha permitido cubrir necesidades personales para continuar los estudios. En cuanto a los apoyos complementarios, expresaron, por ejemplo:

> Como personas con responsalidad de mantener familia, es una oportunidad más en cuanto a la liberación de estrés (Estudiante Cohorte 1).

> Brindó mucho apoyo a todos para continuar la carrera, personal, económico y social” (Estudiante Cohorte 1).

> Me benefició 100% (Estudiante Cohorte 1).

Las frases recopiladas muestran que para las personas graduadas las becas y otros beneficios complementarios fueron de gran apoyo y motivación para mantenerse en sus estudios universitarios.

En las dos cohortes se presentaron recomendaciones del estudiantado, generadas por dificultades en las gestiones de presupuesto a lo interno de las universidades o por el tipo de inscripción de la carrera en cada institución.

> Para la beca llegaron al aula para indicarnos el llenado de documentos, requisitos, de que hay que ir a tal lugar, de

> que es personal. Nos daban chance para llenar los documentos. Igual cuando había retraso de la beca, nos hacían documento (Estudiante Cohorte 1).
>
> La beca que yo tuve fue igual todo el año, en sí no sabíamos, nos dieron el formulario de beca y nos pidieron todo, todo, las constancias, o sea entregamos todo, pero nunca nos informaron, vean le vamos a dar 30 mil por tutoría, por esto y por esto, entonces algunos decían por qué al compañero le dan 55 y a mí apenas 20, en ese caso, pero nunca se nos informó el por qué, o sea a unos más y a otros menos (Estudiante Cohorte 2).
>
> Bueno al principio que entramos era solo los papeles, todos los trámites que había que hacer, hubo un tiempo que era, que ingresamos a la UNED, que tenía otra forma diferente de dar la ayuda económica al estudiante, que después al ingresar a la UCR ahí hubo un tiempito, que fue para arreglar esas situaciones y ya después sí todo normal (Estudiante Cohorte 2).

La gestión presupuestaria fue compleja durante el desarrollo del proyecto, en todas las cohortes y con efectos en algunos de los apoyos como las becas. Solventar las situaciones ameritó el desarrollo de procedimientos diferenciados para los territorios no convencionales, que incluyeron desde los requerimientos de documentación sin posibilidad de gestión en el territorio, como recibos de agua y energía eléctrica o títulos de propiedad, la generación de facturas timbradas y la entrega de dinero en efectivo, a lo que se le sumó posteriormente las disposiciones de cero dineros en efectivo, entre otras.

El servicio de alimentación fue crucial en la zona debido a aspectos culturales y de acceso. En los diagnósticos fue una necesidad manifiesta por el estudiantado, quienes se desplazaron por largas distancias para llegar a los lugares de encuentro, sin servicios para la inocuidad de los alimentos. La vigilancia de una dieta saludable cercana a la tradición de la zona apoyó el bienestar de las personas alejadas de sus familias y el ejercicio de prácticas culturales asociadas a ella.

La experiencia en este sentido revela la importancia de conocer y consultar la población meta para gestionar las acciones afirmativas y la flexibilidad administrativa desde las instituciones para atender la individualidad.

Acompañamiento académico

El informe sobre el Estado de la Educación (2023) plantea que la política de equidad necesaria es aquella que "tiene implicaciones sobre el perfil de capacidades formativas con el que ingresan los y las estudiantes y requiere de medidas permanentes de apoyo y acompañamiento para la permanencia y el éxito académico" (289).

La propuesta del programa propedéutico se enmarca en esta visión de propiciar la equidad que, de manera general, el estudiantado valoró positivamente; sin embargo, se tuvo mucho ausentismo. Entre las razones citadas por el estudiantado para justificar ausencias incluyeron: dietas culturales, responsabilidades laborales para el mantenimiento de la familia, enfermedad o por encontrarse visitando familiares dentro o fuera del territorio. Al respecto se considera necesario contar con la propuesta formativa propedéutica, pero requiere valorarse nuevas opciones de la oferta en tiempo y espacio, negociadas con el estudiantado, ajustadas a las prácticas culturales como es el desplazamiento dentro del territorio por razones diversas.

Dentro de esta categoría se ubicó la contextualización cultural para fortalecer la vinculación entre saberes; en este tema se encuentran posturas como:

> No es que tenemos que adaptar el programa nacional a la cultural. Debemos tomar en cuenta que esta es otra cultura. La contextualización no es adaptar, tiene que ver más con la pertinencia. En ciencias para el niño Cabécar, los elementos de la naturaleza tienen vida. En matemáticas si hubo contextualización… En contextualización los profesores del proyecto no se acercaron a las tradiciones porque no la conocen (Estudiante Cohorte 1).

> Tal vez los libros no venían tan contextualizados, pero los profesores trataban de contextualizar la materia que se estaba viendo, en algunos casos (Estudiante Cohorte 1).

> El plan siempre ha llevado las temáticas de manera equilibrada y contextualizado. Por ejemplo, aprendimos lo que

> es la Cosmovisión propio de la Cultura en idioma cabécar" (Estudiante Cohorte 2).
>
> Se pudo revivir algunas prácticas que no se hacían y el uso de historias, artesanía, escritura para fines educativas en algunos curso o materia (Estudiante Cohorte 2).

Como es notorio, las respuestas del grupo de estudiantes reflejan el reconocimiento por el valor de la contextualización cultural realizado por las personas docentes. Las voces de la primera cohorte abogan por mayor conocimiento de la cultura por parte del cuerpo docente y la carencia de textos sobre la lengua y la cultura cabécar. Esto llevó a incrementar y consolidar la dupla docente, compuesta por una persona docente universitaria y una persona mediadora cultural con similar nivel de responsabilidad en el desarrollo de las asignaturas, que se estableció para la segunda cohorte en la totalidad del plan de estudios.

Otro elemento destacado en esta categoría se relaciona con la evaluación de los aprendizajes. Se propició la implementación de una evaluación de los aprendizajes flexible, sin detrimento de la calidad educativa, y que permitiera atender la diversidad, partiendo de las características del estudiantado y su dominio del español, para que este último no se convirtiera en una barrera del aprendizaje y de la evaluación. El aporte de una persona estudiante de la primera cohorte refleja las condiciones esperadas de una evaluación de los aprendizajes al señalar que:

> (…) a veces todo eso en el papel no aprende uno, la evaluación tiene que ser diferente… a veces para recordar todo era muy difícil, entonces había veces que no.
>
> Algunos cursos no eran evaluativos, no había exámenes, no había nada, solamente eran trabajos de investigación y cosas así (Estudiante Cohorte 1).

Por otro lado, desde el plan de estudios se plantea que la realimentación al estudiantado debe acompañar la evaluación de los aprendizajes y que se debe brindar en forma constante como procedimiento de comunicación y de regulación de los aprendizajes, con lo cual se fortalezca la ayuda pedagógica de acuerdo con las necesidades particulares detectadas.

En esta categoría se destaca la figura del Consejo de carrera como una instancia de diálogo respetuoso en el que el estudiantado podría manifestar sus necesidades, preocupaciones y recomendaciones para la carrera que en gran medida motivaron el desarrollo de las acciones afirmativas. Al respecto el estudiantado de la segunda cohorte refiere a que este órgano:

> (…) es una herramienta esencial para el estudiantado, es un espacio donde se habla mucho de fortalecimiento de la cultura y aprovechar como recurso didáctico sin faltar el respeto alguno (Estudiante Cohorte 2).

> (…) el consejo de carrera se logró muchas aportes de los estudiantes, temas que no nos parece a veces se sustituía con otros temas de mucha interés y para la organización de las actividades en las visitas y giras pedagógicas y también invitar a personas mayores con conocimientos cultural (Estudiante Cohorte 2).

> (…) el consejo de carrera fue un gran apoyo para nosotros los cabécares, porque logro rescatar muchos temas sobre el contexto indígena Cabécar y fue una gran oportunidad para los que estuvieron, porque lograron sentir la riqueza, productividad y la eficiencia, además lograron formar profesionalmente (Estudiante Cohorte 2).

Los informes de ejecución muestran una mayor participación y consolidación del Consejo de Carrera en la segunda cohorte, esto podría deberse a los tiempos ajustados para el desplazamiento y asistencia del estudiantado a las actividades presenciales que limitaba su presencia y por otro lado, la participación de estudiantes de distintas regiones con variantes dialectales del cabécar que algunas veces dificultaron la comunicación por diversos motivos.

La interculturalidad como objeto de acción afirmativa

La interculturalidad, vista desde las acciones afirmativas, no solo supone intercambio entre saberes en condiciones de igualdad, sino que promueve el rescate de la identidad.

> La interculturalidad supone impulsar espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Más allá de la mera relación entre culturas, requiere confrontar las desigualdades en los intercambios culturales y entre culturas mismas. La interculturalidad es alcanzable por medio de nuevas prácticas, va-

> lores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir mediante procesos formativos y participativos colectivos en los que se relacionen los miembros de culturas diversas (citado en UNED 2013, 5).

El enfoque intercultural constituye, desde el proyecto Siwá Pákö, el puente para que una acción afirmativa sea pertinente al contexto y las particularidades de las realidades locales que, "deben darse no solamente a partir de la vivencia individual, sino como una lucha colectiva … con perspectiva de derechos humanos que comprende que la condición de "vulnerabilidad" no es de las poblaciones, sino de las condiciones en las que estas viven" (Pacheco 2016 23).

Lo anterior es coincidente con la postura de una persona estudiante de la segunda cohorte, quien manifiesta:

> Yo pienso, que para mejorar lo que es la educación acá por Chirripó, para mi pueblo, para los futuros profesionales, generaciones, si sería interesante, valioso, estar dialogando, estar buscando la manera, que manera debe ser bueno para enseñar futuras generaciones, una forma ya sea muy pertinente a la cultura, pero siempre a la par del occidente para poder dominar los dos cultura, yo pienso que estamos disponibles, yo personalmente, los compañeros igual uno los invitan, ellos también participan, entonces ojalá que estos diálogos que estamos, que haya más, seguimos buscando manera para ver cómo mejorar la educación en Chirripó." (Estudiante Cohorte 2)

El aporte que hace esta persona en representación del colectivo estudiantil destaca el diálogo, la convivencia pacífica y el respeto mutuo; claves del espacio intercultural y requisito indispensable para la construcción participativa del proyecto en sus áreas de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria. Esto, más allá de la obligatoriedad de los procesos de consulta en los territorios indígenas, requiere la eliminación de las posturas de poder de unas culturas sobre otras, para dar paso a la equidad epistémica y la comprensión de las historias de vida.

El proyecto Siwá Pakö y específicamente las acciones afirmativas implementadas, han tenido la pertinencia cultural como marco de acción, desde el currículum, la experiencia de vida universitaria en su contexto y la procura de la

equidad epistémica en todos sus procesos y actividades, tomando como base los siguientes principios interculturales declarados en el plan de estudios:

- Respeto a la identidad cultural del estudiantado con el reconocimiento y valoración de la individualidad propia y el colectivo en un contexto sociocultural.
- Reconocimiento de la diversidad cultural y su injerencia en la construcción de aprendizajes.
- Igualdad y equidad de oportunidades educativas
- Diálogo de saberes Intercultural, con el reconocimiento de la memoria histórica local, nacional y global para la valoración de la identidad cultural y étnica.

Las formas para propiciar espacios de intercambio intercultural fueron diversas en las dos cohortes; entre las que se destacaron la participación de mayores, la incorporación de las duplas docentes, la producción de materiales didácticos y la capacitación docente debido a su rol en la mediación de los aprendizajes y como agentes de transformación de la docencia intercultural en el contexto universitario.

La participación de mayores siempre fue vista de manera muy positiva porque como señalan:

> El conocimiento ancestral aporta mucho siempre y cuando sea la persona indicada (Estudiante Cohorte 1).

> Es muy importante mantener el nivel de equilibrio que han llevado en los cursos pasados. Como la invitación de los expertos y que los estudiantes investiguen las dos culturas y la convivencia con los mayores, o sea pueden llevar a conocer nuevos lugares y personas con cargos importantes, siempre respetando los indicaciones de los docentes (Estudiante Cohorte 2).

> Siempre ha estado dispuestos en colaborarnos a pesar de los aspectos geográficos que son una dificultad para muchos y la parte climatológica (Estudiante Cohorte 2).

Cada una de estas manifestaciones aporta un aspecto crucial por considerar; 1) que la persona sabia o experta invitada sea “la indicada” lo que expone la importancia de que sean reconocidas y cumplan determinado perfil que les acredite como tales, 2) referido al equilibrio en la participación poniendo en valor la equidad de los saberes y 3) la necesidad de contar con apoyos para

el desplazamiento y el bienestar de las personas invitadas asociado a posturas de legitimación de saberes.

La producción de materiales fue una aspiración del proyecto debido a la poca existencia de textos en y sobre el cabécar, muy reducida por la participación docente, el marco jurídico que lo respalda, la logística implicada, entre otros. Para la segunda cohorte se logró contar con avances en la producción de textos derivados de la investigación para el uso en la oferta del plan de estudios. Este sigue siendo un desafío para las ofertas educativas de esta índole y para las universidades por su compromiso con la generación y preservación del conocimiento ancestral y lingüístico, sistemas de valores y formas de comprender el territorio y sus aspiraciones. Este es un tema pendiente que requiere de recursos y política universitaria para su abordaje.

La participación de las personas mediadoras culturales ha tenido buena recepción por parte del estudiantado y dentro de sus aportes, han señalado que:

> Tiene que haber nombramiento de doctores indígenas, de los bikakras, los enterradores (Estudiante Cohorte 1).

> (…) Más opciones para conocer o saber lo de cultural... son buenas personas, evacuan todas las dudas (Estudiante Cohorte 2).

> (…) en un futuro y se pueda abrir un proceso como este, que se pueda contar con profesores indígenas capacitados, en el área, en cada una de esas áreas que se está llevando cursos en la carrera que se integren indígenas también, que tenga realmente conocimiento de la parte cultural cabécar de nosotros y que se pueda integrar (Estudiante Cohorte 1).

Se valora positivamente la participación de personas mediadoras culturales en las asignaturas; sin embargo, se mantiene la aspiración de que lleguen a hacerse responsables de la docencia, especialmente aquellas que poseen cargos culturales. Este es un tema que requiere atención por los procesos de contratación a nivel universitario que conllevan la elaboración de perfiles específicos en cierta forma rígidos.

En términos generales, el estudiantado reconoce el esfuerzo y los alcances de la perspectiva intercultural en la oferta educativa, señalando su alcance a través de giras pedagógicas, recorridos en el territorio, visitas de las diferentes comunidades entre otros.

Alcances de las acciones afirmativas en el ingreso, permanencia y culminación de los estudios.

De acuerdo con el Noveno informe del Estado de la Educación (PEN 2023) la evaluación del impacto de las medidas de permanencia, rendimiento y graduación del estudiantado, como las derivadas de la Salvaguarda indígena, es un tema pendiente de investigación. Para ello, es necesario construir una línea base que permita tener la trazabilidad de las trayectorias estudiantiles ya que aportaría información oportuna para la toma de decisiones respecto a las acciones afirmativas pertinentes y necesarias.

Para el proyecto Si̲wá̲ Pákö y específicamente la carrera, la trazabilidad estudiantil en las cohortes I y II, estuvo bajo la responsabilidad de diferentes actores: la Comisión de Enlace, el Consejo de Carrera, la coordinación de la carrera y los servicios de orientación; con lo cual se activaron alertas y apoyos ante situaciones que podrían llegar a ser detonantes del abandono o la afectación del rendimiento académico.

La consulta al estudiantado en los procesos de evaluación de la primera y la segunda cohorte muestran reconocimiento de la utilidad de las acciones afirmativas implementadas para ingresar, mantenerse y culminar el plan de estudios, como se ha evidenciado en el desarrollo anterior. Sin embargo, el abandono de los estudios universitarios tiene una condición multifactorial que incluye a las personas, su contexto y las condiciones que dificultan la permanencia y graduación desde la estructura universitaria, por lo que se requiere un abordaje desde distintos frentes.

Las acciones afirmativas implementadas por el proyecto en cuestión se relacionan con aspectos económicos, geográficos, socioculturales, de información y orientación, enfocados en identidad y pertenencia, que de acuerdo con el estudiantado han contribuido en la mejora de sus posibilidades para cumplir sus metas de formación e incluso de no haber contado con ellas el camino habría sido más difícil o imposible de alcanzarlo.

La composición de las dos cohortes tuvo matices diferentes. La primera cohorte, debido a la poca existencia de personas graduadas de secundaria en Chirripó, entre el 2009 y el 2010, abrió al ingreso a personas cabécares de otros territorios, así se tuvo presencia de estudiantes del Valle de la Estrella y de Ujarrás quienes hacían desplazamientos aún mayores y se sumaban dificultades en comunicación debido a variantes en el idioma.

Además, uno de los requisitos para ingresar al plan de estudios por la vía convenio (debido a la exoneración de la prueba de admisión en dos universidades), fue la aprobación del ciclo de Humanidades. En la primera cohorte la cohorte con todos los requisitos de ingreso al Plan de estudios fue conformado por 15 personas; de las cuales se graduaron 13 en el tiempo previsto y una al año siguiente.

Para la segunda cohorte, en el 2015 ya se tenía mayor número de liceos en el territorio de Chirripó y se conformó la cohorte con 17 personas de las cua-

les se graduaron 12 en el tiempo previsto y 4 al año siguiente. Como se puede constatar la promoción estudiantil fue bastante significativa.

Es importante señalar que las dos cohortes estuvieron conformadas mayoritariamente por hombres lo que marca la diferencia con la tendencia de que sea un sector compuesto por mujeres en mayor proporción, lo que constituye un tema importante por estudiar y ahondar en la interseccionalidad que se podría estar presentando.

Con respecto a las personas que desertaron o abandonaron algunos estudiantes señalaron:

> Como 6 se retiraron, éramos 20 y terminamos como 12 o 13, todos por diferentes razones, había uno que era por los vicios, tenía muchos vicios, entonces él no podía estudiar, él mismo me dijo, es que teníamos que hacer un trabajo grupal, entonces él me dijo que se iba a salir porque no le quedaba tiempo. Y los otros ahí también por la distancia, el compañero R. me dijo que tenía problemas aquí, que no le quedaba tiempo, cosas de la escuela, que tenía que llevar la dirección y se le complicaba mucho (Estudiante Cohorte 1).

> (…) y yo creo que él si lo abandono, tratamos de apoyarlo y animarlo para que él no abandonara, pero siempre abandonó, no volvió más. Lo que él nos decía era que él pasaba enfermo, o no tenía como llegar, este, yai no, que a él le quedaba muy largo. De todas maneras, a él se le daba hospedaje, se le daba transporte, le ayudaron mucho con eso, pero no no, ya él tenía otros asuntos personales (Estudiante Cohorte 2).

Las dos expresiones develan algunas causas del abandono o deserción; el seguimiento para estas personas fue brindado desde la Comisión de Enlace y cuando se contó con la persona Orientadora, esta procedió con el seguimiento técnico respectivo.

Otro factor por señalar es que la carrera que se imparte desde el proyecto es la única oferta intercultural a nivel nacional, lo que marca una posible afectación por factores vocacionales como motivantes de la deserción.

La importancia de las acciones afirmativas para posibilitar el ingreso, permanencia y culminación de los estudios es un tema vigente y permanente para las universidades públicas en un marco de derecho, equidad e igualdad, declarado nuevamente por las universidades públicas en el 2024 como *Universidades públicas con los pueblos originarios* que señala el cumplimiento pleno de los derechos de todas las los pueblos originarios, demandan de la sociedad costarricense, muchas y fuertes acciones afirmativas. Mientras existen las carencias sociales y la desigualdad, las acciones afirmativas con pertinencia cultural para las poblaciones indígenas será necesaria en las agendas de las instituciones de educación superior y la política pública.

Conclusiones

El análisis de las acciones afirmativas implementadas por el Proyecto Si̲wá̲ Pákö, en la primera y segunda cohorte del Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II ciclos, con énfasis en lengua y cultura cabécar permite plantear las siguientes conclusiones:

La gestión universitaria pública costarricense ha tomado medidas para mejorar el acceso de la población indígena con diversas acciones afirmativas, tales como el fortalecimiento de los sistemas de becas y la definición de cuotas de ingreso y apoyos académicos en algunas instituciones; sin embargo, las opciones formativas con un enfoque intercultural son muy reducidas o escasas.

Para alcanzar el mayor impacto y potencial de las acciones afirmativas direccionadas a apoyar el ingreso, permanencia y logro académico de la población indígena a nivel universitario es crucial la construcción conjunta con las comunidades y las personas que accederán a ellas para potenciar su pertinencia y aprovechamiento. En el desarrollo de los proyectos las voces del estudiantado y la comunidad son necesarias; en este caso la figura del Consejo de Carrera parece marcar la diferencia para establecer diálogos, recomendaciones y la construcción de propuestas colaborativas.

Las factores o condiciones que pueden afectar el ingreso, permanencia y logro académico del estudiantado indígena son múltiples y no son generalizables con otras poblaciones vulnerabilizadas; el elemento cultural es crucial para promover la pertinencia. El factor de comunicación y el uso de la lengua materna y el español marcan un punto crítico por abordar desde la investigación y mediación de los aprendizajes.

El establecimiento de acciones afirmativas es un tema que involucra a toda la institución en sus áreas sustantivas de docencia, investigación y extensión, que requiere revisión constante y flexibilidad para mantener su sostenibilidad. Asimismo, debe acompañar el proceso con la sensibilización de la comunidad universitaria, el desarrollo de competencias interculturales de por sí necesarias en todo espacio educativo, y su participación conjunta como clave para lograr la puesta en valor de diversas concepciones y dimensiones de las situaciones para dar respuestas pertinentes.

La oferta del Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos ha implementado acciones afirmativas de diversa índole, con la interculturalidad como eje transversal y objetivo crucial para su desarrollo. Las acciones implementadas para el acceso, de apoyo económico, de acompañamiento académico y enfoque intercultural han sido valoradas como positivas por el estudiantado y determinantes para el logro de sus objetivos formativos.

El acercamiento de la universidad al territorio, situándose en un espacio físico con condiciones apropiadas para equiparar los servicios que brinda a otros estudiantes, el acompañamiento anticipando necesidades de conectividad y comunicación efectiva, y la participación comunitaria poniendo en valor los saberes ancestrales con una comunicación mediada por la lengua cabécar y su involucramiento en la formación del estudiantado representan un mecanismo para hacer efectivo el derecho a la educación y avanzar en la consolidación de una universidad más equitativa, inclusiva y socialmente pertinente para la población cabécar.

Bibliografía

Castañeda, Amilcar y Natalia Salas y Sandra Zùñiga. 2014. Evaluación del proyecto: “Acción interuniversitaria desde la docencia para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe, en el territorio indígena de Chirripó”. Documento impreso.

Cerdas, Yadira, Jenny Seas y Hannia, Watson. 2008. Proyecto Acción interuniversitaria desde la docencia para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe, en el territorio indígena de Chirripó. Comisión Siwá Pákö. San José, Costa Rica.

Comisión Siwá Pákö. 2009. Plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II Ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar. San José, Costa Rica: UCR, UNA, UNED. Documento impreso.

Comisión Siwá Pákö. 2010. Propuesta de proyecto para fondos concursables CONARE 2010. San José, Costa Rica: UCR, UNA, UNED. Documento impreso.

Comisión de Enlace Siwá Pákö. 2022. Informe de Ejecución Proyecto Bachillerato en Ciencias de la Educación, I y II ciclos, con énfasis en lengua y cultura cabécar Segunda Cohorte. Documento impreso.

Góngora, Manuel. 2013. Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes. Freie Universitat, Berlín, Alemania.

Gutiérrez, Mónica, Luis Loría, Jenny Seas y Hannia Watson. 2023. “Experiencias de la carrera BCELCC en los procesos de gestión del personal docente, como estrategia orientada al logro de un enfoque intercultural en la formación de formadores cabécares.” En *Memoria de las ponencias presentadas en la I Encuentro para el intercambio de buenas prácticas en diseño, gestión y mejoramiento curricular para la*

innovación en educación. Sinaes-Colypro, 92-98. San José, Costa Rica. https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2024/04/Memoria-de-las-ponencias-digital.pdf .Y3AxOnVuZWRjb3N0YXJpY2E6YzpvOmI4MmVlNDlkY2JlY2U3MDBmZTI3ZGNkYTNmZjJiYjIxOjc6ODFmZjo0NGQ2OWZiM2FmM2EzMDQwYjJmN2VlZGE5YjliMzlhNjEyZDhlNWNkZDhmYTA4ZDU4OTFiMzllNDQ3NzVmNmI3Omg6VDpG

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN). 2023. Índice de desarrollo social 2023. Área de Análisis del Desarrollo. Unidad de Análisis del Desarrollo. / Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. -- San José. https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/Ye4P-LqDQqqjSD5jn6T4rQ

Pacheco, Gilda. 2016. “Acciones afirmativas: una medida transitoria para enriquecer la democracia.” En: Memoria del encuentro Competencias interculturales para el efectivo ejercicio de los derechos humano sen Centroamérica. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y Oficina fuera de la sede de la UNESCO para Centroamérica y México, San José, Costa Rica. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245928

Programa Estado de la Nación (PEN). 2019. Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación / PEN. 7 ed. – San José C.R.: Masterlitto, https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf

Programa Estado de la Nación (PEN) Octavo Estado de la Educación. 2021. [Recurso electrónico] / San José, C.R.: CONARE - PEN https://repositorio.conare.ac.cr/bitstreams/ba723c13-dfef-4bc6-b36a-6e67af2fc59e/download

Programa Estado de la Nación (PEN). 2023. Noveno Estado de la Educación [Recurso electrónico] / San José, C.R.: CONARE - PEN https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf

Programa Estado de la Nación (PEN). 2025. Décimo Estado de la Educación. Consejo Nacional de Rectores (Costa Rica). Programa Estado de la Nación -- San José, C.R.: CONARE – PEN. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2025/08/PEN_Decimo_Informe_estado_educacion_IEE_2025.pdf

Quijano, Aníbal. 2000. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. OURNAL OF WORLD-SYSTEMS RESEARCH, VI, 2, SUMMER/FALL 2000, 342-386 Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. https://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf

Seas, Jenny y Hannia Watson. 2017. “Construyendo y compartiendo la sabiduría: El caso de la carrera de Bachillerato en Ciencias de la Educación, en I y II ciclos con énfasis en lengua y cultura Cabécar.” En: *Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, Políticas y Prácticas de inclusión, democratización e Interculturalización*, Editado por Daniel Mato, 326- UNTREF, Buenos Aires.

Seas, Jenny. 2026. Didáctica General I: fundamentos para la acción didáctica y la inclusión educativa. EUNED. En prensa.

Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED). 2008a. Convenio específico de cooperación entre la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.

Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED). 2008b. Plan de Estudios de la Carrera Bachillerato en Ciencias de la Educación en I y II ciclos con énfasis en lengua y cultura cabécar. https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/3bcec5a9-3d48-444a-81a6-3266b47723ee/content

Universidad Nacional (UNA). 2022. Procedimiento de admisión para el ingreso de las carreras de grado de la Universidad Nacional. Departamento de Registro. https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/18420/ALCANCE%20N%2002%20A%20LA%20UNA-GACETA%20N11-2025%2c%20del%2005%20de%20diciembre%20de%202025%2c%20Anexo%20UNA-CGPA-013-2025%20%20Procedimientos%20de%20Admisi%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Universidad Estatal a Distancia (UNED). 2023. Acuerdo Consejo Universitario, sesión 2975-2023, Art. III-A, inciso 3), celebrada el 20 de julio del 2023. Exoneración para la población estudiantil indígena de pregrado y grado de la Universidad Estatal a Distancia. https://uned.ac.cr/consejouniversitario/images/2975-2023.pdf

Universidad Estatal a Distancia (UNED). 2013. Elementos para la definición de un Marco Institucional para la vinculación de la UNED con Pueblos Indígenas. Documento impreso

Wang, Bee-Lan. 1983. Positive Discrimination in Education: A Comparative Investigation of Its Bases, Forms, and Outcomes. In Comparative Education Review. The university of Chicago Press Journals. https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/446367?casa_token=MKC6zoNu-bIAAAAA:kpIuRa1lXJDDJ-cOBeq8Qe6ecsrkeoq3ihl7cicmmAmwY0zhWa7Z5zG_UWmAHLg2Rh8n4QVaizi7Ig