

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

INTERSECCIONALIDAD, DECOLONIALIDAD, MUJERES INDÍGENAS Y
EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: RETOS PARA LA PERMANENCIA
ESTUDIANTIL EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSITARIA.

Tesis sometida a la consideración de la comisión del programa de estudios de posgrado de estudios de las mujeres para optar por el grado y título de maestría académica en estudios de las mujeres, géneros y sexualidades.

JESSICA UMAÑA MÉNDEZ

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica
2026

Dedicatoria

A mi hija, un ser que me ha dado la fuerza para establecer nuevas formas de ser y hacer.

A mi familia, que como red de apoyo fomentó en mi vida y en mi trabajo la conciencia crítica.

Agradecimientos

A la educación pública, ya que como sistema abierto y gratuito me dio la posibilidad de repensar la atención que merecen las personas estudiantes en el sistema.

Al equipo de investigadoras que acompañó el proceso de investigación.

A las mujeres indígenas que me alentaron a proponer el tema y las que han colaborado en esta construcción.

Esta tesis fue sometida por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Estudios de las Mujeres de la Universidad de Costa Rica como requisito parcial para optar por el grado y título de Maestría Académica en Estudios de las Mujeres, Géneros y Sexualidades.

Dra. Johanna Rodríguez López
Representante de la Decanatura
Sistema de Estudios de Posgrado

Dra. Ana Lucía Fernández Fernández
Directora de la Tesis

M.Sc. Adriana Cascante Gatgens
Asesora

Mag. Ana María Vargas Víquez
Asesora

Dra. María Isabel Gamboa Barboza
Directora del Programa de Posgrado

Tabla de contenido

<i>Dedicatoria</i>	<i>II</i>
<i>Agradecimientos</i>	<i>III</i>
Índice de tablas	4
Índice de ilustraciones	5
<i>Resumen</i>	6
<i>Resumo</i>	8
<i>CAPÍTULO I</i>	10
1.1 Introducción	10
1.2 Justificación	18
1.3 Estado de la cuestión	24
1.4 Planteamiento del problema	43
1.5 Objetivos	47
1.5.1 Objetivo general:	47
1.5.2 Objetivos específicos:	47
<i>CAPÍTULO II</i>	48
2. <i>Marco teórico</i>	48
2.1 La colonialidad, las mujeres y las estrategias de educación	48
2.2 Descolonización del saber, una ruta en el trabajo intercultural e interseccional.	59
2.2.1 La educación a distancia y la colonialidad del saber	62
2.2.2 Interculturalidad y estrategias colectivas	67
2.2.3 La interseccionalidad	72
<i>CAPÍTULO III</i>	85
3. <i>Metodología</i>	85
3.1 Tipo de estudio de la Investigación	85
3.2 Técnicas de recolección de la información y selección de la muestra.	87
3.2.1 Entrevistas	87
3.2.2. Selección de la muestra	89
3.3. Fuentes secundarias	92
3.4. Análisis de la información o triangulación	93
3.5. Análisis interseccional	98
3.6 Limitaciones en el proceso de investigación	103
<i>CAPÍTULO IV</i>	105
4. <i>Identificación y análisis de los factores institucionales que determinan la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes en la UNED</i>	105

4.1 Lineamientos institucionales.....	105
4.2 Acuerdos Institucionales.	111
4.3 Sobre el modelo pedagógico de la universidad.	126
4.4. Prácticas institucionales.....	131
4.4.1 Servicios de Vida Estudiantil:.....	135
4.4.2 El Técnico de Gestión Local.....	136
4.4.3 Programa Cultural del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo	138
4.4.4 Bachillerato en Estudios Sociales y Cívica.....	139
4.4.5 Curso de pueblos y territorios originarios de Costa Rica	142
4.4.6 Programa de Coordinación y Atención Intercultural:.....	143
4.4.7 Mujeres indígenas en Carreras STEAM	149
CAPÍTULO V.....	155
5. Factores individuales que permiten la permanencia de las mujeres indígenas en la Universidad. Las vivencias estudiantiles comunitarias de las mujeres indígenas.....	155
5.1 Factores percibidos por las mujeres como promotores de la permanencia educativa.....	163
5.1.1 Servicios sociales públicos: medio para la educación	163
5.1.2 Uso de los servicios sociales de la UNED para la permanencia en la formación educativa ...	173
5.1.3 Espacios de participación estudiantil para el fomento de la permanencia educativa	182
5.1.4 La incidencia política y gestión educativa de las mujeres indígenas como acción para la permanencia educativa	188
5.1.5 Red de apoyo para la vida estudiantil	195
5.1.6 La inclusión de la visión sociocultural en la UNED.....	202
CAPÍTULO VI.....	206
6. Los factores que permiten la permanencia de las mujeres indígenas en la UNED desde un análisis interseccional	206
6.1 La interseccionalidad para el análisis de la realidad de las mujeres indígenas en Costa Rica.....	206
6.2 Los factores institucionales y la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes	210
6.2.1 Permanencia de las mujeres indígenas en la universidad.....	225
6.2.1 Área de Vida Estudiantil	225
6.2.1.1 Servicios estudiantiles con enfoque intercultural	225
6.2.1.2 Sensibilización cultural	228
6.2.1.3 Acompañamiento intercultural y con pertinencia sociocultural.....	229
6.2.2 Área de Extensión y vinculación territorial	230
6.2.2.1 Desarrollo de liderazgos comunitarios con perspectiva intercultural y descolonial	230
6.2.3.1 Investigación local con pertinencia intercultural.....	232
6.2.3 Área de docencia	234
6.2.3.1 Formación universitaria con perspectiva intercultural	235
6.2.3.2 Equidad en el ingreso a la formación educativa.....	237
6.3. Los factores individuales para la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes en la UNED	240
6.3.1 La familia: Red de apoyo para la vida estudiantil.....	244
6.3.2 La Identidad sociocultural: La inclusión de la visión sociocultural.....	249

6.3.3 La participación colectiva: Espacio de participación estudiantil para el fomento de la permanencia educativa.....	255
CAPÍTULO VII.....	262
7. Lineamientos para la construcción de una propuesta de política intercultural para la UNED.....	262
7.1 Una propuesta para la permanencia educativa de las mujeres indígenas.....	262
7.2 Propuesta de lineamientos	265
7.2.1 Lineamiento 1.....	266
7.2.2 Lineamiento 2.....	269
7.2.3 Lineamiento 3.....	271
7.2.4 Lineamiento 4.....	276
Conclusiones.....	281
Recomendaciones para la institución educativa:.....	284
Bibliografía	289
Bibliografía de entrevistas	304
Anexos:	305

Índice de tablas

TABLA 1.....	90
TABLA 2.....	101
TABLA 3.....	152
TABLA 4.....	207
TABLA 5.....	216

Índice de ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1.....	163
ILUSTRACIÓN 2.....	212
ILUSTRACIÓN 3.....	242

Resumen

La presente investigación se enmarcó en los estudios feministas descoloniales y en metodologías interseccionales, con el objetivo de analizar las imbricaciones e interseccionalidades presentes en las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales que experimentaron las mujeres indígenas estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en relación con sus experiencias cotidianas en los espacios educativos universitarios.

Mediante un enfoque descolonial e interseccional, se analizaron los factores universitarios e individuales vinculados con la permanencia de estas mujeres en la educación superior a distancia. Este análisis tuvo como finalidad aportar insumos para el mejoramiento de las estructuras institucionales y, con ello, favorecer la continuidad educativa de la población femenina indígena.

Con base en la guía metodológica interseccional desarrollada por McCall (2005), se trabajó en la identificación y comprensión de cómo las categorías sociales, económicas y culturales que atraviesan las vidas de las mujeres indígenas estudiantes pueden contribuir a la construcción de rutas de atención y trabajo para la UNED, con el objetivo de promover su permanencia en la institución. Asimismo, este estudio propone lineamientos para el fortalecimiento de una política institucional con enfoques descoloniales, interculturales e interseccionales, aspecto clave para el logro de los objetivos de la investigación.

La subsección metodológica interseccional comprendida como intracategorial, según McCall (2005), permitió reconocer las limitaciones del uso de categorías preexistentes; sin embargo, no implicó su rechazo absoluto, sino el reconocimiento de su relevancia para comprender la experiencia social contemporánea a lo largo del proceso investigativo.

Gracias al proceso metodológico y teórico desarrollado, se logró un acercamiento interseccional a la realidad educativa de las mujeres indígenas, así como a la

revisión teórica de propuestas institucionales y a la identificación de categorías que se entrecruzan en su vivencia estudiantil, con el fin de concretar una propuesta de lineamientos orientados a la atención de la población de estudio.

El análisis feminista descolonial e interseccional permitió no solo evidenciar los factores que facilitaron la permanencia de las mujeres indígenas, sino también construir un criterio teórico-político para el impulso de acciones afirmativas dirigidas a poblaciones históricamente afectadas por violencias estructurales y desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales.

La investigación se orientó a realizar un análisis interseccional de las realidades de las mujeres indígenas estudiantes, con el propósito de contribuir al mejoramiento de las acciones de la universidad pública en relación con esta población. Este análisis posibilitó la construcción de una comprensión crítica y propositiva de su realidad y de su vínculo con la UNED, orientada a la creación de espacios socioculturales y formativos respetuosos de sus saberes y voces, que favorezcan su permanencia educativa en la universidad, así como incidir en la Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (PIEG 2018-2030).

Resumo

A pesquisa foi enquadrada nos estudos feministas, decoloniais e em metodologias interseccionais, com o objetivo de analisar as imbricações e interseccionalidades presentes nas desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais vivenciadas pelas mulheres indígenas estudantes da Universidade Estadual a Distância (UNED), em relação às suas experiências cotidianas nos espaços educativos universitários.

Por meio de uma abordagem decolonial e interseccional, foram analisados os fatores universitários e individuais que se relacionaram com a permanência dessas mulheres na educação superior a distância. Essa análise teve como finalidade fornecer subsídios para a melhoria das estruturas institucionais e, com isso, favorecer a continuidade educativa da população feminina indígena.

Com base no guia metodológico interseccional desenvolvido por McCall (2005), trabalhou-se no processo de não sobrepor categorias, mas sim compreender como estas determinaram rotas de atenção e trabalho. Serviu como base para exigir o fortalecimento de uma política institucional com diretrizes decoloniais, interculturais e interseccionais, aspecto chave para alcançar os objetivos da pesquisa. A subseção metodológica interseccional, compreendida como intracategorial, permitiu aceitar as limitações do uso de categorias pré-existentes; mas, por outro lado, não rejeitar totalmente seu uso e reconhecer sua relevância para compreender a experiência social moderna ao longo do trabalho de investigação.

Graças ao processo metodológico e teórico estabelecido, obteve-se uma aproximação interseccional à realidade educativa das mulheres indígenas, à revisão teórica de propostas institucionais, à identificação de categorias que se entrecruzam por sua relação com a vivência estudantil, e foi possível concretizar uma proposta de diretrizes para atender à população estudada. A análise feminista, decolonial e

interseccional permitiu não apenas evidenciar os fatores que facilitaram a permanência das mulheres indígenas, mas também construir um critério teórico-político para fomentar ações afirmativas dirigidas a populações historicamente afetadas por violências estruturais e desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais.

A pesquisa foi orientada para realizar uma análise interseccional das realidades de mulheres indígenas estudantes, com o propósito de contribuir para a melhoria das ações da universidade pública em relação a essa população. Essa análise permitiu construir uma compreensão crítica e propositiva da realidade dessas mulheres e seu vínculo com a UNED, para a criação de espaços socioculturais e formativos respeitosos de seus saberes e vozes, que favorecessem sua permanência educativa na universidade, bem como influenciar a Política Nacional para a Igualdade Efetiva entre Mulheres e Homens (PIEG 2018-2030).

CAPÍTULO I

1.1 Introducción

Las orientaciones decoloniales, el cuestionamiento al sujeto moderno y las consecuencias de la modernidad en Latinoamérica han orientado la revisión de la ética en la educación, así como su proceso formativo (Dussel, 1998). En este marco, la interseccionalidad se ha consolidado como una noción empleada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder (Viveros, 2016).

Dalla y Fornari (2014) señalan la necesidad de explorar otras formas de enseñanza en la educación universitaria que permitan develar las relaciones de poder presentes en su interior y las consecuencias derivadas de la noción del sujeto occidental. La filosofía occidental situó en las ciencias y en los estudios sociales a un sujeto único y universal, construido a partir de la figura del hombre blanco, heterosexual y europeo, lo cual implicó privilegios para determinados grupos dentro de las sociedades. En este sentido, resulta necesario desenmascarar lo que Yuderkis Espinoza (2010) denomina prácticas normativas excluyentes.

En coherencia con lo anterior, esta investigación tuvo como interés central identificar dichas prácticas normativas excluyentes mediante la caracterización de los factores que han incidido en la permanencia o no de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.

Trabajar con poblaciones indígenas de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) resulta relevante, dado que existe una representación significativa de esta población en la matrícula institucional. Cascante (2025) señala que, para el año 2024, la UNED registró matrícula correspondiente a los ocho pueblos indígenas presentes en Costa Rica, así como a pueblos transfronterizos, entre ellos los misiquitos.

[...] se registran estudiantes indígenas de otros países. Del total de 2707 estudiantes indígenas registrados, el 31,9% pertenecen al pueblo originario Bribri y el 20,2% al Cabécar. Las representaciones más bajas corresponden a los pueblos de otros países, Maleku y la identificación con pueblos indígena de otros países tales como el Miskito. Cabe resaltar que el 19,9% de esta población se autoidentifican como personas indígenas, pero no registran un pueblo originario en específico. (Cascante, 2025, p. 24)

En este contexto, la investigación tiene como objetivo analizar los factores institucionales universitarios e individuales que se vinculan con la permanencia en la educación superior a distancia de mujeres indígenas que estudian en la Universidad Estatal a Distancia. Asimismo, se propone analizar, desde un enfoque interseccional, las percepciones de las mujeres indígenas estudiantes a distancia, con el fin de aportar a la formulación de una política universitaria intercultural en la UNED que incorpore la opinión y consulta de estas mujeres.

Se trata de un estudio de carácter feminista decolonial, orientado a analizar, desde el modelo de educación a distancia, los factores que inciden en la permanencia de mujeres indígenas estudiantes en la UNED. La identificación y el análisis de estos factores se sustentan en los aportes teóricos de autoras y autores como Yuderkis Espinoza (2010), Lugones (2008), Walsh (2013), Ochoa (2014), Brenny Mendoza (2010, 2014), Wonderleia Dalla y Carmen Fornari (2014), Catherine MacKinnon (1995), Silvia Rivera Cusicanqui (2010), Kimberlé Crenshaw (2002), Martha Zapata et al. (2012), María Femenías (2012) y Artemisa Flores (2014).

El acercamiento metodológico parte del enfoque interseccional propuesto por McCall, específicamente desde su vertiente intracategorial (2005), ya que busca captar los factores que inciden en la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes, considerando de manera entrelazada diversas dimensiones sociales e individuales. Además, existe un interés por comprender tanto los escenarios

actuales de convivencia universitaria como los escenarios futuros de la educación superior, en los cuales se contemple la participación y la cogestión estudiantil.

Es importante identificar estos factores, ya que se conciben como procesos en construcción que deben posibilitar la revisión de las acciones institucionales con impacto nacional. Además, según Yuderkis Espinoza (2010), resulta fundamental reclamar espacios respetuosos, no discriminatorios y reflexivos, frente a la existencia de territorios no subsumidos totalmente en el pensamiento moderno del progreso y del capitalismo, o bien resistentes a los procesos coloniales del desarrollo.

Un problema central en la inclusión y exclusión en la educación radica en que no todas las personas cuentan con las mismas probabilidades de éxito. En efecto, dichas probabilidades varían de manera sistemática según los diversos ejes de desigualdad social. En este sentido, el propósito de la investigación es profundizar en el análisis de estos ejes y fomentar mayores oportunidades en la educación pública mediante el modelo de educación a distancia, fortaleciendo las formas de trabajo orientadas a la comprensión de la realidad estudiantil de las mujeres. El modelo de educación a distancia se comprende como:

[...] una concepción metodológica más abierta, más flexible, que ofrezca, al estudiante, herramientas para construir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento. En el mundo se producen cada día más conocimientos, y la forma tradicional de comunicarlos y socializarlos no será capaz de afrontar las condiciones de su rápida difusión. Es preciso encontrar metodologías y estrategias de educación a distancia apropiadas que permitan aprovechar todo el potencial de las tecnologías al servicio de una formación más autónoma de todos aquellos que deseen hacerlo. (Universidad Estatal a Distancia [UNED], 2004, p. 6)

En este sentido, se trata de un tema relevante, dado que no se han realizado estudios dentro de la UNED que consideren la voz de las mujeres indígenas estudiantes y su participación activa en la educación universitaria a distancia. El propósito es promover una participación política de las mujeres indígenas en la institución, que articule las necesidades específicas de esta población, tanto en el proceso pedagógico como en los mecanismos institucionales que faciliten su permanencia en la universidad.

La investigación retomó los siguientes aspectos como aprendizajes principales y buscó evidenciar los ejes de acción que la universidad debe fortalecer, tanto en su estructura institucional como en su cuerpo administrativo y docente, para la atención de las mujeres indígenas.

La investigación desarrollada parte de un análisis interseccional orientado a identificar los factores institucionales e individuales que influyen en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior pública, con especial atención al caso de la UNED. Este enfoque permite examinar cómo las prácticas excluyentes, originadas en la colonialidad del poder y del conocimiento señalada por Quijano (2014), afectan las trayectorias educativas de estas mujeres y posibilita la identificación de indicadores de desigualdad que orienten acciones educativas específicas. Con fundamento en la propuesta interseccional de McCall (2005) y en el feminismo decolonial de Lugones (2003), la metodología se centró en analizar la correlación entre diversos marcadores de desigualdad y los factores que inciden en la permanencia estudiantil, con especial atención a las manifestaciones de la colonialidad del género en las experiencias universitarias de las estudiantes indígenas.

Las repercusiones de estas desigualdades se hacen visibles en las dimensiones emocionales y en la autovaloración de las mujeres indígenas, quienes enfrentan disposiciones culturales normalizadas que refuerzan prácticas xenófobas, clasistas y racistas. Estas dinámicas se relacionan con construcciones como el mito de la

blanquitud costarricense descrito por Rodríguez (2016), que atraviesa la vida universitaria. Frente a ello, la investigación resalta la urgencia de que la UNED fortalezca sus pedagogías, servicios sociales y políticas educativas mediante un enfoque verdaderamente intercultural, capaz de responder a las demandas de la Educación a Distancia Intercultural y al reconocimiento de la diversidad cultural del país. En este marco, se subraya la importancia de consolidar programas como el PROCAI y de financiar procesos territorializados que se adapten a las realidades de Abya Yala, brindando apoyo tanto al estudiantado como al personal docente.

El fortalecimiento institucional propuesto apunta a potenciar la investigación colaborativa para generar canales de comunicación efectivos entre las distintas áreas universitarias. Esta articulación resulta esencial para enriquecer el conocimiento institucional y favorecer la toma de decisiones informadas que impulsen proyectos comunitarios. Asimismo, se considera prioritario reforzar la presencia de la universidad en zonas remotas mediante proyectos de conectividad satelital, equipos interculturales especializados y una mayor flexibilidad en las actividades académicas, con el fin de fortalecer la identidad cultural del estudiantado. La promoción de la interculturalidad también requiere procesos sostenidos de capacitación docente y el fortalecimiento del área de investigación vinculada con la interculturalidad, lo que permitirá consolidar prácticas inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural.

De igual forma, la universidad debe abordar la interculturalidad crítica en sus normativas institucionales, lo que implica revisar de manera profunda las relaciones de poder que estructuran las dinámicas académicas y promover prácticas transformadoras frente a la exclusión. Entre las estrategias necesarias se encuentran los servicios de acompañamiento estudiantil con enfoque intercultural, la mediación intercultural y la creación de espacios de encuentro socioeducativos y socioculturales. El análisis evidencia que la colonialidad del género, según lo expuesto por Lugones (2010), persiste en la vida de las mujeres indígenas a través

de la división sexual del trabajo y del control racializado sobre los medios de producción, factores que dificultan el ejercicio pleno de sus derechos.

En el ámbito pedagógico, resulta fundamental repensar las acciones educativas desde perspectivas descoloniales que permitan incorporar de manera efectiva la interculturalidad crítica y las pedagogías descoloniales feministas en la gestión universitaria. Para ello, se requieren acciones concretas, como la implementación de procesos formativos interculturales que favorezcan la autorregulación y el desarrollo de evaluaciones pertinentes, sustentadas en pedagogías críticas descoloniales que posibiliten la singularización de los conocimientos estudiantiles. El análisis feminista descolonial desarrollado por Walsh (2005) ofrece herramientas valiosas para transformar las relaciones de género coloniales e impulsar la inclusión de pedagogías críticas feministas en los lineamientos políticos institucionales.

La UNED cuenta con algunas iniciativas orientadas a la inclusión intercultural mediante metodologías interseccionales, como se evidencia en propuestas del Bachillerato en Estudios Sociales y Cívica y en el trabajo del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE), el cual mantiene un vínculo activo con las comunidades mediante investigaciones sobre movimientos sociales, migraciones, feminismos y territorios indígenas. No obstante, a nivel institucional aún resulta necesario fortalecer los procesos de atención y acompañamiento estudiantil intercultural para garantizar la permanencia de las personas indígenas y, en particular, de las mujeres.

Los servicios de Vida Estudiantil y el área de docencia deben promover la inclusión de personas indígenas de diversas procedencias y brindar un acompañamiento académico continuo que facilite la mediación cultural y educativa. La universidad debe continuar desarrollando acciones que permitan ofrecer servicios integrales y contextualizados según las zonas de residencia del estudiantado, con lo cual se promueve su desarrollo personal y académico. En este marco, los programas interculturales requieren ser robustecidos como alternativas educativas orientadas

a la diversidad cultural, incorporando proyectos comunitarios y mecanismos de intercambio de saberes.

En relación con las políticas institucionales, se identifica que las acciones afirmativas de la UNED se han centrado históricamente en la categoría de pobreza, dejando de lado otros marcadores de desigualdad relevantes para las mujeres indígenas, como el uso del tiempo en sus dinámicas familiares. Si bien la pertenencia étnica figura como un criterio de apoyo, aún no existen lineamientos claros de transformación curricular ni acuerdos universitarios que incorporen las cosmogonías y relaciones socioculturales indígenas, lo cual limita la pertinencia cultural. Para avanzar en este ámbito, resulta indispensable fortalecer la investigación institucional y promover acciones en materia de género, políticas de cuidado, representación política femenina y equidad salarial.

Entre los factores individuales que inciden en la permanencia universitaria, la identidad cultural y la familia desempeñan un papel fundamental, ya sea como motor de continuidad o como elemento que complejiza el proceso formativo. La articulación entre el quehacer académico y el vínculo con la familia y la comunidad de origen debe, por tanto, impulsar transformaciones pedagógicas orientadas a la pertinencia cultural de las carreras universitarias. Las mujeres entrevistadas manifestaron su disposición a participar activamente en espacios de creación de conocimiento vinculados con sus carreras y con su vida estudiantil.

La identidad cultural, sustentada en teorías como la cognición encarnada de Piedra (2022) y los aportes de Vygotsky (1934), adquiere un valor significativo en las disciplinas pedagógicas, ya que permite valorar las costumbres y fortalecer destrezas interculturales. De forma paralela, los reglamentos estudiantiles requieren reformas que posibiliten la representación estudiantil desde cualquier parte del país y que abran espacios a la participación indígena en las estructuras de toma de decisiones. Las mujeres indígenas buscan construir espacios de participación

colectiva desde la representación estudiantil, lo cual resulta esencial para democratizar los saberes y promover acciones territorializadas dentro de la UNED.

A pesar de su modelo de educación abierta, la universidad mantiene una orientación occidental que pone en riesgo su enfoque humanista y limita la presencia de una identidad cultural indígena en su propuesta pedagógica. La racionalidad técnica occidental y capitalista debilita valores esenciales como la solidaridad, la sororidad y la pertinencia cultural. Por ello, las estudiantes entrevistadas subrayaron la necesidad de integrar sus vivencias y características culturales en la formulación de estrategias de apoyo y acompañamiento que faciliten su formación y graduación.

En este contexto, la organización estudiantil y la participación activa se tornan indispensables para la construcción de una universidad verdaderamente intercultural y para el diseño de políticas pedagógicas culturalmente pertinentes. Se destaca la necesidad de crear espacios seguros en los que las mujeres indígenas puedan reflexionar sobre sus realidades y recibir acompañamiento integral por parte del Estado. Asimismo, se insta a la UNED a revisar sus políticas de inclusión con el fin de garantizar una participación genuina de las mujeres indígenas, mediante la movilización de acciones éticas, sensibles y corresponsables con la diversidad sociocultural.

La formación universitaria constituye un motor de transformación positiva, por lo que el personal docente debe contextualizar sus clases y comunicar con claridad sus objetivos pedagógicos. Los lineamientos propuestos buscan ampliar las estrategias institucionales dirigidas a las estudiantes indígenas y se fundamentan en un análisis feminista con metodología interseccional. En este sentido, las mujeres indígenas requieren lineamientos coherentes en materia de interculturalidad, pedagogía crítica y feminismo, sustentados en convenios como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que garantizan el respeto a los derechos de los pueblos originarios.

Finalmente, el análisis decolonial se presenta como una herramienta fundamental para replantear la ruta política e institucional que permita a las mujeres indígenas avanzar y permanecer en la universidad. Uno de los principales aportes de estos lineamientos es la construcción de un modelo pedagógico a distancia coherente con las particularidades socioculturales y con los distintos marcadores de desigualdad, entre ellos el género, la etnia, la clase social y el territorio. La reflexión concluye destacando la relevancia de impulsar políticas de coalición y de reconocer a las mujeres indígenas como agentes políticas capaces de construir conjuntamente nuevas rutas educativas para una universidad más justa y plural.

Para ello, la tesis se ha dividido en los siguientes apartados. En el primer capítulo se presenta la justificación, el estado de la cuestión, el planteamiento del problema y los objetivos generales y específicos. El segundo capítulo corresponde al marco teórico y el tercer capítulo expone la metodología. En los capítulos cuarto, quinto y sexto se desarrolla el análisis de los resultados y, finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

1.2 Justificación

La educación superior a distancia, según Aretio (1994), es un sistema tecnológico de comunicación multidireccional que puede ser masificado, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y con el apoyo de una organización y tutoría que, aun estando separadas físicamente de las personas estudiantes, propician en ellas y ellos un aprendizaje independiente y cooperativo. De esta manera, se refuerza la autonomía del estudiantado en la educación a distancia, tal como lo señalan Moore y Kearsley (2012).

Asimismo, la misión de la UNED es clara al afirmar que la universidad ofrece “educación superior a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que, por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, requieren oportunidades para una inserción real y equitativa en la sociedad” (UNED, 2024).

Esta institución de educación superior se orienta a brindar oportunidades formativas a todos los sectores de la población, con especial énfasis en aquellos grupos que enfrentan barreras económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género. Su propósito es facilitar una inserción equitativa y significativa en la sociedad. Para ello, incorpora el uso de tecnologías educativas que promueven la interactividad, el aprendizaje autónomo y una formación integral, con enfoque humanista, pensamiento crítico, creatividad y compromiso ético con la sociedad y el entorno.

Además, la universidad tiene como visión generar un impacto social mediante el desarrollo de un modelo educativo a distancia pertinente, actualizado, dinámico, flexible e inclusivo a lo largo de la vida, apoyado en el uso de diversos medios de comunicación social y modernas tecnologías de información y comunicación, con el fin de construir respuestas innovadoras y generadoras de valor público de manera conjunta con las poblaciones estudiantiles y las comunidades desde sus territorios.

Para el cumplimiento de esta visión, resulta necesario promover investigaciones que revisen el impacto del modelo educativo en las vivencias estudiantiles, así como en las posibilidades de acceso y permanencia en la educación superior. En este sentido, el estudio identifica particularmente las imbricaciones categoriales (Viveros, 2016) de las estudiantes indígenas, a partir de un análisis interseccional que examine las consecuencias de su participación en un modelo de educación a distancia y los procesos que pueden potenciarse a partir de dicha identificación.

La misión de la UNED constituye, en sí misma, una acción positiva, por lo que debe considerar las realidades particulares de su población estudiantil. No obstante, se observa que en la educación costarricense continúa predominando una historia de poder que privilegia pedagogías eurocéntricas por encima de otros tipos de conocimiento.

Kemy Oyarzún (2010) señala que la historia de poder que subyace a las relaciones sociales y a las postulaciones epistemológicas, las cuales clasifican a las personas entre “civilizadas y no civilizadas” o entre visibles e invisibles, así como entre pueblos europeos y “extraeuropeos”, ha buscado privar de toda posibilidad de construcción de conocimiento a quienes no se encontraban dentro del régimen ético-científico de la modernidad. No obstante, estas personas, entre ellas las mujeres indígenas intelectuales, pueden generar en la actualidad procesos científico-reflexivos alternativos dentro de las instituciones.

Personas académicas costarricenses como Sagot y Díaz (2019) sostienen que las primeras aproximaciones críticas que cuestionaron las verdades nacionalistas del país provinieron de escritoras, escritores y personas trabajadoras que, a su vez, plantearon demandas a dicha identidad nacional con el fin de generar mayores niveles de inclusión y justicia social. Además, las personas autoras señalan que el pensamiento crítico ha buscado interpelar y cuestionar los mitos que sostienen la identidad oficial, evidenciando, entre otros aspectos, las tradiciones culturales, el racismo, los modelos educativos y las transformaciones económicas del país.

La colonialidad del poder, según Quijano (2014), tiene como uno de sus ejes fundamentales la clasificación social de la población mundial a partir de la idea de raza, entendida como una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que, desde entonces, permea las dimensiones más relevantes del poder mundial, incluida su racionalidad específica, el eurocentrismo. Este ha influido en la creación de mitos sobre la identidad costarricense, los cuales han logrado penetrar en el ámbito educativo y naturalizar prácticas excluyentes en las instituciones de educación superior.

Por ende, resulta fundamental trabajar con la población indígena estudiante, con el fin de evidenciar cuáles son y cómo operan los factores que posibilitan la inclusión de las mujeres indígenas estudiantes en la UNED, ya que estos pueden corresponder a prácticas que no han sido consideradas previamente por la

universidad y que pueden fortalecer las acciones asociadas a la interculturalidad, como la creación de espacios no excluyentes y no coloniales.

En este sentido, la interculturalidad, según Walsh (2009), es definida de la siguiente manera:

[...] una práctica política y contrarespuesta a la geopolítica hegemónica, monocultural y monoracional del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar, por el hecho de que se construye dentro de un juego del pensar y de lo político, marcando un significado y proyecto alternativos radicalmente distintos, un proyecto de pensar y actuar que proviene desde “abajo” y no desde “arriba”. (Walsh, 2009, p. 204)

Por lo tanto, la universidad debe posibilitar que las mujeres de diversos pueblos indígenas y con múltiples características socioeconómicas cuenten con las herramientas educativas de retención necesarias para su permanencia en los estudios, así como con la articulación de espacios no excluyentes que incorporen sus opiniones y reflexiones críticas. Esto permite que ellas se constituyan como sujetas proponentes de lineamientos políticos y, con ello, incidan en la construcción de relaciones sociales, formativas y de poder alternativas.

Los esfuerzos institucionales se reflejan en el crecimiento sostenido de la matrícula de la población estudiantil indígena. No obstante, al interior de la universidad persiste la necesidad de investigar los factores que permiten a las mujeres avanzar y mantenerse en sus trayectorias educativas. Cascante (2025) indica:

La población de primer ingreso 2024 según el sexo, el 62,4% corresponde a mujeres, mientras que el 37,6% representa la matrícula masculina. El primero cuatrimestre contó con 418 estudiantes, la cantidad más alta de estudiantes de primer ingreso en el año. El segundo cuatrimestre asciende a 408 y en el tercer cuatrimestre se observa un descenso al pasar a los 285 estudiantes

matriculados, reportando la cantidad más baja. En el primer cuatrimestre, las mujeres representaron el 63,6%, en el segundo cuatrimestre el porcentaje es muy similar indicando un 66,3% y en el tercer cuatrimestre la matrícula femenina baja a 59,3% [...]. En el caso de la población masculina, en el primer y el segundo cuatrimestre la matrícula es estable manteniéndose en el 36% y, por el contrario, la mayor cantidad de primeros ingresos se registra en el tercer cuatrimestre con un 40,7%. (Cascante, 2025, p. 11)

Estos datos evidencian que las políticas de acceso resultan relevantes para una población que presenta condiciones de vulnerabilidad socioeconómica; sin embargo, dichas políticas deben ser reforzadas para atender de manera efectiva la permanencia, idealmente alcanzando porcentajes cercanos al 100 % o superiores al 60 % de continuidad estudiantil.

Según la investigación de Blanco et al. (2024), la experiencia educativa de las personas indígenas está mediada por factores como el sentir sociocultural. En dicho estudio, realizado con estudiantes universitarios, se señala que diversos aspectos culturales a los que se les asigna valor, como el saber ancestral y el idioma bribri, generan sentimientos de orgullo y fortalecen la identidad territorial. Estos elementos resultan relevantes al momento de analizar la permanencia educativa y la convivencia universitaria.

Asimismo, en la investigación de Blanco et al. (2024) se destacan características territoriales que adquieren relevancia para comprender las dinámicas estudiantiles, pero que en pocas ocasiones son incorporadas como variables de análisis o como base para el diseño de estrategias de permanencia educativa. Al respecto, se señala:

Por otra parte, el contexto físico de los territorios indígenas adquiere gran valor, debido a que representa un aspecto propio de la cultura; donde sienten tranquilidad y seguridad; esto según lo expresado en algunas participaciones;

así como también la interacción es distinta debido a la confianza existente; a diferencia de la zona central del país a la cual se han trasladado para estudiar. También se brinda reconocimiento a las costumbres y tradiciones, consideradas por algunas de las personas participantes como un rasgo principal del actuar de los pueblos para llevar a cabo las actividades cotidianas; además aportes significativos a la identidad tanto de las comunidades, como de las personas que las integran. (Blanco et al., 2024, p. 190)

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2024), los hogares ubicados en zonas rurales presentan los mayores niveles de pobreza extrema. Asimismo, se evidencia que las regiones con mayores índices de pobreza corresponden a la Huetar Caribe y la Brunca, territorios nacionales en los que se concentra mayoritariamente la población indígena. En este contexto, se busca potenciar un análisis interseccional, decolonial y pertinente a las demandas y requerimientos estudiantiles, que contribuya a la permanencia en la educación superior.

Para alcanzar este propósito, la presente investigación incorporó la revisión del análisis interseccional propuesto por McCall (2005), el cual considera tres imbricaciones centrales. En primer lugar, parte del rechazo a las acciones esencialistas propias de ciertos enfoques de la multiculturalidad; en segundo lugar, reconoce la negación histórica del conocimiento de los pueblos indígenas como consecuencia de los procesos de colonización y de la denominada “visión victimizante” (Viveros, 2016); y, finalmente, destaca que las mujeres indígenas, a través de sus acciones políticas, han resistido prácticas excluyentes y epistemologías que las conciben como parte de un pueblo homogéneo y monolítico.

La investigación analiza las consecuencias de las imbricaciones coloniales en la educación formal de las mujeres indígenas, con el objetivo de generar reflexiones concretas en torno a la producción del conocimiento en contextos de diversidad

cultural. Este análisis resulta relevante, ya que permite construir espacios reflexivos y formular recomendaciones orientadas a una educación crítica frente a la colonialidad del poder (Quijano, 2014) que persiste en los procesos formativos de las instituciones de educación costarricenses, lo cual evita la reproducción de “maternajes institucionales”, como advierte Kemy Oyarzún (2010), y de “prácticas excluyentes”, tal como señala Yuderkis Espinoza (2010).

Por lo tanto, el presente estudio se justifica por su interés en fortalecer la misión de la UNED, institución que se ha caracterizado por un modelo de educación a distancia abierto a todas las poblaciones del país. La investigación busca fomentar un accionar colectivo y participativo, sustentado en una sensibilidad cultural, y establecer líneas de trabajo que conduzcan a acciones concretas y claras para que las mujeres indígenas puedan permanecer en la universidad, de acuerdo con sus diversas culturas y con sus distintas condiciones sociales, políticas y económicas.

1.3 Estado de la cuestión

Para la presente investigación se realizó una revisión de diversos ejes relacionados con la temática de estudio. Este proceso incluyó investigaciones sobre los derechos humanos de las mujeres indígenas, mujeres indígenas en la educación a distancia, discriminación étnica y de género, análisis de grupos de mujeres desde perspectivas decoloniales, así como estudios sobre mujeres indígenas, género y otras temáticas afines.

En primer lugar, se identificaron investigaciones vinculadas con la determinación de los factores asociados con el disfrute pleno, o no, de los derechos humanos de las mujeres indígenas. Los estudios revisados evidencian la existencia de escenarios excluyentes y de acciones estatales susceptibles de fortalecimiento, de modo que incorporen una gestión educativa orientada a favorecer a la población estudiantil indígena.

A continuación, se exponen los principales elementos encontrados y su relevancia para la investigación desarrollada.

Arias, Barrios et al. (2015) realizaron un estudio titulado “Desafíos de la autonomía indígena en Costa Rica”, en el cual se aborda la importancia de la autonomía de los pueblos indígenas para la toma de decisiones sobre su propio desarrollo, así como la forma en que estas decisiones son percibidas y gestionadas dentro de las comunidades. Las personas autoras señalan:

Para poder lograr un verdadero ejercicio y reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en educación, en toma de decisiones, en su territorialidad, en la reivindicación de formas tradicionales, entre otros temas, es necesaria una transformación del Estado, en la que se incorpore un enfoque multiétnico. (Barrios et al., 2015, p. 37)

En esta investigación se destaca la relevancia del reconocimiento de la autonomía, lo cual implica comprender de qué manera el Estado gestiona el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. No obstante, el análisis se presenta de forma general, por lo que resulta necesario visibilizar otras necesidades específicas, como un abordaje situado de la maternidad, la homofobia, el sexismo, la seguridad alimentaria y el acceso al conocimiento.

Desde la lógica de la modernidad y de las políticas económicas capitalistas neoliberales, la educación se concibe como parte del proceso de búsqueda del crecimiento social y económico. Sin embargo, desde la perspectiva de los pueblos originarios, la educación debe incorporar elementos específicos que respeten sus formas de comprender la naturaleza, lo común, la integralidad y una visión crítica de la identidad como eje colectivo, así como la subjetivación de dicha identidad como un proceso de construcción constante y personal, atravesado de manera

interseccional por dimensiones como la clase, el género, el territorio, la raza-etnia, el trabajo, el Estado nación y los movimientos sociales indígenas, entre otros.

Melissa Montiel (2007), en su investigación titulada “Las mujeres chorotegas y sus derechos humanos: un análisis con perspectiva de género”, se sitúa entre las autoras que han problematizado las necesidades y demandas de las mujeres indígenas. La autora realizó una comparación entre el reconocimiento formal de los derechos humanos de las mujeres y su cumplimiento efectivo por parte del Estado en el caso de las mujeres indígenas chorotegas.

En esta investigación se incorpora la perspectiva de género, la cual Montiel (2007) comprende como un proceso metodológico que permite analizar cómo las mujeres acceden de manera diferenciada a los recursos y hacen efectivos sus derechos en comparación con los hombres. Los datos presentados constituyen un punto de partida para el análisis de necesidades sociales, laborales y educativas que emergen a partir de los testimonios de las mujeres indígenas chorotegas.

Montiel señala como parte del análisis de resultados:

[...] las mujeres chorotegas no están teniendo las mismas posibilidades otorgadas por la Legislación Nacional, como el derecho a una educación gratuita y obligatoria como el resto de la población. [...] aún existen matambuseñas que se consideran discriminadas por su condición de indígenas y argumentan, que ese sentir es producto de la percepción que los demás tienen de ellas, ya que las consideran inferiores por ser indígenas. (Montiel, 2007, pp. 128-129)

En esta cita se retoma la importancia de la educación, del acceso a los servicios básicos y de la satisfacción de necesidades fundamentales. Ello permite evidenciar el vínculo existente entre la satisfacción de dichas necesidades, el acceso a la universidad y la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior,

dado que se demuestra que estas han debido enfrentar y resolver múltiples carencias básicas para ejercer sus derechos y acceder a la educación.

En segundo lugar, dentro de los estudios con enfoque de género, se identificó el trabajo de Gnecco-Lizcano (2016) titulado “Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior”. Desde un posicionamiento crítico, la autora parte de las experiencias de las propias mujeres para describir las condiciones que enfrentan en la educación superior. Al respecto, señala:

Predomina un pensamiento hegemónico, dominante y colonizador que tiene serias implicaciones sobre el proceso educativo. Las formas de exclusión más relevantes son el racismo, la desvalorización de la cultura y saberes propios del estudiantado indígena, y su no reconocimiento por cuestiones de índole étnico-racial. (Gnecco – Lizcano, 2016, p. 47)

Para reforzar este último punto, la autora (2016) integra el pensamiento de diversas personas autoras con el fin de analizar el binomio inclusión/exclusión de los grupos étnicos en la educación superior. Un aspecto relevante que se señala, y que permite perfilar con mayor precisión el tema, es la interrogante acerca de cuál es la población que “tiene mayor probabilidad de ser seleccionada debido a la estrategia general utilizada por las universidades para el correspondiente ingreso” (Gnecco-Lizcano, 2016, p. 47).

Otro elemento importante que retoma Gnecco-Lizcano (2016) es la discriminación étnica y de género, ya que sostiene que las mayores dificultades para el ingreso a la universidad se concentran en mujeres pertenecientes a grupos específicos, debido a diversas condiciones sociales, como la pobreza, los embarazos a edades tempranas, la incorporación temprana a la vida laboral, los roles impuestos y la estructura heteropatriarcal que las sostiene.

Asimismo, señala que “en la educación superior, por lo general, las personas con mayor capital cultural que pertenecen a ciertos sectores tienen mayores probabilidades de ser seleccionadas, debido a la estrategia general utilizada por las universidades para el correspondiente ingreso” (Gnecco-Lizcano, 2016, p. 3), lo que evidencia las diferencias existentes en las políticas de ingreso y permanencia para la población estudiantil en su conjunto.

De igual manera, se recupera una descripción de los aspectos sociales que las mujeres indígenas deben enfrentar una vez que han ingresado a la universidad. Al respecto, se menciona:

América Latina el acceso a los centros universitarios está fundamentado en dos criterios: el primero justifica la admisión restringida de los aspirantes tomando en cuenta la excelencia académica a partir de la selectividad con el objetivo de mantener la calidad académica, y la segunda postura se basa en elegir a los futuros estudiantes priorizando el ingreso directo o irrestricto con el fin de garantizar la equidad y otorgar igualdad de oportunidades a los ciudadanos. (Gnecco- Lizcano, 2016, p. 50)

No obstante, el proceso de selección no culmina únicamente con la admisión y la matrícula, sino que se prolonga en los primeros niveles de formación universitaria, en los cuales resultan determinantes para la continuidad y el éxito académico aspectos como “las trayectorias escolares precedentes, el origen social y la internalización de conocimientos especializados” (Gnecco-Lizcano, 2016, p. 3).

En este sentido, las universidades deben incorporar reflexiones sistemáticas sobre las prácticas de inclusión en las experiencias académicas desarrolladas entre poblaciones mestizas occidentalizadas e indígenas. Resulta necesario apropiarse de estos espacios para problematizar la manera en que se conciben y gestionan las diversidades de las poblaciones dentro del ámbito universitario.

Desde una perspectiva decolonial y de género, se identificó otra tesis que retoma las vivencias de las mujeres, desarrollada por Marisol Patiño (2014), titulada “Feminización de la migración: historias de vida, representaciones sociales e imaginarios de mujeres migrantes, una lectura desde el feminismo decolonial”. Patiño (2014) propone categorías y elementos metodológicos propios del feminismo decolonial para analizar la feminización de la migración. Si bien su propuesta trasciende el ámbito de la migración nacional, sus líneas de análisis permiten comprender las múltiples complejidades que enfrentan las mujeres.

La autora (2014) señala que el colonialismo no ha desaparecido, sino que ha adoptado nuevas formas de resignificación, lo que ha llevado a las poblaciones a movilizarse desde sus propias experiencias. Las mujeres participantes indican que, a pesar de los desplazamientos territoriales, mantienen vínculos que les permiten sostener la conexión con su lugar de origen y, al mismo tiempo, mediar con los cambios socioeconómicos, culturales y políticos de los nuevos espacios de residencia.

Este planteamiento resulta relevante, ya que uno de los factores asociados a la educación en las zonas rurales es la migración. En la actualidad, es posible identificar personas indígenas que residen en la Gran Área Metropolitana o en zonas aledañas, desempeñando diversas labores con el fin de solventar gastos económicos o acceder a servicios básicos, aspecto clave para el análisis de la permanencia educativa y de los apoyos que deben gestionarse desde las instancias universitarias.

Tanto los fundamentos teóricos como el abordaje metodológico utilizados por Marisol Patiño (2014) permiten comprender que el feminismo decolonial posibilita un análisis más detallado de las experiencias de las mujeres en América Latina y de las formas en que el colonialismo se inscribe en sus cuerpos desde una perspectiva situada. La discriminación y la marcación de la etnia como eje

interseccional que jerarquiza los cuerpos y la fuerza laboral constituyen aportes centrales de esta investigación.

Otra autora que aborda la percepción de la discriminación en población indígena es Marjorie Moreno (2006), con su investigación titulada “Percepción de la discriminación social e identidad étnica en indígenas huetares de Quitirrisi de Mora”, en la cual se analizan los vínculos existentes entre discriminación e identidad étnica.

Entre los resultados del estudio se presenta un análisis de la identidad, en el que se evidencia cómo el colonialismo condiciona la economía, la cultura y el ejercicio de los derechos humanos. En este sentido, la jerarquización social se encuentra determinada por el lugar de procedencia y las características étnico-raciales, lo que incide directamente en el acceso a la satisfacción de necesidades básicas, aspecto fundamental para la definición de acciones pertinentes y con sostenibilidad económica que garanticen el derecho a la educación en los territorios indígenas.

En esta misma línea de estudios sobre género y población indígena, se revisó la investigación de Lidieth Madden (2015), titulada “Género, etnia, seguridad y soberanía alimentaria: un estudio de casos con mujeres indígenas bribris y cabécares”. En este estudio se aborda la defensa alimentaria y se emplean categorías de análisis como género, etnia, seguridad y soberanía alimentaria.

En primer lugar, Lidieth Madden (2015) caracteriza las complejidades presentes en los territorios indígenas en materia económica, de empleabilidad y de uso del suelo, aspectos directamente vinculados con la búsqueda de una calidad de vida sostenible. Estas condiciones pueden entrecruzarse con los factores que posibilitan o dificultan la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad.

En la misma línea, se analiza las relaciones sociales desarrolladas por las mujeres en sus comunidades, así como los estereotipos y las normas heteropatriarcales, con el fin de construir una discusión en torno a lo que se concibe como cultura y como

violencia contra las mujeres. Estos factores constituyen elementos centrales para la revisión de las políticas universitarias. Durante el proceso de investigación se retoma la forma en que se gestiona el acceso y la permanencia de las mujeres indígenas en el sistema de educación superior y, a partir de ello, se proponen lineamientos orientados a fortalecer la incorporación de personas indígenas en la UNED (Lidieth Madden, 2015).

Por otra parte, en relación con la temática de educación e indigenismo, se revisó la tesis de Victoria Grozdoff (2016), titulada “Derecho a la educación de los pueblos indígenas en Costa Rica y Chile: Enfoque jurídico comparado a favor de avances legales eficientes”. Este estudio jurídico retoma las acciones establecidas para que la población indígena pueda acceder a una educación de calidad y respetuosa de sus necesidades. La investigación se enmarca en la discusión sobre la consagración dual, entendida como el entrelazamiento entre la educación constitucional y el derecho legal a la educación de las personas indígenas.

Grozdoff (2016) recupera los esfuerzos y las limitaciones que enfrenta la población estudiantil indígena al intentar ingresar y permanecer en la universidad. En su análisis se examinan los exámenes de admisión en las universidades estatales y los costos que deben asumir para cursar la educación superior, aun cuando cuentan con una categoría de beca asignada. Una de las conclusiones más relevantes de la tesis es que el reconocimiento legal también habilita la posibilidad de exigir y hacer valer los derechos de los pueblos indígenas, evidenciando el uso de las plataformas formales del Estado para la demanda y el cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

Al respecto, se señala que el Estado ha impulsado múltiples acciones para garantizar el acceso a la educación; sin embargo, las cifras continúan mostrando desigualdades preocupantes, ya que evidencian brechas entre quienes se autoidentifican como personas indígenas y quienes no lo hacen en Costa Rica. En consecuencia, si bien existen acciones formales orientadas a garantizar la

educación para toda la población, persiste el debate en torno a cómo alcanzar la equidad desde el reconocimiento de las diversidades culturales, sin reproducir las herencias de poder gestadas desde la colonia. Esta síntesis ha permitido organizar lineamientos que, a nivel universitario, pueden fortalecer la permanencia estudiantil y promover metodologías de enseñanza pertinentes y conscientes de la diversidad cultural en las universidades, particularmente en la Universidad Estatal a Distancia.

Asimismo, la investigación realizada por Rodríguez (2016) retoma la relevancia de analizar si, entre los factores que posibilitan la permanencia de las mujeres indígenas, se encuentra el modelo de educación a distancia y la virtualidad, o si esta última debe entenderse como una herramienta dentro del proceso de aprendizaje y desarrollo de la carrera. La autora señala:

Para tal efecto, es importante acotar que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) no vienen a sustituir la educación a distancia ni representan un peligro latente; sino que, vienen a acompañar ya dinamizar nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar, debido a que precisamente forman parte de ella. Sin embargo, la virtualización de las asignaturas en el marco de las TIC no puede ser un fin en sí mismo dentro de un modelo de educación a distancia, ya que, en primera instancia, se debe tomar en cuenta el factor de alfabetización digital y la accesibilidad que incluye lo social. Además, su implementación debe ir acompañada de un proceso pedagógico, lo que implica no solo una adecuación de los currículos, sino de las estrategias y técnicas pedagógicas en TIC, acompañada de un cuerpo docente actualizado que permitiría al e-learning, ir más allá de una simple virtualización (conceptos que se desarrollarán en líneas posteriores) y de una infraestructura en TIC adecuada. (Rodríguez, 2016, p. 2)

La acotación sobre el modelo de educación a distancia y su relación con la virtualización resulta relevante, ya que constituye la forma en que se han gestionado los aprendizajes en la UNED, determinando el avance estudiantil en la medida en

que las personas estudiantes cuenten con acceso a internet y con los medios necesarios para su uso.

Otro de los aspectos destacados en esta investigación se vincula con las características del modelo de educación a distancia, retomadas por la manera en que este puede incidir en la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad. Rodríguez (2016) señala que el modelo pedagógico a distancia se centra en la persona estudiante y se caracteriza por su flexibilidad, en tanto incorpora herramientas virtuales, físicas y presenciales. El autor recomienda que las tecnologías de información y comunicación constituyan una opción dentro del proceso formativo, pero advierte que el modelo pedagógico no debe reducirse a una modalidad exclusivamente virtualizada. Al respecto, indica:

La UNED ha apostado a la virtualización de sus asignaturas y sus políticas institucionales deberían ampliar su repertorio pedagógico en cuanto al uso de las TIC y no solo buscar una virtualización. Esto no conlleva necesariamente a una mejora de la calidad de la educación, ni tan siquiera democratizadora, porque estaría a disposición de quienes puedan tener computadoras y acceso a internet. Se limitaría las posibilidades de una cantidad de discentes que pretendan optar por una modalidad a distancia, donde sus recursos o accesibilidad podrían excluirles “ad- portas”. Así, se pueden encontrar en la actualidad opciones como e-learning, semi-presencial o blended learning, plataformas y entornos virtuales, foros, chats, redes sociales, blog, wiki, podcast, RSS-Feed, e-portafolio, entornos personales del aprendizaje, la nube, videoconferencia y web conferencia. (Rodríguez, 2016, p. 20)

Estas reflexiones se articulan con los factores que pueden favorecer o limitar la permanencia de las mujeres indígenas en un modelo de educación a distancia.

Entre las investigaciones revisadas que incorporan un proceso metodológico interseccional se encuentra la tesis de Céspedes et al. (2024), titulada “Género y

justicia penal juvenil: Un análisis interseccional de las vivencias de las mujeres que forman parte del Programa de Sanciones Alternativas y la respuesta estatal para su atención”. Este estudio se enfoca en las experiencias de mujeres jóvenes que, durante el año 2021, formaban parte del Programa de Sanciones Alternativas (PSA), cuya población ascendía aproximadamente a cuarenta y cinco participantes.

A partir de las categorías analíticas de género y justicia penal juvenil, la investigación indaga en las realidades vividas por estas jóvenes, quienes enfrentan un sistema patriarcal y capitalista que las posiciona como sujetas sociales atravesadas por la categoría de género.

Dado que la investigación se desarrolló desde un enfoque de género e interseccional, este permitió no solo profundizar en las experiencias de las participantes, sino también identificar cómo sus contextos y subjetividades se intersecan con múltiples mediaciones. El propósito principal fue analizar y documentar las experiencias de vida de mujeres menores de treinta años que, al momento del estudio, participaban en el PSA. En la presente investigación se retoma este enfoque para reforzar la relevancia de la interseccionalidad y de los estudios feministas, dado que el enfoque de género, por sí solo, ofrece un alcance analítico limitado. Por ello, fue necesario trabajar un bagaje teórico vinculado con la decolonialidad, la colonialidad del género y los feminismos comunitarios.

En la revisión de la tesis de las Céspedes et al. (2024) se identifica que el primer capítulo presenta la estrategia metodológica empleada, exponiendo de manera detallada los fundamentos teóricos y metodológicos que orientaron el acercamiento a la población objeto de estudio, así como los procedimientos utilizados para el análisis de la información recolectada.

El segundo capítulo se dedica a la caracterización de mujeres jóvenes sujetas a sanciones alternativas, abordada desde el enfoque de interseccionalidad. Este marco analítico permite examinar variables como la condición socioeconómica, el

nivel educativo, la situación laboral y el historial delictivo en relación con las trayectorias de vida de las participantes. La caracterización considera las etapas de niñez, adolescencia y juventud, lo que facilita la identificación de factores estructurales y contextuales que han influido en sus experiencias vitales.

El tercer capítulo profundiza en las vivencias de estas mujeres en el contexto del cumplimiento de sus sanciones, con énfasis en sus necesidades particulares y en la respuesta institucional del Estado. En este apartado se analiza el impacto del Programa de Sanciones Alternativas en sus vidas, así como la efectividad de las acciones interinstitucionales orientadas a la atención integral de sus demandas.

En la sección de resultados, Céspedes et al. (2024) señalan que la metodología empleada permitió no solo una aproximación rigurosa al fenómeno estudiado, sino también una identificación sistemática de categorías analíticas relevantes. Estas categorías constituyen un eje central también en la presente investigación, ya que facilitaron la organización de la información y la gestión de los datos aportados por las participantes.

Al igual que en el estudio referido, la metodología resultó fundamental para comprender las experiencias, necesidades y contextos específicos de las mujeres en los distintos espacios de análisis. Asimismo, posibilitó la formulación de estrategias educativas y de intervención contextualizadas, orientadas a promover procesos de transformación personal y social acordes con las particularidades de la población estudiada.

El enfoque metodológico adoptado por las personas investigadoras se constituyó en una herramienta clave para garantizar la pertinencia, eficacia y sensibilidad de las acciones propuestas en los lineamientos universitarios orientados a la permanencia estudiantil, así como para optimizar nuevos nodos de investigación y propuestas de acción dirigidas a poblaciones que requieren lineamientos

institucionales específicos para el acceso y la permanencia en la educación superior (Céspedes et al., et al., 2024).

Otra de las investigaciones revisadas sobre procesos metodológicos interseccionales corresponde a la tesis de Chacón (2024), titulada “Resistiendo a la norma: un análisis narrativo de las experiencias subjetivas en un grupo de personas género no binarias en la esfera urbana costarricense”.

Este proceso investigativo retoma el feminismo interseccional como un aporte político y epistemológico para analizar las categorías asociadas a la discriminación. La autora señala que la interseccionalidad posibilita una mirada profunda sobre las realidades vividas por las personas. En este sentido, se indica:

Aunado a la categoría de género, las condiciones raciales y de clase son indispensables para analizar las violencias y múltiples formas de exclusión que viven las mujeres trans. El nulo acceso de estas poblaciones a las esferas educativas y laborales les expulsa continuamente a las calles, espacios en donde se materializa y se encarna el rechazo de la sociedad. (Chacón, 2024, p. 70)

En el desarrollo del estudio se evidencia que el análisis teórico sobre la interseccionalidad aporta fundamentos para identificar los cruces entre categorías analíticas; sin embargo, en el plano metodológico no se identifica como un proceso plenamente adscrito. La persona investigadora retoma la interseccionalidad como un eje analítico que permite profundizar el estudio más allá de la categoría de género, al incorporar otras dimensiones relevantes.

Finalmente, Chacón (2024) señala:

Las conclusiones extraídas de esta investigación arrojan luz sobre la intersección entre la cuestión urbana y las experiencias de género de las

personas no binarias de las entrevistas. Aunque ninguna de las participantes hizo referencia explícita a una conexión directa entre sus vivencias de género y el espacio geográfico urbano, es crucial señalar que la proximidad de estos individuos a la Gran Área Metropolitana les sitúa en un contexto histórico, político, cultural y económico particular en comparación con aquellos que residen en entornos rurales. (p. 196)

A partir de la revisión de esta investigación, se resalta la importancia de retomar el enfoque interseccional para profundizar el análisis teórico y comprender las vivencias de las personas, así como para identificar rutas de acción orientadas a la mejora de su calidad de vida.

Otra de las investigaciones revisadas por su incorporación del enfoque interseccional es la de Cruz y Meneses (2025), titulada “Diseño de una propuesta formativa con perspectiva de género y enfoque interseccional para el fortalecimiento de habilidades emprendedoras de mujeres migrantes usuarias del Servicio Jesuita para Migrantes”.

La investigación señala que la interseccionalidad constituye un enfoque mediante el cual:

el enfoque interseccional permitió no solo identificar las diferencias de las mujeres en la experiencia migratoria con respecto a los hombres, sino también reconocer como otras condiciones se intersectan en las mismas mujeres, entre estas la edad, la clase social, el origen, la maternidad, la orientación sexual, entre otras. (Cruz y Meneses, 2025, p. 35)

Asimismo, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y bajo un diseño de investigación-acción participativa, integrando de manera articulada la perspectiva de género y el enfoque interseccional. Se señala que el uso de una metodología cualitativa posibilita la construcción de categorías

para perfilar las acciones dirigidas a las mujeres, y que el enfoque interseccional permite situar “la vida de las mujeres, sus experiencias y perspectivas en el centro del análisis, [corrigiendo] las distorsiones, sesgos y explicaciones erróneas que se han realizado en distintos campos del conocimiento” (Cruz y Meneses, 2025, p. 39).

La investigación retoma la identificación previa de categorías, analizadas desde procesos cualitativos, de género y desde la teoría interseccional. El estudio evidencia que el trabajo con categorías preestablecidas facilitó el ordenamiento de la información y su captación inicial. Entre los resultados se menciona:

[...] se identificó y analizó la presencia de elementos explícitos que hicieran referencia a las discriminaciones múltiples que sufren estas mujeres por su condición de género, condición migratoria, nivel socioeconómico, entre otros; vinculados con los planteamientos del enfoque interseccional y la perspectiva de género. Esta categoría incluye temáticas como la construcción social de las identidades y del género (socialización, roles de género, poder, entre otros), la migración e interseccionalidad, los aportes de la migración femenina al país de acogida, la autonomía económica de las mujeres y el uso que hacen las mujeres del dinero y su relación con este. (Cruz y Meneses, 2025, p. 64)

Además, se evidencia que la interseccionalidad permite analizar los ejes de desigualdad que atraviesan a las mujeres migrantes usuarias de los servicios del Servicio Jesuita para Migrantes en Costa Rica. A partir de estos hallazgos, las personas investigadoras concluyen:

[...] para comprender cómo la interacción entre el género, la etnicidad, la clase y la condición migratoria configura las experiencias de las mujeres migrantes, condicionando su acceso a derechos, recursos y oportunidades económicas. Esta perspectiva no sólo ha ampliado el análisis teórico sobre las desigualdades que enfrentan, sino que también ha demostrado la

necesidad de que las instituciones adopten estrategias que atiendan sus problemáticas específicas. Por ello, es esencial que el trabajo institucional no solo reconozca estas múltiples dimensiones de exclusión, sino que implemente políticas y programas que respondan de manera integral a las necesidades de esta población, garantizando así su acceso equitativo a oportunidades y el ejercicio pleno de sus derechos. (Cruz y Meneses, 2025, p. 69)

Dentro de las conclusiones asociadas con el trabajo desarrollado desde el enfoque interseccional, las personas autoras señalan:

La interseccionalidad permite reconocer la diversidad de trayectorias, historias y desafíos que enfrentan las mujeres migrantes según sus contextos específicos. Desde esta mirada, no todas las mujeres migrantes tienen las mismas oportunidades ni enfrentan las mismas barreras, y, por lo tanto, las respuestas formativas deben ser contextualizadas y sensibles a estas diferencias estructurales. Asimismo, este enfoque contribuye a identificar que las desigualdades no operan de forma aislada, sino que se potencian mutuamente. El análisis realizado evidenció, además, que muchas mujeres migrantes reproducen patrones de socialización que las llevan a subestimar sus propias capacidades, asumir en solitario la carga del trabajo doméstico y de cuidados, y adoptar decisiones financieras que priorizan las necesidades familiares por encima de sus propios proyectos económicos. (Cruz y Meneses, 2025, p. 69)

Esto permite identificar, a partir de la revisión de las investigaciones, que la interseccionalidad se utilizó principalmente para el análisis teórico. En el proceso metodológico, en cambio, se recurrió a la selección previa de categorías sociales, las cuales permitieron la sistematización de la información y la segmentación del análisis. Las autoras (2025) se han centrado en incorporar la interseccionalidad

como un enfoque que amplía las categorías de análisis en una temática específica, como la migración.

Para finalizar, resulta pertinente señalar que, a partir de la revisión de las distintas investigaciones, se identificaron cuatro resultados centrales. El primero se asocia con la incorporación de la población indígena a los estudios superiores y con la forma en que se gestiona el derecho a la educación. Asimismo, se identifican miradas situadas y resultados vinculados con el derecho de las mujeres indígenas a una educación pertinente.

Ante ello, se delimitaron cuatro áreas de revisión y orientación para la presente investigación. En primer lugar, algunas de las investigaciones revisadas se relacionan con la incorporación de la población indígena a los estudios superiores y con la gestión del derecho a la educación, destacando miradas situadas sobre el derecho a una educación pertinente para las mujeres indígenas. Asimismo, se evidencia la necesidad de una transformación del Estado que incorpore un enfoque multiétnico, el cual permita el ejercicio efectivo y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en ámbitos como la educación, la toma de decisiones y la territorialidad.

A pesar de las acciones estatales orientadas a garantizar el acceso a la educación, las cifras continúan siendo desiguales. La población indígena enfrenta limitaciones, como los exámenes de admisión y los costos económicos, incluso en contextos donde se asignan becas. Por ello, el reconocimiento legal resulta fundamental, ya que posibilita exigir y hacer valer los derechos de los pueblos indígenas.

Asimismo, ha sido necesario comprender que en la educación superior persiste un pensamiento hegemónico, dominante y colonizador, el cual genera exclusión, racismo y desvalorización de la cultura y los saberes propios del estudiantado indígena. Ante esta situación, se vuelve relevante fortalecer la política universitaria, así como las acciones vinculadas con la vida estudiantil y la investigación.

En segundo lugar, algunas de las investigaciones revisadas se centran en analizar la identificación de factores vinculados con la realización profesional de las mujeres indígenas. A partir de esta revisión, fue posible comprender cómo los gobiernos de turno han incidido en la definición de las políticas de ingreso y cómo las universidades las implementan. Es en estos factores asociados con la realización profesional de las mujeres indígenas donde se devela la existencia de relaciones de poder que se configuran en los espacios educativos y que inciden en su permanencia, determinadas por categorías como género, etnia y cultura.

Las investigaciones revisadas enriquecen el análisis al aportar información sobre estereotipos y normas heteropatriarcales que resultan determinantes para el acceso y la permanencia de las mujeres indígenas en el sistema de educación superior. En consecuencia, la presente investigación requirió un análisis situado de otras necesidades, por lo que se profundiza en el abordaje de la interseccionalidad.

El tercer conjunto de investigaciones revisadas se centró en el trabajo metodológico y en las perspectivas teóricas. Tanto el desarrollo metodológico como los marcos teóricos retoman categorías como género, decolonialidad, educación, permanencia y derechos humanos, las cuales se analizan a la luz de los sistemas de desigualdad presentes en la sociedad y en el sistema educativo. Estas perspectivas permiten examinar los factores que inciden en la permanencia estudiantil de las mujeres indígenas.

Las investigaciones previas han utilizado la perspectiva de género como un proceso metodológico que considera la forma diferenciada en que las mujeres acceden a los recursos y ejercen sus derechos en comparación con los hombres. Ante ello, en la presente investigación se retoman aportes teóricos de la decolonialidad, los feminismos comunitarios y el pensamiento crítico latinoamericano, con el fin de analizar las prácticas de discriminación.

En cuarto lugar, sobresalen las investigaciones que identifican la interseccionalidad como un eje teórico, pero no como un eje metodológico. Esta situación puede asociarse a la falta de implementación del proceso completo, debido a que en algunas investigaciones de carácter social no se comprende la interseccionalidad como un eje teórico-metodológico integral, pese a su potencial para profundizar en categorías existentes y emergentes relevantes para el análisis de los resultados. En este sentido, la interseccionalidad se retoma como una guía analítica, pero no se desarrolla mediante un proceso metodológico interseccional riguroso.

Por ende, la presente investigación retoma los resultados previos y orienta el trabajo metodológico desde un enfoque interseccional, con el cual se busca analizar las relaciones de poder que se configuran en los espacios donde las mujeres indígenas se desarrollan educativamente, haciendo énfasis en categorías interseccionales de análisis. Los resultados obtenidos en este apartado muestran un primer acercamiento a los factores que inciden en la permanencia de las mujeres indígenas y a la forma en que dichos factores se encuentran determinados por categorías como género, etnia y cultura.

Además, los resultados de las investigaciones revisadas reflejan un análisis crítico sobre la cristalización de la cultura, el significado que ha adquirido el colonialismo en los cuerpos de las mujeres indígenas, la función de la ética feminista en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, así como las repercusiones de un contrato social y sexual en la sociedad, desde el cual estas mujeres pueden hacer valer sus derechos educativos, sociales y reproductivos. Asimismo, se plantea la necesidad de debatir estas problemáticas desde un enfoque decolonial.

En este sentido, la presente investigación incorpora los aportes abordados en los estudios revisados, lo que permite nutrir el análisis. No obstante, su principal particularidad radica en la utilización de una metodología interseccional, poco desarrollada en la revisión investigativa realizada. De esta manera, se orienta la búsqueda de estrategias que incidan en la construcción de una conciencia crítica,

así como en la promoción de factores que favorezcan la permanencia de las mujeres indígenas en la UNED.

1.4 Planteamiento del problema

El interés de esta investigación surge a partir de las reflexiones desarrolladas por los movimientos indígenas en Abya Yala, los cuales proponen la posibilidad de un replanteamiento social y epistemológico frente a la herida colonial. La propuesta de estos movimientos consiste en generar alternativas para un diálogo intercultural y en realizar una revisión crítica de las relaciones interculturales en las sociedades latinoamericanas. En el caso particular de Costa Rica, este proceso de revisión y discusión intercultural también resulta necesario.

En este sentido, Cabnal (2010) plantea lo siguiente:

Pienso que proponer el proceso de deconstrucción internalizada de manera consciente, nos invita a remover la conciencia de opresión y nos invita a liberarnos, a reconocer que es necesaria la erradicación del racismo naturalizado y entrañado, para crear y recrear el pensamiento pluridimensional como riqueza. Invita a trascender la victimización situada para convertirnos en sujetas políticas, pensantes y actuantes, desde una visión individual pero también colectiva. (p. 20)

Asimismo, Cabnal (2010) señala que este proceso de trascender la visión de víctima posibilita la construcción de un pensamiento propio en la región, de carácter contrahegemónico y geopolíticamente situado. Se trata de un compromiso orientado a reescribir el valor del pensamiento denominado “subalterno”. En esta misma línea, Mendoza (2010) sostiene que este pensamiento “tiene el privilegio de operar con una nueva racionalidad política basada en su otredad y en su sublevación contra la colonialidad del poder que rige nuestras sociedades desde su sometimiento al poder imperial de Occidente en 1492” (p. 19).

Ante este escenario, resulta fundamental continuar construyendo desde un pensamiento propio, fortaleciendo perspectivas contestatarias y de resistencia frente a las estrategias de imposición del pensamiento colonial. Ello implica que las propias mujeres indígenas gestionen, recuperen y resignifiquen sus saberes y prácticas como sujetas inmersas en procesos de lucha y de trabajo colectivo. Desde esta lógica, se busca también propiciar transformaciones al interior de la UNED, particularmente en su visión del quehacer institucional.

La permanencia de las mujeres indígenas en la UNED no puede comprenderse sin problematizar los múltiples ejes de exclusión que atraviesan sus trayectorias educativas. Las voces estudiantiles recogidas en el proceso de investigación evidencian una constante búsqueda de soluciones en el marco de propuestas estatales que, lejos de responder a sus realidades, reproducen brechas estructurales, opresiones y discriminaciones. Estos sistemas institucionales, sustentados en un pensamiento hegemónico, dominante y colonizador, inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando prácticas como la segregación, la expulsión simbólica y la imposición de saberes ajenos a sus contextos socioculturales.

Según Cascante (2025), en el informe de análisis de datos correspondiente al año 2024 sobre la población indígena de la UNED, de un total de 2707 personas indígenas, el 66,7 % corresponde a mujeres indígenas.

Las oportunidades educativas para las mujeres indígenas no pueden analizarse únicamente a partir de factores de inclusión o retención escolar. Resulta imprescindible considerar el contexto sociocultural en el que se desarrollan, así como el grado de autonomía con el que cuentan para ejercer su ciudadanía y participar activamente en la gestión de acciones políticas como sujetas de derechos.

En este marco, las acciones institucionales promovidas desde la educación a distancia por parte de la universidad tienden a configurarse de manera segregada,

al ser diseñadas sin considerar categorías centrales como la pertenencia étnica, el género, la participación, la territorialidad y las dinámicas comunitarias. Esta omisión contribuye a invisibilizar las vivencias estudiantiles de las mujeres indígenas y limita la construcción de espacios educativos inclusivos y culturalmente pertinentes.

Desde una metodología interseccional y un análisis decolonial, resulta necesario reconocer cómo el género, la etnicidad y la clase social se entrecruzan en la experiencia educativa de estas mujeres. Estos procesos, comprendidos de manera articulada, permiten avanzar hacia un análisis coherente entre la teoría y la metodología, ya que abordarlos de forma fragmentada debilita la profundidad analítica requerida. Tal como señalan Amy Antonio y David Tuffley (2014), las mujeres enfrentan una carga desproporcionada de tareas de cuidado y del hogar, lo cual incide en su disponibilidad de tiempo para el estudio y limita su acceso a tecnologías digitales avanzadas. Esta desigualdad tecnológica se ve agravada por barreras económicas que restringen su autonomía y su capacidad de participación plena en los entornos virtuales de aprendizaje.

Ante este panorama, se vuelve urgente identificar qué acciones institucionales resultan necesarias para garantizar la permanencia educativa de las mujeres indígenas. Asimismo, es fundamental determinar si, desde la gestión de la UNED, es posible crear lineamientos políticos orientados a favor de la población indígena. Esto implica no solo la provisión de apoyos materiales y tecnológicos, sino también la habilitación de espacios de reflexión sobre sus vivencias, que promuevan el diálogo intercultural, la interpelación crítica y la construcción de espacios políticos al interior de la universidad. La lucha por establecer espacios colectivos, abiertos y coherentes con los contextos territoriales constituye un elemento clave para transformar las relaciones educativas y económicas de estas mujeres con la institución.

La persistencia de la herida colonial, que marca a las personas en función de su género y del color de su piel, continúa reproduciendo jerarquías sociales funcionales al sistema capitalista. En este sentido, la búsqueda de justicia social en la educación

superior exige una revisión constante de las prácticas institucionales, de los marcos de pensamiento que las sustentan y de la función social que cumplen las instituciones públicas.

En este marco, la interseccionalidad se posiciona como una herramienta teórica y metodológica fundamental para comprender las relaciones de poder que configuran la permanencia educativa. No se trata únicamente de superponer categorías, sino de indagar en sus interrelaciones, tensiones y posibilidades de transformación. De este modo, el estudio de los factores que favorecen la permanencia de las mujeres indígenas en la Universidad Estatal a Distancia debe considerar bajo qué parámetros se establecen y gestionan dichas condiciones, así como las posibilidades de reconfigurarlas desde una perspectiva crítica, inclusiva y descolonizadora.

Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son los factores (institucionales) universitarios e individuales que se vinculan a la permanencia en la educación superior a distancia de mujeres indígenas que estudian en la UNED de Costa Rica desde un análisis interseccional y decolonial?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general:

Analizar los factores (institucionales) universitarios e individuales que se vinculan a la permanencia en la educación superior a distancia, de mujeres indígenas que estudian en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

1.5.2 Objetivos específicos:

1. Indagar sobre los factores institucionales universitarios que inciden en la permanencia de mujeres indígenas estudiantes de la UNED.
2. Identificar los factores individuales que influyen en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.
3. Estudiar desde un enfoque interseccional y decolonial los factores institucionales e individuales que inciden en la permanencia de mujeres indígenas estudiantes.
4. Establecer una propuesta de lineamientos para la política universitaria intercultural en la UNED que incida en la permanencia de mujeres indígenas estudiantes de la universidad.

CAPÍTULO II

2. Marco teórico

2.1 La colonialidad, las mujeres y las estrategias de educación.

Los feminismos descoloniales en Abya Yala constituyen una corriente epistemológica que analiza la colonialidad desde una perspectiva crítica, al cuestionar el patriarcado, el racismo y las relaciones de poder creadas por los ejes de desigualdad. Este postulado teórico busca ofrecer herramientas para evidenciar las desigualdades y las opresiones que viven las mujeres y otros grupos sociales vulnerados por los ejes hegemónicos.

Esta corriente teórica procura comprender la interacción entre raza, clase, género y sexualidades, así como otras categorías relevantes en los procesos de investigación. Además, analiza la organización del género previa a la colonización, durante el proceso colonial y las consecuencias de dicho proceso en las relaciones actuales. Ello conduce a cuestionar la reproducción del colonialismo en los feminismos hegemónicos y a proponer herramientas intelectuales y de acción colectiva. Asimismo, se centra en revisar y crear categorías teóricas críticas y en contribuir, desde la investigación, al análisis de las condiciones y posibilidades para las mujeres en Abya Yala.

Al reconocer el trabajo de los feminismos en Abya Yala, se los visibiliza como un feminismo autónomo que permite comprender las relaciones de poder que se gestan o se han gestado en los cuerpos y en las vivencias comunitarias. La modernidad también conllevó cambios en la distribución del poder en la región, de modo que este se ve determinado por la posición económica, el género, la cultura y las referencias de crecimiento económico existentes.

Las relaciones de poder asentadas en Abya Yala condujeron a que la modernidad¹ no solo se centrara en el devenir de las ciencias y el arte o en la generación de nuevas rutas de trabajo económico, sino también en la “tropicalización” de normas y jerarquías que no dialogaban culturalmente, sino que imponían relaciones intersubjetivas de dominación bajo una hegemonía eurocéntrica.

Las formas de organización social en Abya Yala transitaron hacia una hibridación sociocultural, en la cual sus modos de vinculación social, laboral, educativa y de relación entre el mundo y la naturaleza fueron desplazados por el colonialismo, que privilegiaba la individualidad, la competencia y la expropiación de la naturaleza.

Por lo tanto, la «colonialidad del poder» no se refiere únicamente a la clasificación racial, que, según Quijano (2014), constituye un eje fundamental en la clasificación social de la población mundial. Se trata de un fenómeno abarcador, en tanto es uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea el control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, la subjetividad y la intersubjetividad, así como la producción del conocimiento desde el interior de estas relaciones intersubjetivas. En otros términos, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad y el trabajo se expresa en conexión con la colonialidad (Lugones, 2008, p. 79).

Lugones (2008) retoma el trabajo de Aníbal Quijano sobre la colonialidad del poder por la manera en que este devela el término dentro de un espacio de análisis teórico crítico. La autora recupera del autor que “la colonialidad del poder introduce la clasificación social universal y básica de la población del planeta en términos de la idea de «raza»” (p. 70).

¹ La modernidad en Dussel es entendida como consecuencia de los acontecimientos de la conquista y la colonización y no esta como causas de la primera, forma parte de un sistema cuyo centro es Europa. La modernidad comienza a finales del siglo XV como eje renacentista y de allí a lo propiamente moderno por España. Por ende, en Abya Yala formará parte de la modernidad desde el instante en que se aplica la conquista y la colonización (Dussel 1998, 63). Ante ello, es necesario como proceso transmoderno la superación de la razón como instrumento del conquistador, sino también la redefinición del sistema mundo. (Dussel 1998, 64) Actualmente, gracias a esos aportes, conversamos desde la descolonización o la desmodernización en Abya Yala.

Lugones (2008) sostiene que, desde su perspectiva, todas las personas son racializadas en la modernidad eurocentrada. No obstante, señala que la colonialidad no constituye el único proceso necesario para determinar las dimensiones y los aspectos presentes en la división de roles por género, en la política o en las relaciones de poder.

En este sentido, Aura Cumes (2012) afirma que lo colonial:

[...] no se reduce a una dominación étnica, sino cubre otros campos de diferenciación, como el género y la clase social a través de las cuáles se inscriben las desigualdades. Por lo mismo, cuando las mujeres hablan de sus experiencias de discriminación evidencian la interconexión o difícil separación entre las variables de etnia/raza, sexo/género y clase social. En las vivencias cotidianas es difícil separar que cosas sufren exclusivamente como mujeres y que específicamente como indígenas. (p. 2)

De manera similar, la investigadora Oyèrónké Oyěwùmí (2017) analiza, desde una perspectiva poscolonial, a la población yoruba en África y enfatiza cómo se organizó la colonización no solo de los cuerpos, sino también de las percepciones sobre el “otro” y de la misión que asumió la educación en este proceso. Al respecto, señala:

La introducción del cristianismo y la educación occidental fue fundamental para la estratificación de la sociedad colonial a lo largo de las líneas de clase y género. Podría decirse que la desventaja inicial de las hembras en el sistema educativo fue el factor decisivo de su inferiorización y falta de acceso a los recursos durante el periodo colonial y ciertamente en la etapa contemporánea. ¿Cómo sucedieron las cosas? En los primeros cincuenta años de colonización británica en la tierra Yorùbá, el cristianismo y la educación occidental fueron inseparables porque constituían el monopolio de los misioneros cristianos. La escuela era la Iglesia y la Iglesia era la escuela.

Desde el punto de vista de los misioneros, el proceso de cristianización e instrucción de los infieles africanos tenía que ser un proceso de europeización. La meta de los misioneros era transformar, no conservar, las sociedades africanas. (Oyěwùmí, 2017, p. 219)

Para este proceso educativo, se requería introducir la norma y la costumbre por medio de los mismos sujetos situados en el “mundo no humano”. En este sentido, el hombre racializado sería el medio y la vía. La jerarquía creada a partir de la selección del personal para la educación permitió un tipo de control interno sobre el “otro”, que a su vez reorganizó los vínculos y las divisiones de poder al interior de los pueblos colonizados.

Este proceso de reorganización fomentó la división de los roles asociados a la distribución social del tiempo, del trabajo y de las posibilidades de participación política de las mujeres, y condujo a numerosas poblaciones a una mayor dependencia del Estado. Las nociones hegemónicas de crecimiento económico y social no coincidían con las de los pueblos indígenas, lo que promovió un estado de vulnerabilidad en las personas indígenas que habitan territorios administrados por estos Estados.

En esta línea, Oyěwùmí (2017) señala:

Para las misiones cristianas, tanto chicas como chicos necesitaban educación, pero para funciones distintas en la nueva sociedad que los colonizadores estaban fabricando. Así, se dio preferencia a la educación masculina y en algunos lugares se tomaron disposiciones para ciertas formas de educación superior para los machos. (Oyěwùmí 2017, 221)

Si bien la experiencia yoruba no es idéntica a la de Costa Rica, dado que estos pueblos fueron conquistados por los británicos en el siglo XIX, es posible trazar similitudes en las formas en que se gestaron las relaciones de poder mediante el

proceso de cristianización, el cual adoptó modalidades “estandarizadas” de imposición en Abya Yala. Julieta Paredes (2018) muestra, en su análisis sobre el entronque patriarcal, que existieron diversos mecanismos para la promoción de la educación y para la colonización de mentes y cuerpos, a través de un proceso en el que se amalgamaron cofradías, lealtades y la subordinación de saberes, así como rupturas de solidaridad entre mujeres.

Al revisar las relaciones de poder gestadas en espacios diversos de Abya Yala, resulta necesario explicar que el proceso de colonialidad y la forma en que se estableció un sistema-mundo condujeron a delimitar las relaciones entre los hombres, independientemente de su clase social. Las mujeres dejaron de ser las únicas subordinadas por criterios raciales, pues los hombres asumieron roles diferenciados según su clasificación social, lo que derivó en la exacerbación de la violencia, la pobreza y la formación de cofradías entre hombres de distintas clases sociales y jerarquías raciales, incluso al interior de los propios grupos de mujeres.

Por esta razón, el entronque patriarcal se comprende como la forma en que el patriarcado se instauró en esta región, a partir de la amalgama de relaciones sociales derivadas del encuentro entre distintos patriarcados, que produjeron marcadores de género complejizados por categorías como la clase social, la posición política y la pertenencia cultural. Estas dinámicas afectaron las relaciones al interior de los grupos, las masculinidades y los vínculos con sus pares mujeres. Julieta Paredes (2018) hace énfasis en las relaciones de poder existentes antes de la llegada de los colonizadores y en la imposición de una visión eurocentrada sobre Abya Yala. La autora señala:

En este contexto, podemos afirmar entonces que “descolonizar la relación de género” significa entender que la opresión a las mujeres no solo vino con los colonizadores españoles, sino que también existía una propia versión de esta opresión en las culturas y sociedades precoloniales, y que cuando llegaron los españoles se juntan ambas visiones para desgracia de las mujeres que

habitan Bolivia. El Entronque Patriarcal es un concepto que el Feminismo Comunitario propone para poder entender la configuración actual de las relaciones de poder y las hegemonías a través de las cuales los poderes actúan. [...] Por “entronque”, entendemos la relación de mutua afectación entre dos historias paralelas de construcción patriarcal. (Paredes, 2018, pp. 4-5)

A esta afirmación se une el análisis de Paredes y Guzmán (2014), quienes señalan que se requiere una memoria larga para comprender que el entronque patriarcal es más que un patriarcado de origen europeo y que posee formas específicas de opresión hacia las mujeres. Además, plantean la necesidad de realizar investigaciones sobre la contemporaneidad de las sociedades, tanto europeas como de Abya Yala, y analizar cómo surge su complementariedad con el paso del tiempo, ya que ambos procesos han generado formas de ser y de relacionarse con otras personas, sustentadas en normas sociales ancladas en mitos coloniales.

El entronque patriarcal, según Paredes (2018), es el que “construirá alianzas y pactos en el manejo del poder, hecho que ha configurado un sistema de relaciones de poder que beneficia a los hombres -aunque no a todos de la misma manera sobre las mujeres, tampoco a todas ellas de la misma manera.” (p. 4). Estas alianzas se establecen a partir de los aportes de las feministas comunitarias, quienes han conceptualizado y analizado las relaciones de poder existentes antes del proceso de colonización europea.

Siguiendo el trabajo de Paredes (2018), la autora señala que en el entronque patriarcal hay:

Dos troncos que, al encontrarse, desarrollan una relación nueva, pero no por ello más justa ni equilibrada. Esta relación tampoco elimina las diferencias entre ambas, de manera que queda todavía la posibilidad de comprender las

características de cada tronco y de entender como este “entronque” sigue actuando y reconfigurando las relaciones de poder. (Paredes 2018, 5)

Paredes y Guzmán (2014) indican que el entronque de los roles de poder ejercidos por los hombres y sus coaliciones evidencia las múltiples alianzas entre los hombres invasores y los hombres indígenas originarios. Se trata de una articulación desigual, con una manifestación no equitativa hacia las mujeres, configurando relaciones que operan en su contra.

El feminismo comunitario, como eje de análisis contemporáneo, retoma las alianzas creadas y su incidencia en las relaciones existentes entre mujeres y hombres. Además, revisa la apropiación de los cuerpos en diversas culturas y analiza tanto los avances como los retrocesos, así como las complicidades que introdujeron la modernidad y la colonia, cambios que se han legitimado desde formas específicas de aprender, conocer y producir conocimiento en Abya Yala.

Un sistema que se ha establecido de manera paralela al sistema colonial de la modernidad es el sistema moderno-colonial de género (Lugones, 2014). Se trata de un sistema que evidencia las dicotomías entre aquello que adquiere valor y lo que es desvalorizado en el desarrollo de la modernidad a nivel mundial, y que en Abya Yala encontró nuevas formas de configurarse.

Asimismo, el entronque patriarcal gestó los roles de poder entre los hombres en Abya Yala y, mediante un proceso de jerarquización, configuró relaciones sociales íntimas, cotidianas y naturalizadas, así como también relaciones de resistencia frente al sistema colonial.

El género en el sistema moderno-colonial puede comprenderse desde dos ámbitos, los cuales contienen posturas políticas que, por un lado, representan las realidades de las mujeres y, por otro, ocultan las implicaciones de la colonialidad del género.

Una de estas posturas ubica la colonialidad del género como un factor determinado biológicamente, ya que, según Lugones (2008), presupone el dimorfismo sexual, la heterosexualidad, la distribución patriarcal del poder y otras presuposiciones de este tipo.

La otra postura problematiza el término género en el marco de la colonialidad, al evidenciar cómo las mujeres han sido dominadas y racializadas a lo largo de la historia y cómo estas dinámicas se manifiestan en la actualidad.

En Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa (2014) se analiza que la colonialidad de género se relaciona con el control y el dominio sobre las vidas de mujeres cuya historia de racialización está íntimamente ligada a una visión moderna de la humanidad. En nombre de la razón civilizadora y del dominio de la raza blanca europea, estas mujeres no fueron consideradas humanas y fueron abusadas sexualmente, explotadas y subordinadas de múltiples maneras. La colonialidad de género se vincula, así, con la negación del valor y de la humanidad de las mujeres no blancas, indígenas y afrodiaspóricas. Las personas autoras señalan:

[...] la interculturalidad no debe ser acomodaticia, no debe ser una aceptación de que hay distintas maneras de vivir en el mundo, sino que debe tomar como eje la racialización de las gentes, del trabajo, del conocimiento, de las prácticas de vida, de las relaciones entre las comunidades y pueblos. La deshumanización de las mujeres indígenas, afrodiaspóricas y mestizas pobres las coloca en relaciones indignas, les niega saberes, les niega la posibilidad misma de saber, les niega su propio ser y les niega una concepción de sus propios cuerpos que afirman la vida. Precisamente por esa relación entre la deshumanización y el capitalismo racista, es necesaria una pedagogía feminista descolonial radical, la cual parte por reconocer como central las asimetrías de poder. (Espinosa et al., 2013, p. 406)

Lugones (2008) señala dos dimensiones para categorizar las consecuencias del sistema de género moderno-colonial: un lado visible o claro y un lado oculto u oscuro. Sostiene que el lado visible o claro constituye, de hecho y de derecho, el dominio hegemónico de lo que significa ser hombre y ser mujer dentro de la tradición occidental. Por su parte, el lado oculto u oscuro de este sistema de género colonial-moderno ha invisibilizado la deshumanización propia de la colonialidad del género. Lugones (2008) destaca:

La reducción del género a lo privado, al control sobre el sexo y sus recursos y productos es una cuestión ideológica presentada ideológicamente como biológica, parte de la producción cognitiva de la modernidad que ha conceptualizado la raza como «engenerizada» y al género como racializado de maneras particularmente diferenciadas entre los europeos-as/blancos-as y las gentes colonizadas/no-blancas. (p. 94)

Las mujeres blancas burguesas, ubicadas en el lado visible de las relaciones sociales, son colocadas como objeto sexual, y sus derechos quedan marcados según el acceso sexual. La violencia ejercida contra ellas no constituyó un hito de coalición con las mujeres racializadas y subalternizadas. Por el contrario, estas últimas fueron situadas como objetos de trabajo, deshumanizadas en favor de la crueldad y con una función distinta en la construcción del sistema-mundo.

Las formas de existir en Abya Yala no estaban determinadas por el binarismo sexual ni por la heterosexualidad, sino que constituían expresiones del ser en las relaciones de poder establecidas. Sin embargo, con el surgimiento del entronque patriarcal, estas formas comenzaron a ser mediadas por otros objetivos, como la reproducción, la familia y “el deber ser” impuesto a partir de la evangelización y la humanización del sujeto colonizado. De esta manera, se colocó a la mujer no solo en una situación de riesgo, sino también en relaciones de subordinación agudizadas por la interseccionalidad de múltiples categorías sociales, tales como el despojo del poder,

de la libertad, de la autodeterminación y del acceso a las mercancías que producía, como la tierra.

Por lo tanto, el concepto de colonialidad de género inscribe el debate de género en la historia colonial y busca cuestionar la universalización del género en el trabajo feminista sobre “las mujeres”. Desde esta perspectiva, el feminismo debe analizar el proceso de racialización, develar las marcas históricas de la articulación raza-género y mostrar cómo el binarismo de género constituye una forma de violencia colonial, así como sus efectos en la autonomía de las mujeres y de otros sujetos heterodisidentes.

En relación con el proceso de “tropicalización” de la colonización, se recurrió a estrategias de evangelización que se articularon de distintas maneras a lo largo de los territorios de Abya Yala. Este proceso agudizó el entronque patriarcal en las relaciones de poder gestadas al interior de las comunidades de pueblos originarios y de otros grupos sociales no europeos. Tovar y Tena (2015) señalan:

Para instituir los pactos patriarcales se dieron diferentes vías. [...] Quienes se oponían a realizar estas labores eran severamente castigados, hasta con la muerte. El entronque patriarcal que se suscitó vía la evangelización fue posible también debido a que había similitudes en los sistemas de creencias de ambas culturas. Aunque se ha catalogado a los pueblos originarios del *Abya Yala* como politeístas y a los españoles como monoteístas, lo que se observa es que existe una jerarquización común de las representaciones del poder divino, en tanto que las representaciones de las deidades mexicas femeninas, al igual que las santidades cristianas femeninas, se encuentran en posiciones jerárquicas inferiores respecto a las masculinas. (p. 17)

Asimismo, Gruzinski (2013) señala que:

El embate contra la religiosidad indígena no es una acción aislada. A decir verdad, es inseparable de una doble empresa que, sin ser en verdad ignorada, conoce en el siglo XVIII un desarrollo sin igual: la alfabetización y

la castellanización de los indios. La difusión del castellano fue siempre un objetivo que obsesionó a la Corona española. En ella veía el modo de extender su influencia sobre las poblaciones indígenas y de consolidar su dominación [...]. La política escolar de la Corona amenaza el frágil equilibrio de las culturas indígenas, hecha de repulsa, de compromiso y de aprehensión del mundo exterior. En ello, la ofensiva escolar y lingüística converge con las medidas dirigidas contra el cristianismo indígena; consume la política de secularización que liquidaba a los regulares hostiles a la castellanización; significa un dominio económico mucho más estrecho de las comunidades, al imponer una gestión obligatoriamente “transparente” y puesta bajo la mirada constante de los subdelegados. Pero también favorece un intervencionismo cultural en el que se verá el principio de otra secularización, esta vez en el sentido de una laicización de la vida indígena. (pp. 268-271)

Estos procesos educativos aún permanecen latentes. La forma en que se impone una visión de mundo evidencia cómo se gestó y se sigue gestando el poder sobre otros sujetos, quienes, en el lado más brutal de la colonialidad del poder, no cuentan con derechos propios, sino que los adquieren únicamente si se les permite y, en muchos casos, si se trata de hombres. De lo contrario, su supervivencia depende de coaliciones o de formas de resistencia. Los “frutos generosos” de la modernidad en Abya Yala no deben negar la historia ni restar valor a las reivindicaciones impulsadas por las mujeres, los feminismos comunitarios y los estudios decoloniales; por el contrario, deben reconocer su génesis y desarrollo en estos territorios.

La enseñanza y la educación desarrolladas desde las entrañas de la evangelización en Abya Yala contribuyeron al exterminio de comunidades de pueblos originarios, y este dolor histórico no debe minimizarse. La historia del desarrollo educativo en Costa Rica no se distancia de la realidad vivida por las poblaciones indígenas de esta región del mundo no europeo. El historiador e investigador Martínez (2016) señala:

[...] la educación europea, al asentarse en forma definitiva en la vida de los habitantes naturales de aquellas remotas regiones, desplazó la cultura autóctona de un pueblo milenario. Ese fue el precio del así denominado Encuentro de Culturas, a partir de 1492 en América y, en Costa Rica, de 1502 en adelante. En esta coyuntura socio histórica de avasallamiento, las apenas existentes poblaciones de nuestro territorio debieron ceder ante la imposición del hombre blanco, nada parecía esperar otra cosa. La cultura autóctona estaba condenada a morir ante la arremetida de una cultura foránea que le fue impuesta por la fuerza. Tendrán que pasar muchos años para que el costarricense cobrara conciencia de su ser y su quehacer en el escenario político, social y cultural, como para volver los ojos al pasado y buscar de nuevo la razón de ser de sus raíces. (p.16)

Tratar de alinear Abya Yala al sistema eurocéntrico conllevó la deshumanización de las personas presentes, la anulación de los saberes cosmogónicos y la mitificación de los procesos científicos, matemáticos y arquitectónicos de las poblaciones originarias. Estos saberes han sido priorizados para su exhibición en museos, pero no reivindicados de manera efectiva en los sistemas educativos.

Actualmente, este desarrollo del sistema-mundo eurocéntrico, que ha marcado la violencia social en comunidades, territorios y cuerpos, también ha proporcionado herramientas para que las coaliciones de mujeres y de personas investigadoras puedan reconstruir pedagogías, vivencias y realidades desde el sur-sur.

2.2 Descolonización del saber, una ruta en el trabajo intercultural e interseccional.

Para iniciar, resulta pertinente destacar que la descolonización del saber implica deconstruir el sistema de razonamiento teórico-metodológico del sistema-mundo moderno, establecido por la colonia y fortalecido por el entronque patriarcal en Abya Yala. Dado el carácter universal otorgado a la experiencia histórica europea, las formas de conocimiento desarrolladas para comprender dicha sociedad se convirtieron en formas válidas, objetivas y, por ende, universales de conocimiento (Lander 2000, p. 23).

La colonialidad del saber, entendida como un dispositivo de poder y de reconfiguración de las relaciones socioculturales, al ser universalizada y singularizada en los procesos de enseñanza, subordinó otras representaciones y saberes. De esta manera, estos fueron conducidos a su anulación, a su desrepresentación o a su mitologización.

Catherine Walsh (2005) impulsa, en consonancia con la crítica a la colonialidad del saber, una crítica a la racionalidad instrumental, fundada en binarismos dicotómicos propios de la modernidad y del proyecto civilizatorio occidental. Dicha racionalidad se inscribe en los saberes disciplinares producidos en América Latina, los cuales borran las diferencias históricas, lingüísticas y culturales de los pueblos afrodescendientes e indígenas, así como en las prácticas pedagógicas mediante las cuales estos saberes se transmiten. En contraste, la autora recupera prácticas pedagógicas que:

Animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2013, p. 28)

Ante ello, resulta fundamental contar con una guía teórica que permita reestructurar los vestigios aún presentes de la colonia y la maximización de la visión eurocentrada, dado que ambas no generan un diálogo abierto ni simétrico. Se reconoce, además, que los procesos de aprendizaje comunitarios deben replantearse con el objetivo de realizar una revisión crítica, en consonancia con lo que señala Walsh (2013):

De esta manera y en el ambiente actual suramericano y abya-yaleano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional como radical conductor de y hacia comprensiones,

posturas y pensamientos no sólo críticos sino de carácter imperativo y proyecto decoloniales... Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. (p. 31)

Gracias a las coaliciones de feministas investigadoras críticas, en la actualidad se han gestado estrategias de pensamiento decolonial y pedagogías orientadas a visibilizar las diversas realidades que enfrentan las mujeres y los saberes en Abya Yala. Maldonado-Torres (2013) indica que:

[...]la pedagogía decolonial es parte intrínseca del discurso sobre la colonialidad y la de(s)colonialidad del ser, pero también conectada con el hacer, es decir, con las prácticas de desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política. (Maldonado-Torres, 2013, p. 12)

Asimismo, Deisy Tovar y Olivia Tena (2015) mencionan que es necesario pensar en articulaciones feministas que favorezcan a mujeres, hombres y personas intersexuales en diversas situaciones de vida, así como en las relaciones con la naturaleza y los animales. Estas articulaciones deben basarse en el establecimiento de relaciones horizontales, antipatriarcales, anticapitalistas y anticolonialistas (Tovar y Tena, 2015, p. 20).

Estos aportes a los procesos pedagógicos también posibilitan una revisión crítica de la educación a distancia, la cual, a lo largo del tiempo, ha atravesado

construcciones y deconstrucciones conceptuales. Si bien esta investigación no profundiza en el análisis específico de la educación a distancia, sí identifica la necesidad de incorporar diversos enfoques que permitan esclarecer su concepto y, con ello, contextualizar los factores que inciden en la permanencia de las mujeres indígenas en la UNED.

En este sentido, se retoman los trabajos de dos autores que han profundizado en el análisis y la deconstrucción de la educación a distancia: Lorenzo García Aretio (1994) y Michael Moore, con el apoyo de Greg Kearsley (2012).

Reconociendo la importancia de una pedagogía crítica y coherente con las demandas de la población estudiantil, resulta necesario precisar qué se entiende en esta investigación por educación a distancia, dado que esta se configura como un proceso educativo en el que se singulariza la colonialidad del saber y se establecen determinadas visiones de mundo.

2.2.1 La educación a distancia y la colonialidad del saber

El investigador García Aretio (1994) señala que la educación a distancia presenta diversos factores que explican su surgimiento y su expansión en años posteriores. Uno de estos factores es la perspectiva cultural y de educación permanente, dado que la educación no puede circunscribirse a determinados periodos de la vida de las personas. Esta concepción ha incidido en el aumento significativo de la oferta educativa y en la diversificación de las formas de acceso a la educación.

La masificación del ingreso a la educación superior a distancia conllevó la construcción de nuevas alternativas, ya que las instalaciones tradicionales no se ajustaban a la demanda existente. Esta democratización de la educación requirió otros modelos de enseñanza orientados a procesos de inclusión y al cierre de brechas sociales, especialmente las económicas, así como a la movilización sociocultural de poblaciones en situación de mayor desigualdad social.

Por ende, las dimensiones sociales, política y económica constituyeron factores que incidieron en el surgimiento de la educación a distancia. En los Estados nación, la educación dejó de evaluarse únicamente por su efectividad social y pasó a ser analizada también en función de la rentabilidad que implicaba para sectores capitalistas y conservadores. Por su parte, los sectores sociales apostaron por justificar la rentabilidad de la educación a partir del aumento del capital cultural de la sociedad y, con ello, de mayores márgenes de movilidad social y económica. No obstante, en Abya Yala, la monetización de la educación ha generado mayores niveles de exclusión, jerarquización y discriminación.

Además, García Aretio (1994) menciona que otro factor que incidió en el crecimiento y la permanencia de este modelo fue:

La necesidad de flexibilizar las rigideces de la formación convencional a través de la diversificación y ampliación de estudios y cursos reglados y no reglados, ofreciendo otros campos del saber de acuerdo con las necesidades del país. Las Deficiencias del sistema convencional que además de la imposibilidad estructural de atender a tan amplia demanda, se resiste a una innovación que lo adecue a los nuevos tiempos y exigencias sociales. (García Aretio, 1994, p. 22)

Asimismo, el autor subraya la importancia de incidir en la educación de las personas adultas, aquellas que por diversos factores no tuvieron acceso a la educación formal en sus primeros años de vida. Este enfoque fortalece el principio de igualdad de oportunidades como un medio para que, en el Estado nación de herencia colonial, se promuevan discursos y prácticas de inclusión (García Aretio, 1994).

Finalmente, otro de los factores que permitió el auge de este modelo fue la incorporación de procesos tecnológicos (García Aretio, 1994). La apertura tecnológica no solo incidió en la formación a lo largo de la vida, sino también en las

pedagogías y en los modelos de enseñanza. En 1969 se creó la Open University británica, la cual impulsó la estrategia de enseñanza a distancia mediante un cuerpo académico y redes educativas a nivel internacional (García Aretio, 1994).

Con esta organización social y a distancia de la educación, las definiciones sobre esta modalidad resultaron diversas y complejas de delimitar. Según Otto Peters (1983), es necesario realizar una revisión crítica de lo que implica la educación a distancia, a fin de evitar que se asemeje a sistemas de producción capitalistas caracterizados por la producción en masa, la mecanización y la despersonalización de los procesos educativos. Para el autor, en el contexto de la industrialización, el concepto de educación a distancia debía ser cuestionado y revisado para no perder el sentido de humanidad que puede gestarse desde los procesos docentes. Peters (1983) la definía como:

El estudio a distancia es un método racionalizado -con división del trabajo- de transmisión de conocimientos que, mediante la aplicación de los principios de la organización industrial, así como del uso extensivo de la tecnología, facilitando así la reproducción de la actividad docente objetiva en cualquier número, permite la participación simultánea en los estudios universitarios de un gran número de estudiantes, independientemente de su lugar de residencia y ocupación. (p. 20)

Para García Aretio (1994), la educación a distancia es aquella que cumple con diversos aspectos característicos. En primer lugar, se presenta la separación física entre la persona estudiante y la persona docente, aunque se mantiene un acompañamiento mediante tutorías individuales o grupales, sustentadas en un diseño específico de enseñanza y aprendizaje. Este modelo se desarrolla en un espacio diferido en tiempo y lugar, mediado por un aula virtual. En segundo término, se recurre a medios técnicos que permiten acortar distancias y reducir factores como el traslado geográfico, la inversión económica y las implicaciones laborales y familiares, lo cual transforma la dinámica interna del núcleo familiar. En este marco,

una educación centrada en principios modernos debe priorizar la indagación sobre la pertinencia y la diversidad cultural.

En esta misma línea, se señala que la organización de apoyo, denominada tutoría, acompaña un proceso de autonomía personal y de gestión autodidacta que favorece el desarrollo de nuevas competencias educativas. No obstante, este proceso también requiere otros capitales culturales, entre ellos los económicos. La tutoría constituye un factor de apoyo y de guía para la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, desde una perspectiva decolonial, se reconoce que no todas las personas acceden en igualdad de condiciones, ya que persisten formas de exclusión y barreras sociales, económicas y políticas que limitan el acceso.

Otra de las características fundamentales de la educación a distancia es el aprendizaje independiente y flexible. En este modelo, la persona estudiante debe regular sus ciclos de estudio, planes y procesos de evaluación. En este punto, resulta pertinente cuestionar cómo se materializa esta exigencia si, en la UNED, las mujeres representan el 66 % de la matrícula total y se reconoce que son ellas quienes, mayoritariamente, asumen los roles de cuidado dentro del grupo familiar, tanto nuclear como extenso. Asimismo, se promueve el uso de tecnologías de la comunicación y una interacción real, en la que la persona estudiante también pueda iniciar el diálogo académico con la persona docente, cuestionar los procesos de enseñanza y los recursos educativos. En este sentido, se hace necesario fomentar una escucha docente más pertinente y sensible.

La educación a distancia, en el contexto de Estados pluriculturales, cumple un papel de masificación que amplía el acceso; sin embargo, no siempre establece modelos orientados a atender la interculturalidad ni las interacciones de clase, género y raza. Por ello, se vuelve necesaria la formulación de planes de investigación que subsanen estas limitaciones y promuevan enfoques más inclusivos.

Finalmente, en este proceso de revisión de la educación a distancia, se incorpora el trabajo de Michael Moore y Greg Kearsley (2012), quienes plantean que un sistema de educación a distancia está conformado por subsistemas y, a su vez, integrado en sistemas más amplios.

Para estos autores (2012), las personas docentes y estudiantes se encuentran en lugares distintos durante todo o la mayor parte del tiempo en que se gestiona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para posibilitar la interacción y el acompañamiento, se requiere el uso de tecnologías; por ende, la universidad o el centro educativo debe contar con plataformas adecuadas para la gestión de dicho proceso. En este contexto, la persona estudiante debe desarrollar otras destrezas, especialmente en el ámbito social.

Cuando se implementa un sistema de enseñanza nuevo, se requiere un mayor nivel de apoyo y acompañamiento, dado que los modelos convencionales no se ajustan plenamente a esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Esto implica el diseño de políticas pertinentes y adaptadas tanto a los requerimientos del contexto como a las características de la comunidad estudiantil.

Para Moore y Kearsley (2012), la educación a distancia se define de la siguiente manera:

La enseñanza y el aprendizaje planificado en el que la enseñanza normalmente ocurre en un lugar diferente del aprendizaje, lo que requiere comunicación a través de tecnologías, así como de una organización institucional especial. (p. 17)

Los retoman varios elementos clave para comprender la educación a distancia. Entre ellos se encuentra el diálogo, entendido como la interacción entre estudiantes y profesorado, fundamental para reducir la distancia transaccional y facilitar el aprendizaje; la estructura del programa, conocida en la UNED como orientación

académica, que corresponde a un diseño instruccional claro y bien organizado que permite a la persona estudiante orientarse en el curso y comprender los objetivos de aprendizaje, reduciendo la incertidumbre y la confusión; la autonomía de la persona estudiante, concebida como la capacidad para dirigir su propio aprendizaje, establecer metas y gestionar el tiempo, aspecto crucial para el éxito en esta modalidad; y la flexibilidad, entendida como la posibilidad de acceder a materiales y participar en actividades desde distintos horarios y lugares, de acuerdo con las necesidades individuales (Moore y Kearsley, 2012).

Asimismo, Moore y Kearsley (2012) incorporan otras características relevantes, como el costo, ya que la educación a distancia puede ofrecer opciones más económicas en comparación con la educación presencial, lo cual resulta decisivo para algunas personas; la motivación, dado que un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, que fomente el interés y la participación, es esencial para el éxito; y el acceso a la tecnología, puesto que contar con conexión a internet y dispositivos adecuados es fundamental para una participación efectiva y para la interconexión de los sistemas de aprendizaje. Finalmente, se destaca el apoyo a la persona estudiante, ya que la existencia de sistemas de apoyo, como tutorías, foros de discusión y acceso a recursos, puede marcar una diferencia significativa en la experiencia educativa, la permanencia estudiantil, la vivencia académica y el logro del propósito central, que es la adquisición de nuevos conocimientos.

2.2.2 Interculturalidad y estrategias colectivas

Otra base del trabajo y de la revisión teórica de la investigación fue el análisis de la interculturalidad y la forma en que esta se concibe como un eje que fortalece las alianzas entre mujeres en los persistentes enclaves coloniales de Abya Yala. Esta perspectiva evidencia cómo los conocimientos de los pueblos indígenas se articulan en torno a su propia comunidad, al fortalecimiento de la identidad, la cultura y la herencia colectiva.

La interculturalidad constituye una categoría fundamental para la comprensión de las realidades estudiantiles, así como para la construcción metodológica de la investigación. Autoras y autores como Paredes y Guzmán (2014), Torres Hernández et al. (2007) destacan la relevancia de la creación de alianzas interculturales, las cuales deben asumirse desde una perspectiva crítica frente a las desigualdades.

Paredes y Guzmán (2015) señalan:

La interculturalidad entre mujeres debe necesariamente poner en cuestión las formas culturales de discriminar a las mujeres, o sea las formas culturales del género las mujeres necesitamos cuestionar nuestro lugar en nuestra propia cultura y así poder enriquecernos y fortalecernos. Las mujeres no podemos ir al encuentro de las hermanas de otras culturas y comunidades, sino la interculturalidad no sirve para cuestionar la injusticia del género expresado sobre nuestros cuerpos y no nos permitirá tener alianzas en nuestras luchas. (p. 96)

Las autoras (2015) identifican en la construcción de relaciones socioculturales una vía para generar política desde el cuerpo. En este sentido, proponen incorporar, dentro de las estrategias políticas, las vivencias de las mujeres en la confrontación de las alianzas patriarcales.

Asimismo, resulta relevante señalar que las sociedades indígenas no son homogéneas, aspecto que ya advierte Gruzinski (2013):

Desligadas de manera progresiva de su asiento material y social, aisladas por los evangelizadores y los conquistadores de los grupos a los que pertenecían, para constituirse en “religiones” e “idolatrías”, manifestaciones totales o parciales de las culturas indígenas sufrían una redefinición incomparablemente más perturbadora que el paso a la clandestinidad. En el

momento mismo en que la Conquista las insertaba por la fuerza en un espacio inventado del todo por Occidente [...] (p. 25)

Es decir, las vivencias de las comunidades indígenas y de otras sociedades sometidas a procesos de colonización violenta no son homogéneas. Estos procesos tuvieron un marcado carácter patriarcal, ya que instauraron normas orientadas a invalidar el poder de las mujeres, confinándolas a los márgenes de lo doméstico. Además, este proceso de colonización, de carácter heterogéneo, desarrolló rutas paralelas destinadas a consolidar el poder del denominado “mundo blanco” o visible, desde una visión eurocéntrica que no solo impulsó la industrialización y la expansión de los medios de comunicación, sino que también configuró formas modernas de esclavitud.

En Costa Rica, la interculturalidad se ha establecido como un proceso orientado a salvaguardar la diversidad de saberes construidos históricamente en el país. Se configura como una respuesta a la diversidad sociocultural presente en el territorio nacional y como una medida afirmativa y reivindicativa frente a la colonialidad del saber en el sistema educativo.

Gallardo (2022), en una compilación sobre interculturalidad en la educación, señala que este proceso se ha gestado de manera inherente en Abya Yala y que se han realizado esfuerzos para incorporarlo en los currículos educativos. Al respecto, afirma:

[...] las estructuras curriculares técnicas pueden ser llenadas con contenidos críticos. El resultado es una interculturalidad crítica controlada por la gestión funcional de la diferencia. [...], la posición decolonial. Su objetivo es utilizar la interculturalidad como herramienta para dismantelar las viejas estructuras racistas que imperan en las sociedades latinoamericanas. (Gallardo ,2022, p. 312)

Asimismo, Torres et al. (2007) señalan que, en el camino hacia la construcción de nuevas formas de diálogo, resulta indispensable comprender, en primer lugar, las demandas planteadas por los pueblos originarios. En este sentido, se vuelve necesario desarrollar una pedagogía educativa que sea respetuosa de las diversidades socioculturales presentes en Costa Rica.

Al respecto, estos autores afirman que:

construir una pedagogía intercultural es tarea de las instituciones que apoyan estos procesos, lo que apunta a una convivencia y colaboración en la que los diferentes son un valor, cuyo aprovechamiento enriquece la vida de cada uno de los participantes del proceso educativo y de sus propias culturas. Esta convivencia intercultural, si bien es cierto trasciende los enfoques tradicionales de respeto a las distintas culturas, pasando a la valoración de "lo otro" y al desarrollo de la capacidad de admirarse ante lo distinto y admirar al otro por lo que es, no niega el respeto, sino que lo asume en una dimensión afectiva y holista. Esta pedagogía apunta a la transformación del currículo oficial para la formación de todos los individuos de la sociedad en las competencias básicas de las diferentes culturas, permitiendo de este modo que cada persona pueda elegir libremente su propio bagaje cultural y ejercer su derecho a participar de todas las culturas, lo que posibilita el intercambio que conduce al progreso de la sociedad. (Torres et al., 2007, p. 200)

Desde el trabajo de la investigadora Catherine Walsh (2009), se comprende también la relevancia de una interculturalidad crítica, la cual retoma el carácter político de las poblaciones diversas a partir de sus propias culturas.

Walsh (2009) señala que:

la interculturalidad crítica es práctica política y contra respuesta a la geopolítica hegemónica, monocultural y mono racional del conocimiento; es

herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar, por el hecho de que se construye dentro de un juego del pensar y de lo político, marcando un significado y proyecto alternativos radicalmente distintos, un proyecto de pensar y actuar que proviene desde “abajo” y no desde “arriba”. (p. 204)

Para la presente investigación, resulta fundamental la línea de análisis desarrollada por Walsh (2009) en torno a la interculturalidad crítica, ya que permite una lectura latinoamericana orientada a la promoción de espacios donde esta se comprenda como un proceso y un proyecto intelectual y político, dirigido a la generación de otras formas de poder, saber, vivir y ser. Asimismo, posibilita ir más allá de los supuestos y de las manifestaciones actuales de una educación que pretende ser intercultural o que se limita a la implementación de acciones aisladas, sin traducirse en políticas estructurales. En este sentido, la autora (2009) plantea:

Caminar hacia la refundación educativa desde o con una orientación decolonial implica trabajar estratégicamente en diferentes frentes, incluyendo el del conocimiento. [...] Así alienta nuevos procesos de intervención intelectual asentados en la negociación, convergencia y complementariedad como pautas y procesos que históricamente han orientado los sistemas de pensar indígena, en contraste con la fragmentación y oposición promovidas por el pensar moderno-colonial-occidental. Me refiero a procesos de intervención intelectual enraizados en una pedagogía de praxis crítica –la que he venido llamando “pedagogía decolonial” (Walsh, 2009, p. 205)

Una ruta para fortalecer la producción cultural, científica y de conocimiento desde Abya Yala consiste en retomar, dentro de los procesos metodológicos de la investigación, los aportes desarrollados por la “pedagogía decolonial”, lo cual se vincula con el trabajo transmoderno planteado por Dussel (1998). Asimismo, resulta necesario reconocer que los aportes de la modernidad deben ser revisados a la luz

de los procesos históricos de construcción y reconstrucción de Abya Yala, así como de las experiencias de las mujeres y de los feminismos comunitarios.

Las mujeres, que históricamente han estado sujetas a las relaciones de poder creadas por el entronque patriarcal y por la colonialidad del saber, también, junto con los hombres, aunque en niveles y condiciones diferenciadas, han sido objeto del “deber ser” impuesto por los procesos de evangelización. Por ende, se vuelve fundamental retomar metodologías que no reduzcan el análisis a explicaciones biologicistas ni lo limiten a una sola categoría, sino que reconozcan la interconexión de las múltiples dimensiones que configuran las relaciones sociales en Abya Yala.

Lugones (2008) señala que “necesitamos entender la organización de lo social para así poder hacer visible nuestra colaboración con una violencia de género sistemáticamente racializada, para llegar a un ineludible reconocimiento de esa colaboración en nuestros mapas de la realidad” (p. 99).

El proceso de investigación retoma aspectos centrales del pensamiento crítico de Abya Yala, ya que la historia de estos territorios ha marcado en los cuerpos de las mujeres formas específicas de ser y de saber. En la actualidad, gracias a los procesos de deconstrucción teórica, estas personas pueden vislumbrar otros mundos posibles y otras maneras de recuperar sus memorias, así como de sanar las heridas coloniales inscritas en sus cuerpos.

2.2.3 La interseccionalidad

La interseccionalidad se ha concebido como una herramienta teórico-metodológica y, al mismo tiempo, como un instrumento político vinculado a los movimientos sociales. Según Brah (2012), pueden identificarse dos antecedentes de especial relevancia en Estados Unidos: las luchas de las mujeres negras durante las décadas de 1960 y 1970 y la acción política de las activistas conocidas como “las chicanas”.

A finales de las décadas de 1980 y 1990 del siglo XX surge el trabajo de Crenshaw (1989), en el cual se analiza la intersección de diversos ejes de diferenciación en relación con la violencia ejercida contra mujeres negras trabajadoras, lo que constituyó un hito dentro del ámbito académico. Crenshaw introdujo el término interseccionalidad a finales de los años ochenta, en el marco de la teoría jurídica crítica frente al racismo legal, a partir de su interés por la defensa de los derechos de las trabajadoras negras en Estados Unidos.

La interseccionalidad se entiende como una estructura analítica que, más allá de superponer temas o situaciones, busca articularlas de manera crítica. No se trata de sumar categorías para comprender un fenómeno de investigación, sino de analizar quiénes, cómo y por qué han accedido a privilegios dentro de un sistema social estructuralmente desigual.

Crenshaw (2002) señala que:

Hay varias razones por las cuales las experiencias específicas de subordinación interseccional no se analizan adecuadamente o se abordan por las concepciones tradicionales de discriminación de género o raza. A menudo, un cierto grado de invisibilidad involucra cuestiones relativas a las mujeres marginadas, incluso en aquellas circunstancias en que se tiene cierto conocimiento sobre sus problemas o condiciones de vida. Cuando ciertos problemas son categorizados como manifestaciones de la subordinación de género de mujeres o de la subordinación racial de determinados grupos, surge un doble problema de sobre inclusión y de su inclusión². (p. 2)

Más allá de describir la estructura que conforma la interseccionalidad, Crenshaw (2002) la posiciona como una herramienta para el análisis crítico de las condiciones sociales que viven y enfrentan las mujeres. Esta lectura resulta relevante en tanto

² Traducción.

permite problematizar el significado y las implicaciones del término “inclusión” en los análisis sociales y políticos.

Las distintas formas en que se analizan y norman los cuerpos se encuentran atravesadas por una carga histórica específica. A lo largo del tiempo, se han utilizado discursos científicos, biológicos y construcciones occidentales del conocimiento para explicar y justificar la posición social y económica de las mujeres. Sin embargo, en Crenshaw (2002) se identifica un análisis que retoma de manera crítica estas discusiones, al cuestionar los puntos de partida y los privilegios que se configuran según el contexto en el que se sitúa cada persona. Desde esta perspectiva, la autora sostiene que:

La importancia de desarrollar una perspectiva que revele y analice la discriminación interseccional reside no sólo en el valor de las descripciones más precisas sobre las experiencias vividas por mujeres racializadas, sino también en el hecho de que intervenciones basadas en comprensiones parciales y a veces distorsionadas de las condiciones de las mujeres, muy probablemente, ineficientes y quizás incluso contraproducentes. Sólo a través de un examen más detallado de las dinámicas variables que forman la subordinación de mujeres racialmente marcadas se pueden desarrollar intervenciones y protecciones más eficaces. (Crenshaw, 2002, p. 3)

En este sentido, Crenshaw (2002) define la interseccionalidad de la siguiente manera:

Se trata específicamente de la forma en que el racismo, el patriarcalismo, la opresión de clase y otros sistemas discriminatorios crean desigualdades básicas que estructuran las posiciones relativas de mujeres, razas, etnias, clases y otras. Además, la interseccionalidad trata de la forma como acciones y políticas específicas generan opresiones que fluyen a lo largo de tales ejes, constituyendo aspectos dinámicos o activos del des empoderamiento.

Utilizando una metáfora de intersección, haremos inicialmente una analogía en la que los varios ejes de poder, es decir, raza, etnia, género y clase constituyen las avenidas que estructuran los terrenos sociales, económicos y políticos. Es a través de ellas que las dinámicas del desempoderamiento se mueven. Estas vías a veces se definen como ejes de poder distintos y mutuamente excluyentes; el racismo, por ejemplo, es distinto del patriarcalismo, que a su vez es diferente de la opresión de clase. En realidad, estos sistemas, frecuentemente, se superponen y se cruzan, creando intersecciones complejas en las cuales dos, tres o cuatro ejes se entrecruzan. Las mujeres racializadas frecuentemente están colocadas en un espacio donde el racismo o la xenofobia, la clase y el género se encuentran. (p. 5)

Crenshaw ha señalado que cada persona vive la discriminación y la opresión de formas específicas y únicas. En este sentido, cuestiona la separación de los múltiples factores que potencian la desigualdad, pero también advierte cómo la interseccionalidad posibilita enfrentar las violencias derivadas de la discriminación. A partir de la revisión de los distintos factores que influyen en las vidas de las personas, es posible construir investigaciones que analicen cómo se experimentan estas realidades según clase, género, raza, participación social o formación educativa.

Sin duda, los postulados de Crenshaw (2002) retoman elementos fundamentales que deben considerarse. No obstante, también se incorpora la forma en que la interseccionalidad es comprendida por investigadoras como Kemy Oyarzún (2010), Nira Yuval-Davis (2010), Avtar Brah (2010) y Silvia Marcos (2014).

Se inicia con los aportes de Kemy Oyarzún. En sus argumentaciones se encuentra que:

la interculturalidad y el paradigma de la interseccionalidad revisiten hoy la preocupación por relevar las crisis actuales entre feminismos y estado-

nación. El debate entre multi e interculturalismo es central para nuestro continente, aquí donde lo que se plantea desde la crítica a las Repúblicas liberales y el creciente protagonismo de sujetos Indígenas es la elaboración, más que de políticas, de Proyectos de País plurinacionales. (Oyarzum, 2010, p. 54)

Esta revisión del concepto se construye desde la visión de lo vivido en Abya Yala y resulta particularmente cercana al contexto costarricense. A partir de ello, se identifica que el feminismo mantiene vigencia para la reivindicación de los derechos de las personas en los ámbitos de la representación, la institucionalidad del Estado y la gestión de la acción política al interior de las comunidades, así como en el sistema educativo. Este último se presenta como un requisito para el acceso a otras cadenas de economía y subsistencia. En este marco, Brah (2010) señala que:

la experiencia es un proceso de significación, una práctica de dar sentido simbólica y narrativamente. Señala nuestras luchas por las condiciones materiales y de significado. La experiencia no le sucede a un sujeto constituido que experimenta, sino que es el lugar de la formación del sujeto, el sujeto que interpela / es interpelado. Por supuesto, los procesos de corporización (embodiment), en los que yo incluyo el funcionamiento de la psique, son cruciales. Las personas son mucho más que una amalgama de posiciones subjetivas —hay emociones, anhelos, funcionamientos de la psique desordenados y precarios, y un exceso interseccional de ‘experiencia’. (Brah, 2010, p. 18)

Para el presente proceso de investigación, resulta relevante identificar cómo la interseccionalidad puede abrir puentes de conocimiento y trascender categorías analíticas como clase, género y raza, de modo que se visibilice la complejidad que subyace a la desigualdad. Esto permite analizar la forma en que se han establecido distintas posibilidades a partir de las áreas geográficas y de las nociones de progreso desde las cuales se posicionan los pueblos indígenas en Costa Rica.

Brah (2010) señala, además, el potencial del análisis interseccional al plantear que:

¿Son las perspectivas defendidas por la Teoría feminista del punto de vista y otras que toman su inspiración de formulaciones teóricas postestructuralistas mutuamente excluyentes? A pesar de sus grandes diferencias, ha sido argumentado por algunas académicas que existe una superposición; y que la interseccionalidad ofrece la oportunidad de reconciliar estas perspectivas, en tanto que ambas descentralizan al sujeto colectivo 'mujer'. Ambas requieren que integremos las experiencias de vida marginalizadas, al mismo tiempo que subrayamos la importancia de entender el poder y el privilegio en sus múltiples manifestaciones. A través del lente de la interseccionalidad, ambas perspectivas advierten en contra de recitar el mantra de raza, clase, género y sexualidad sin prestar la debida atención a los procesos asociados a la constitución y representación de cada 'posicionamiento descentralizado' —para usar la terminología de Stuart Hall. (p. 18)

Este acercamiento teórico permitió comprender cómo el privilegio opera de diversas formas en los pueblos y cómo, en ocasiones, estas dinámicas son reproducidas socialmente por los propios sujetos. Por ello, se vuelve relevante un análisis crítico de las manifestaciones del poder presentes en las experiencias y de los significados que estas adquieren en la actualidad. Las luchas de las personas indígenas han estado marcadas por la búsqueda de reconocimiento de sus saberes e identidades; sin embargo, no se desconoce que en estos procesos también se han incorporado elementos asociados a la modernidad y a la globalización.

Sin dejar de reconocer la relevancia de estas luchas, resulta necesario considerar aportes como los de Yuval-Davis (2012), quien destaca la importancia de las políticas de reconocimiento desarrolladas durante las décadas de 1970 y 1980 para los movimientos sociales, así como su incidencia en los nuevos debates sobre el reconocimiento, a partir de lo planteado por Fraser (2000).

Yuval-Davis (2010) enfatiza, en primer lugar, que “no hay una relación causal entre la situación (*situatedness*) de la mirada de las personas y sus perspectivas cognitivas, emocionales y morales de la vida” (p. 25). Y segundo que, “la lucha por el reconocimiento, por tanto, es de importancia inherente a cualquier análisis interseccional.” (Yuval-Davis, 2012, p. 27) Desde esta perspectiva, recalca la importancia de un análisis contextual para la revisión interseccional de políticas públicas y para el análisis de buenas prácticas.

Al profundizar en cómo la interseccionalidad aporta al análisis de las múltiples categorías que configuran a un sujeto de estudio, se retoman los aportes de McCall (2005), quien define la interseccionalidad como, “aquellas relaciones entre múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y formaciones del sujeto” (p. 1771). Desde este enfoque, la unidad de análisis se centra en las relaciones de desigualdad entre distintos grupos sociales. La autora incorpora la noción de complejidad al señalar que dichas relaciones se configuran a partir de la interacción entre diversas dimensiones, tanto entre como dentro de las categorías analíticas, según el contexto o el periodo histórico.

El análisis de la investigación se construye desde la interseccionalidad, utilizada no solo como una aproximación teórica para comprender la realidad, sino también como un eje orientador del proceso metodológico, a partir de los aportes teóricos de Portocarrero (2012), quien señala que:

Al centrarse en el análisis de los procesos que promueven y justifican la exclusión social, en lugar de enfocarse en las identidades específicas de quienes son excluidas, el modelo de sistemas permite identificar prácticas excluyentes que deben modificarse en función de hacer más inclusiva la universidad para aquellas personas que pertenecen a grupos socialmente excluidos, sin necesidad de identificar directamente a esos grupos. Este sistema tiene dos elementos clave. Por un lado, el que se centre en

relaciones de poder entre grupos y en las justificaciones ideológicas de las mismas, y, por otro lado, su carácter contextual. Esto implica que la manera en la que las relaciones de poder entre distintos grupos opera, varía de acuerdo con ciertos contextos, produciéndose en diferentes momentos y espacios dinámicas de exclusión particulares. Entre los sistemas que promueven la exclusión social se encuentran los mecanismos de producción de conocimientos, las normas sociales y las 'verdades' que describen 'lo normal' versus lo abyecto. (p. 70)

En este sentido, para realizar un análisis interseccional en el ámbito educativo resulta indispensable considerar la categoría de género, dado que la perspectiva de género y los feminismos son los que acuñan esta aproximación teórica y metodológica. Al respecto, se señala que:

Las identidades de género, una de las dimensiones o niveles en los que opera la dominación masculina, también intervienen en la forma en que las mujeres pueden circular por los espacios científicos. El género como marcador de la identidad, excluye y expulsa a las mujeres como sujetos del desarrollo científico. En el imaginario las mujeres representan una serie de características que no confluyen con las condiciones intelectuales y emocionales requeridas para la construcción del conocimiento. (Buquet, 2012, p. 169)

Asimismo, es necesario resaltar que la interseccionalidad permite visibilizar las imbricaciones derivadas del desarrollo del capitalismo y del patriarcado, así como sus consecuencias en el ejercicio de la educación. En este sentido, Mendoza (2014) plantea que:

¿Qué les espera a las futuras generaciones, que han sido educadas para pensar que son multiculturales y, ahora, globales, pero que ignoran la materialidad de un sistema que continua agresivamente produciendo

profundas injusticias sociales y no cuentan con herramientas para analizarlas? Desvincular la teoría del mundo material o de las implicaciones materiales de la cultura y de las implicaciones culturales de la economía no logrará llevar a la bancarrota al eurocentrismo, como se proponen los poscolonialistas, porque el eurocentrismo está inscrito en el capitalismo; tampoco servirá a los verdaderos propósitos de la educación y la actividad intelectual que es ayudar a formar mentes libres y críticas para crear un mundo más justo que el colonialismo y el capitalismo nos ha legado. (p. 434)

De acuerdo con este planteamiento, se coloca sobre la mesa el análisis de las implicaciones de asumirse como sujetas políticas en el escenario educativo. No obstante, también se reflexiona acerca de cómo, desde el proceso metodológico, es posible examinar lo que implica la construcción de la justicia social en un país donde la educación universitaria se encuentra cada vez más avasallada.

El deterioro de la educación constituye uno de los retrocesos históricos que enfrenta Costa Rica. El Programa Estado de la Nación (2023) señala que:

Uno de los principales retrocesos experimentados en los últimos cinco años es la reducción en la Inversión Social Pública (ISP) en educación. Se trata, en este caso, de un retroceso absoluto, que compromete significativamente el potencial de crecimiento económico y desarrollo futuro, por cuanto limita la formación de recursos humanos de alta calidad y la capacidad para sostener los avances de los últimos años. Además, estos recortes tienden a afectar, en mayor medida, las oportunidades de las personas estudiantes más vulnerables que tienen como única opción la educación pública: ese debilitamiento de la inversión educativa impacta fuertemente las políticas sociales selectivas como los incentivos monetarios para estudiar (becas) o cuasi monetarios (alimentación complementaria). Los análisis realizados para este informe muestran que la inversión total y por habitante en términos reales mostró importantes contracciones en el período 2017- 2022. La

inversión per cápita cayó en un 11,8% en dicho período. Pese a la reforma constitucional realizada en 2011 por la Asamblea Legislativa que obliga al Estado a destinar al menos un 8% del PIB a la educación, el país se aleja de la asignación establecida en la Constitución Política en 2022 la inversión en educación bajó a 5,9% del PIB. (Programa Estado de la Nación, 2023, p. 50)

El incumplimiento del Estado genera desigualdad y una expulsión progresiva de la población de los centros educativos. Por ello, para este estudio resulta relevante considerar la percepción de las personas, en tanto permite reconstruir el escenario vivido y profundizar en el conocimiento situado. Yuval-Davis (2012) señala que:

El habitus es la relación entre la capacidad de producir prácticas y trabajos clasificables, y la capacidad de diferenciar y apreciar estas prácticas y productos [gusto]. Ahí es donde el mundo social representado, esto es el espacio del estilo de vida, es constituido y donde tanto las prácticas como los productos se convierten en un sistema de signos distintivos. El habitus es necesidad internalizada y convertida en una disposición que genera prácticas que tienen sentido y percepciones que dan sentido. Diferentes condiciones de existencia producen diferentes habitus. [...] En términos de análisis interseccional, yo argumentaría que, aunque no siempre se ha reconocido de forma explícita, mucho del enfoque en las vidas cotidianas de espacios sociales y físicos particulares puede ser visto como afín al análisis bourdieuano (..) La perspectiva bourdieuana nos hace cuestionar no sólo hasta qué punto los temas de cultura, espacio y subjetividad son importantes para teorizar la estratificación sino también de qué manera deben incorporarse estos temas. (pp. 29-30)

En esta misma línea, Buquet (2012) agrega que:

De esta manera, la interacción de las desigualdades sociales en individuos y grupos no sólo marca diferencias en las posiciones ocupadas dentro de la

jerarquía institucional, sino que produce percepciones divergentes ante la exclusión y la marginación social. (p. 178)

Las percepciones singularizan los contextos y las construcciones racionales de lo vivido. Por ende, al formar parte del análisis interseccional, se retomaron puntos situados de las acciones estudiantiles y de las implicaciones de diversos factores en la permanencia en la universidad.

Los aportes de Marcos (2014), Cumes (2014) y Tzul (2015) evidencian la relevancia de la interseccionalidad en los espacios de análisis con mujeres indígenas. Al respecto, Marcos (2014), en su texto “Feminismo en camino descolonial”, señala que:

Volvamos ahora al concepto de intersecciones como fuera definido más arriba. Este concepto, originariamente forjado como útil teórico para explicar y orientar las reivindicaciones de las feministas de ‘color’ en el norte geopolítico, puede ser extendido a este otro espacio social de lucha que es el de las mujeres indígenas, en el cual se concretiza esta propuesta teórica no sólo discursiva sino también práctica. Al respecto, se habla de una conjunción entre derechos de las mujeres y derechos de los pueblos, entre derechos individuales y derechos colectivos. Éstos, podríamos decir, se conciben en intersección. Si así los definimos, entonces no puede existir el uno sin estar incluido y modificado por el otro. La “matriz de dominación” se identificaría con el Estado nación neoliberal, que es interpelado por ambos tipos de derechos de las mujeres: los colectivos y los individuales. (Marcos, 2014, p. 26)

Este planteamiento permite identificar la necesidad de reconocer la unión cosmogónica en la comunidad. Se evidencia la importancia del trabajo de las mujeres en sus territorios, así como la forma en que esta labor se encuentra imbricada en relaciones sociales, tanto rurales como urbanas, marcadas por

dinámicas patriarcales y excluyentes. Dichas relaciones se desarrollan en contextos producidos por la modernidad y por un capitalismo que expropia la naturaleza. En este sentido, Cumes señala que:

el discurso de modernidad que se atribuyen las élites sólo encubre procesos de arcaización y conservadurismo económico, cultural, político y religioso, que reproducen y renuevan la condición colonial de toda la sociedad. Las retóricas de la igualdad y la ciudadanía se convierten en una falacia que encubre privilegios racistas, políticos y culturales tácitos; produce, además, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y que permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión. (Cumes, 2014, p. 62)

Las reconfiguraciones de las relaciones sociales, así como de la construcción del conocimiento, resultan viables en la medida en que se posibiliten procesos de interpelación y reinterpretación. Al respecto, Tzul señala que:

Las comunidades indígenas a lo largo de la historia han construido sistemas de interpretación política; éstas han tenido efectos al interpelar y fracturar el orden de dominación y explotación colonial prolongada en la república y que hoy día da cuerpo al sistema político en Latinoamérica. (p. 1)

Asimismo, Tzul (2020) plantea la necesidad de comprender lo indígena desde un enclave comunal, no únicamente como una categoría étnica, sino como una categoría política, en tanto capacidad de politización orientada a dotar de los medios necesarios para la reproducción de la vida. Esta capacidad permite recuperar el trabajo en el sistema comunal de los pueblos indígenas y, por ende, invita a repensar la forma en que se gestiona la interculturalidad en los distintos espacios.

Tras revisar este bagaje teórico aportado por diversas investigadoras feministas, se evidencia que el estudio buscó un acercamiento a las implicaciones de la

colonialidad en las relaciones sociales, con el fin de revalorizar los conocimientos históricamente situados en los márgenes, reconocer la complementariedad de la diversidad en la construcción de la ciencia y convocar nuevamente a la universidad a un trabajo colectivo, consciente y responsable, orientado a la valoración de las identidades culturales.

CAPÍTULO III

3. Metodología

3.1 Tipo de estudio de la Investigación

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, ya que se basa en la recolección de datos no numéricos con el fin de comprender la vida de las personas y su relación con la sociedad. En este sentido, se centra en el análisis de la subjetividad de las personas. Beiras et al. (2017) lo definen de la siguiente manera:

Entendemos por metodología cualitativa aquella metodología que permite no sólo ver los diferentes ámbitos, fases y momentos de una situación compleja en sí misma; sino que se muestra sensible ante determinados temas como los de las emociones, los contextos y las interacciones sociales (p. 55).

El análisis de datos cualitativos permite revisar las implicaciones de diversos factores asociados a la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior. Asimismo, facilita develar las complejidades sociales, como las dinámicas de exclusión y dominación, en las que se ven inmersas las mujeres dentro de sus colectivos estudiantiles.

Según Villalobos (2018), la investigación cualitativa centra su atención en el ser humano, en su historia, en sus relaciones sociales y en sus contextos. Este proceso permite articular el trabajo categorial propio de la interseccionalidad, en tanto posibilita profundizar en las condiciones que se generan a partir de las relaciones sociales, políticas y económicas que atraviesan la vida cotidiana de las personas en sus distintos territorios.

Además, la investigación se apoya en la profundidad analítica de la interseccionalidad, guiada por los aportes de McCall (2005) en relación con el análisis categorial, particularmente desde la complejidad intracategorial. Al respecto, McCall (2005) explica que:

esta perspectiva representa el punto intermedio entre los dos anteriores. Por un lado, acepta las limitaciones de usar categorías pre-existentes; pero por el otro, no rechaza del todo su uso y reconoce su relevancia para comprender la experiencia social moderna. El tipo de estudio es un estudio de caso particular, más que comparativo. (p. 170)

McCall (2005) también advierte que, pese a los cuestionamientos que pueden surgir en torno al uso de enfoques y categorías, las investigadoras feministas mantienen esta postura, dado que:

Las investigadoras feministas adoptan esta postura aun reconociendo que es imposible escapar por completo de los confines normalizadores del lenguaje porque las nuevas relaciones de poder/conocimiento se reinscriben continuamente en nuevos sistemas de clasificación y, sin embargo, es imposible evitar el uso estratégico de categorías con fines políticos. (McCall 2005, p. 177)

Asimismo, se incorporan los aportes de Portocarrero (2012), quien vincula lo sistémico con la interseccionalidad; de Buquet (2012), quien analiza las identidades de género y la desigualdad desde este enfoque; de Mendoza (2014), quien aborda la relación entre lo político y la educación; y de Yuval-Davis (2012), quien resalta la necesidad de considerar el *habitus* en el análisis interseccional.

La metodología interseccional resulta fundamental para esta investigación, ya que permite analizar las imbricaciones entre las dimensiones sociales e individuales de las mujeres indígenas estudiantes de la UNED, particularmente en relación con su ingreso y permanencia en la educación superior.

A partir de esta metodología se analizan los procesos de identificación e interpelación mediante los cuales las mujeres indígenas estudiantes reconocen sus

propios derechos, así como las luchas y las matrices de dominación presentes en sus realidades dentro de la UNED.

3.2 Técnicas de recolección de la información y selección de la muestra.

A continuación se presentan las técnicas de recolección de la información utilizadas en esta investigación, así como las justificaciones y los argumentos para la selección de la muestra de mujeres con las cuales se trabajó.

3.2.1 Entrevistas

En primer lugar, se seleccionó la técnica de la entrevista semiestructurada, dado que permitió la recolección de información sobre las vivencias de las mujeres indígenas en distintos entornos comunales, habitacionales, escolares y universitarios. La entrevista semiestructurada, según Villalobos (2017), es una técnica en la que se elabora una guía de preguntas que orienta la conducción de la entrevista.

La entrevista semiestructurada se desarrolló mediante visitas presenciales y contacto por videollamada en aquellos casos en los que las condiciones laborales de las participantes no permitían disponer de un horario vespertino para la entrevista. Asimismo, cuando alguna de las entrevistadas requirió ampliar una respuesta o brindar mayor detalle sobre determinada información, se utilizó el apoyo de medios digitales, a través de los cuales la persona estudiante envió su respuesta.

Las visitas presenciales se realizaron en las casas de habitación de las participantes y, cuando fue necesario, en la sede universitaria más cercana. Las videollamadas se llevaron a cabo en espacios que contaban con conectividad. El instrumento fue avalado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica. La finalidad de esta técnica consistió en identificar interconexiones entre categorías y entre las personas entrevistadas. La entrevista permite:

la recolección de información sobre la vivencia de las personas informantes (manifiesta o latente) y de sus sistemas de patrones sociales (opiniones, creencias, actitudes o valores). El texto o crónica producto de su aplicación aporta su sistema de etiquetas sociales. (Villalobos, 2018, p. 289)

El tipo de entrevista empleada fue la entrevista estructurada individual, debido a que se definieron ejes temáticos y preguntas que fueron aprobados por el Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica, considerando que la investigación se desarrolló con población perteneciente a pueblos originarios de Costa Rica.

Esta técnica se aplicó a dos grupos de informantes seleccionados para la investigación. El primero estuvo conformado por mujeres indígenas, quienes representaron, desde sus vivencias, a un pueblo indígena específico, así como a características particulares previamente identificadas, las cuales se detallarán más adelante. El segundo grupo estuvo integrado por informantes clave de la UNED, cuya selección se vinculó con su incidencia político-administrativa y con su conocimiento en temas relacionados con género y decolonialidad.

Cada una de las entrevistas fue transcrita y sistematizada en crónicas escritas y grabaciones digitales, lo cual permitió la organización de la información según los ejes de análisis definidos para su posterior estudio. Estos ejes se encuentran asociados a cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

Villalobos (2017) señala que los textos o crónicas pueden incluir cientos o miles de páginas escritas “[...] son hallazgos significativos relacionados con cada una de las categorías de análisis. Con ello, se comprende que las entrevistas generaron el material a sistematizar, ordenar de forma relacional con los objetivos específicos de la investigación” (p. 124).

Esta técnica permitió recolectar información sobre las vivencias de las mujeres indígenas en diferentes entornos comunales, habitacionales, escolares y

universitarios. Una de sus finalidades fue identificar las categorías que la UNED utiliza para la atención y el desarrollo de acciones dirigidas a las mujeres, con el propósito de analizarlas en relación con los factores que las mujeres indígenas señalaron como relevantes para su permanencia en los estudios universitarios. De esta manera, se develó la interseccionalidad existente entre las acciones institucionales y las demandas de las poblaciones estudiantiles.

Las personas estudiantes manifestaron su consentimiento para participar en el proceso de investigación, bajo la condición de que su identidad fuera codificada. En consecuencia, las entrevistas se identificaron mediante un número asignado según el orden de realización.

La forma de contacto con las participantes fue diversa, dado que algunas de las personas estudiantes residen en zonas con baja o nula conectividad. Asimismo, se identificó que una de las estudiantes indígenas del pueblo Ngäbe, debido a su vivencia transfronteriza, se moviliza en distintas regiones del país para generar ingresos económicos para su núcleo familiar.

Estos elementos formaron parte de las estrategias desarrolladas para garantizar la realización de las entrevistas con las personas estudiantes. Su aporte resultó fundamental, dado que permitió incorporar una diversidad de vivencias, saberes y conocimientos provenientes de distinto.

3.2.2. Selección de la muestra

Para la selección de la muestra se procuró conformar un grupo de mujeres indígenas a entrevistar que reflejara la complejidad de las diversidades socioculturales y educativas presentes en las distintas regiones del país. En este sentido, se solicitó al Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica el reconocimiento de un apoyo económico, con el fin de garantizar, según las características de las entrevistas, la vinculación efectiva de las participantes al proceso de investigación.

Las personas seleccionadas pertenecen a distintos pueblos indígenas originarios y territorios, y presentan características específicas relacionadas con su nivel educativo, ingresos económicos, participación política, autonomía socioeconómica, decisión en torno a la maternidad, elección de convivencia en pareja, edad y tenencia de personas mayores de edad a su cargo.

Para la realización de estas entrevistas se gestionó la autorización correspondiente por parte de la UNED. A través de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil se tramitaron los permisos necesarios, debido a que la identificación étnica constituye un dato sensible, conforme a lo establecido en la Ley No. 8968 sobre protección de la persona frente al tratamiento de sus datos personales en instituciones públicas.

Las mujeres indígenas entrevistadas presentan las siguientes características, identificadas a partir de las conversaciones desarrolladas y de las visitas presenciales realizadas con ellas, así como de los aspectos generales definidos en la etapa de preselección y en la revisión de los listados establecidos por la UNED.

Tabla 1.

Datos sobre la trayectoria de vida de las mujeres indígenas entrevistadas.

Datos	Pueblo Indígena	Estudio	Empleo	Cuido de personas	Participación estudiantil
1.	Indígena Boruca	Graduada de la Universidad	empleo formal de medio tiempo en la UNED y un empleo asociado a sus estudios universitarios en Administración de Empresas, con énfasis en Recursos Humanos	Dos adultos mayores y cuatro hijos	Cofundadora del Movimiento Indígena de las Universidades Públicas.
2.	Indígena Cabécar	Estudiante activa	Empleo formal	Una persona menor de edad	No

3.	Indígena Ngäbe	Estudiante activa	De Temporada en recolección de café	No	Cuenta con un grupo de baile cultural.
4.	Indígena Teribe	Estudiante inactiva por salud	Labores domésticas	Dos personas en su grupo familiar menores de edad	No
5.	Indígena Bribri	Estudiante activa	Empleo formal de medio tiempo	Dos personas una menor de edad y una mayor de edad.	Cuenta con grupo de deportes
6.	Indígena Boruca	Egresada de la UNED	Trabajo formal en su carrera	Dos personas Adultas mayores	No
7.	Indígena Boruca	Estudiante activa	Trabajo doméstico remunerado	Dos personas adultas	No
8.	Indígena Huetar	Estudiante activa	No	No	No
9.	Indígena Chorotega	Estudiante activa de primer ingreso	No	No	No
10.	Indígena Maleku	En el proceso final declinó.			

Fuente: Elaboración propia.

El proceso metodológico desarrollado en esta investigación no solo buscó determinar un grupo específico de personas indígenas autorreconocidas como mujeres, sino que también identificó a dos personas funcionarias de la institución que mantenían un vínculo directo con la población estudiantil indígena. Asimismo, se valoró la posibilidad de entrevistar a Rodrigo Arias Camacho, rector de la UNED.

Para la selección de las personas informantes clave dentro de la UNED, se consideró a quienes trabajan con población indígena, poseen un manejo administrativo y político de la institución y cuentan con conocimientos en género, decolonialidad y pueblos indígenas. Las personas que formaron parte de las entrevistas clave en el sector institucional fueron consultadas previamente para su inclusión en la investigación. Ambas informantes cumplen con un perfil de selección

asociado a los objetivos específicos del estudio y evidencian conocimientos en género y decolonialidad. Las informantes se presentan a continuación:

1. Informante Institucional con rango político administrativo: Mag. Raquel Zeledón Sánchez, Vicerrectora de Vida Estudiantil de la UNED.
2. Informante institucional de docencia: MSc. Evelyn Siles García, Encargada de la Carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica de la UNED.
3. Informante Institucional con rango político y administrativo: Rodrigo Arias Camacho. Rector de la UNED, no se contó con respuesta a la consulta de sobre su participación.

Las personas que formaron parte de la investigación fueron seleccionadas por conveniencia, según la revisión documental previa realizada para el trabajo de campo. La muestra fue de tipo no probabilística y se definió mediante el muestreo por conveniencia, el cual se describe de la siguiente manera:

Se utiliza para establecer el tamaño de la muestra cuando el investigador toma en cuenta elementos como lugares, fechas, acceso, recursos y personal para levantar información. Este muestreo está determinado por las características del estudio. (García 2018, 20)

Las personas que se vincularon al proceso de investigación aportaron información pertinente para la identificación de factores institucionales e individuales, así como para el análisis de posibilidades de acción institucional.

3.3. Fuentes secundarias

Se realizó el análisis de fuentes secundarias asociadas a la temática, así como la búsqueda de criterios para la identificación de categorías y factores que favorecen

la permanencia estudiantil de las mujeres en la universidad. Este proceso se centró en la revisión de los informes de gestión de la UNED, los informes de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, los informes del Programa de Coordinación y Atención Intercultural y los acuerdos del Consejo Universitario correspondientes al periodo 2020-2024. La revisión de la información se abordó desde un enfoque cualitativo, a partir de procesos de identificación, descripción, inducción, caracterización, análisis y síntesis, entendidos como un proceso activo y en continuo devenir, según Villalobos (2018).

1. Revisión de documentos oficiales de la universidad: Informes de trabajo anuales, Informes de la vicerrectoría de Vida Estudiantil, sus programas atinentes a población indígena.
2. Revisión de acuerdos institucionales del 2019 al 2024 del Consejo Universitarios, con el objetivo de identificar criterios y acciones de fortalecimiento o de mención sobre pueblos indígenas.

Este proceso permitió extraer las categorías identificadas para el fomento de factores que inciden en la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad, así como establecer una comparación con las demandas y los criterios planteados por las mujeres indígenas en las entrevistas realizadas.

Además, las prácticas institucionales retomadas en la investigación constituyen una síntesis de la revisión metodológica de los documentos institucionales, los informes de la Rectoría Universitaria y los informes de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil. Asimismo, en el análisis de los acuerdos institucionales se identificaron menciones de trabajo asociadas a prácticas institucionales desarrolladas por diversas áreas de la Universidad, tales como Extensión, Vida Estudiantil, Docencia e Investigación.

3.4. Análisis de la información o triangulación

Desde el inicio del proceso metodológico se elaboró una matriz para la operacionalización de los objetivos específicos (ver Anexo 2), la cual orientó la

identificación de las primeras categorías emergentes del análisis teórico y conceptual. Estas categorías no se concibieron como permanentes, sino como una base inicial para desarrollar la indagación sobre los factores individuales e institucionales vinculados con la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad, desde un abordaje interseccional.

El proceso de análisis de la información se desarrolló a partir de los siguientes pasos:

- a. Desde el inicio del proyecto de investigación se trabajó con una hoja de operacionalización de objetivos y categorías. Este instrumento favoreció la organización, la síntesis y la ubicación de las categorías, así como la identificación de las intersecciones presentes a lo largo del proceso investigativo.
- b. Se estableció como eje rector el análisis de las siguientes categorías: género, educación, pedagogías, permanencia, etnia, cultura, uso del tiempo, participación política y trabajo. Previamente, se realizó una indagación de las características de las personas entrevistadas, con el fin de identificar cruces entre dichas categorías, lo que permitió reconocer similitudes entre las realidades de las mujeres participantes.
- c. Posteriormente, una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción, lo que posibilitó la identificación de unidades de análisis. Estas se construyeron mediante la agrupación de la información en ejes que articularon las categorías seleccionadas con los resultados de la investigación. Para ello se utilizó la metodología interseccional, entendida como un proceso complejo que implica la identificación de categorías tanto en los resultados de las entrevistas como en su vinculación con la revisión exhaustiva de los textos teóricos.

- d. Tras el análisis de las transcripciones, se elaboraron documentos de sistematización organizados en una matriz de trabajo por pregunta. Este procedimiento permitió identificar convergencias y divergencias entre los factores presentes en la universidad y aquellos que las mujeres identificaron como necesarios desde su experiencia y vivencia como estudiantes universitarias. Durante el proceso de entrevista se fueron reconociendo coincidencias entre las participantes, lo que facilitó la organización de la información en la matriz.
- e. A partir de los documentos de sistematización, se revisaron y analizaron nuevamente las entrevistas con el fin de identificar las categorías más relevantes desprendidas de los relatos, necesarias para el planteamiento interseccional. Asimismo, estas categorías se vincularon con la identificación de los factores coincidentes requeridos para la permanencia en la universidad.
- f. Las entrevistas realizadas a las personas funcionarias se analizaron mediante un proceso de sistematización de la información, en el que cada dato se contrastó con los factores y categorías señalados por las mujeres indígenas y con aquellos previamente identificados como gestados por la universidad. Este contraste permitió determinar si su incidencia en la permanencia era recurrente o si respondía a acciones emergentes con un alcance específico y delimitado.
- g. El análisis interseccional se efectuó mediante la identificación de categorías y vivencias estudiantiles, así como de las intersecciones entre ellas, con el fin de evidenciar si determinados factores inciden positiva o negativamente en la permanencia. Por ejemplo, la presencia o ausencia de redes de apoyo se identificó como un elemento que incide directamente en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior.

- h. Los factores identificados previamente, tanto a partir de la revisión detallada de la documentación teórica e institucional como de las entrevistas, se relacionaron con las categorías expresadas por las personas participantes, dado que cada una evidenció aquellos elementos necesarios para su vinculación con la universidad y la continuidad de su trayectoria académica.
- i. El trabajo con fuentes secundarias se centró en la revisión de acuerdos institucionales, planes de trabajo, informes de gestión e informes del Consejo Universitario. Esta revisión permitió extraer datos asociados a los factores y categorías que las mujeres indígenas identificaron como necesarios para la permanencia educativa.

El análisis de los datos cualitativos desarrollado en este proceso investigativo trasciende la mera identificación de los factores que favorecen la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad. Si bien se reconoce la importancia de su identificación y problematización, se construyó una ruta clara de análisis categorial que abarcó las fases previas a la recolección de la información, la sistematización, el análisis y la redacción de los resultados. La implementación de esta metodología permitió visualizar las interconexiones entre los hallazgos derivados de las entrevistas.

No se plantea un agotamiento de las categorías presentes o latentes, sino que, a lo largo del proceso de investigación, se produjo un ejercicio constante de contraste entre ellas y sus interrelaciones. Este ejercicio tuvo como finalidad identificar las categorías más relevantes, en términos de su impacto en las vivencias de las mujeres, y evidenciar que cada investigación define la complejidad de las intersecciones presentes. En consecuencia, dichas intersecciones no pueden determinarse de forma previa, sino que únicamente pueden plantearse como hipótesis iniciales.

En este proceso de investigación se comprendieron los “factores de permanencia” como aquellos aspectos analizados mediante variables cualitativas, centradas en las vivencias de las personas. Según Ugalde y Balbastre (2013), las variables cualitativas contribuyen al análisis de la realidad social, ya que recuperan sentimientos, pensamientos e historias de las y los actores sociales a partir de sus testimonios.

La triangulación de la información se desarrolló mediante el análisis interseccional, lo que implicó que la información proporcionada por las distintas fuentes se sintetizara a partir de las intersecciones identificadas. Este proceso permitió establecer categorías centrales como familia, participación e identidad sociocultural, así como identificar áreas estratégicas de gestión institucional orientadas al fomento de la permanencia estudiantil.

La información obtenida se analizó desde una perspectiva decolonial y desde los aportes teóricos de la interseccionalidad, lo que permitió la elaboración de un capítulo de lineamientos orientados a las acciones que la UNED debe fortalecer o atender para promover la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad.

Las categorías intracategoriales constituyeron un insumo teórico fundamental para comprender la forma de triangular la información aportada por las entrevistadas, ya que sus particularidades permitieron identificar los datos centrales dentro del conjunto de información recopilada. Asimismo, las entrevistas realizadas a personas funcionarias especialistas y el análisis de los documentos institucionales seleccionados permitieron fortalecer la triangulación, identificar vacíos y profundizar en las interconexiones con la información suministrada por las mujeres estudiantes indígenas. Este proceso posibilitó un entrelazamiento entre ambas miradas de la problemática, así como su articulación con los lineamientos, políticas y acciones institucionales existentes.

La interseccionalidad de los datos centrales se logró mediante la organización tanto de categorías emergentes como de categorías preestablecidas, incluso cuando se identificaron conexiones a pesar de la diversidad de características de las mujeres entrevistadas.

3.5. Análisis interseccional

A partir del trabajo profesional desarrollado en la UNED, orientado al acompañamiento de estudiantes indígenas, se identificaron los documentos base y los lineamientos necesarios para reconocer posibles factores de permanencia estudiantil.

Asimismo, se identificaron los datos personales de las participantes y sus pueblos de pertenencia, en el caso de las mujeres indígenas. El acceso a esta información se obtuvo mediante la autorización de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, instancia desde la cual se canalizó el contacto con otras oficinas y personal institucional pertinente.

El proceso interseccional permitió identificar marcadores para el análisis y la síntesis de la información. En esta investigación, dicho proceso consistió en la sistematización de las fuentes secundarias y de las características previas de las personas participantes. En este sentido, la sistematización de la información facilitó una reducción analítica de los datos obtenidos, con el propósito de organizarlos como unidades de análisis asociadas a los objetivos específicos y orientadas a dar respuesta a estos. Una de las finalidades de este proceso de síntesis fue, además, la formulación de posibles lineamientos institucionales en favor de la población estudiantil.

Para ello, se empleó el abordaje metodológico específico de la complejidad intracategorial propuesto por McCall (2005). En el desarrollo de la investigación se comprendió que existen categorías preexistentes, ampliamente analizadas, que

pueden funcionar como una guía inicial para identificar, desde una perspectiva interseccional, aquellas categorías que inciden en la permanencia de las mujeres indígenas. No obstante, a lo largo del análisis de los datos empíricos y de los aportes del marco teórico, también emergieron otras categorías inherentes a los procesos educativos, territoriales y a las vivencias estudiantiles de las participantes.

El trabajo intracategorial permitió ordenar la información obtenida a partir de las entrevistas según categorías preexistentes, como clase social y etnia, y, a la vez, evidenciar la necesidad de que la UNED profundice sus acciones sociales e institucionales desde categorías como género y participación política de las mujeres.

La guía intracategorial posibilitó reconocer cuáles categorías estaban siendo utilizadas para determinar la permanencia educativa de las mujeres y cuáles debían incorporarse, en tanto su inclusión permitiría el diseño de estrategias institucionales más pertinentes y contextualizadas.

McCall (2005) señala que, debido a la complejidad de los resultados derivados de múltiples y conflictivas relaciones de poder y subordinación, se requieren procesos de investigación interseccional que analicen más de una categoría, es decir, enfoques analíticos más amplios. Asimismo, destaca que la complejidad intracategorial se centra en examinar las vivencias al interior de un grupo históricamente sujeto a desigualdades, en este caso, mujeres indígenas en el ámbito educativo y, específicamente, en el sistema de educación superior a distancia.

En consecuencia, la investigación se inscribe en el enfoque intracategorial, al centrarse en una situación específica de mujeres, concretamente, mujeres indígenas del sector de la educación superior a distancia. Este enfoque no puede desvincularse del análisis de categorías teóricamente preestablecidas, ni dejar de considerar las categorías emergentes derivadas de los resultados de las

entrevistas, las cuales resultan pertinentes para comprender el contexto específico en el que las participantes desarrollan sus aprendizajes.

Para la aplicación del análisis intracategorial, además de lo señalado, se recurrió a estrategias interseccionales, ya que el proceso de síntesis permitió identificar categorías emergentes asociadas a las situaciones vividas por las mujeres participantes, tanto indígenas como del ámbito institucional.

El enfoque cualitativo fortaleció el análisis de los sentires y las vivencias de las participantes. McCall (2005) sostiene que el trabajo intracategorial también se interesa por comprender cómo se producen, experimentan, reproducen y resisten las identidades dentro de una categoría social. En este caso, dicho enfoque permitió visibilizar las luchas de las mujeres indígenas por manifestar y sostener su identidad étnica.

En relación con las estrategias interseccionales, Portocarrero (2012) plantea que:

Se debe, por tanto, desnormalizar lo dominante y poner en diálogo los saberes de distintos grupos sociales, para identificar estrategias de lucha hacia la discriminación y la exclusión. No se puede hablar de inclusión social en las universidades, si las mismas no están dispuestas a dar la batalla en el plano epistémico, generando espacios para el desarrollo de “rebeldes competentes” en lugar de “conformistas competentes”, con un sistema de relaciones humanas global evidentemente colapsado. (p. 75)

Asimismo, Múnevar (2012) señala que las estrategias interseccionales permiten:

[...] hacer intersecciones entre género y otras categorías explicativas de las desigualdades, además de reconocer la diversidad de procesos identitarios, transforma las relaciones sociales reguladas por el derecho, incorpora desafíos teórico-políticos e incrementa activismos. [...] La interseccionalidad

constituye una convocatoria epistémica para traspasar lo ignorado en términos binarios, hegemónicos o esencialistas, comprendiendo el género en su expresión articulada e inseparable de otras categorías sociales, relacionando el poder como vía para tomar distancia de las mujeres como grupo homogéneo, y develando las razones por las cuales muchas situaciones vividas por mujeres y hombres de todas las condiciones quedan invisibles u opacadas. Ayuda a interpretar la forma en que las políticas, los programas, los servicios y las leyes que afectan un aspecto determinado de las subjetividades están inextricablemente vinculados a otros procesos: los de despolitización, y a otras relaciones: las estructurales. (p. 58)

Estas referencias permitieron identificar categorías que develan interrelaciones de poder y, en consecuencia, situaciones de discriminación y prácticas de carácter asistencialista.

La siguiente tabla es el resultado de la síntesis de la matriz de operacionalización, una herramienta técnica que facilitó la articulación de los datos. Asimismo, permitió determinar si los factores señalados en las entrevistas y en la revisión de fuentes secundarias se ajustan a las demandas y requerimientos de mujeres con vivencias específicas, marcadas por ejes de desigualdad social en Costa Rica y por espacios orientados a la reivindicación del saber y del poder político.

Tabla 2.

Datos previos para la permanencia de las mujeres en la Universidad

Indicadores para los factores que promueven la permanencia en la UNED		
Acceso	Mujeres indígenas estudiantes	Funcionariado
	Familia como eje motivacional	Aplicación normativa

	Trabajo como eje para la calidad de vida	Identificación de normas, acuerdos
	Organización entre pares	Líneas de acción para el acceso equitativo
	Apertura a la diversidad	Viabilidad política para el fomento de la interculturalidad
	Inversión económica para estudiar	
	Apertura laboral en su zona	
	Migración laboral	
	Adquirir aprendizaje	
Permanencia	Inversión económica para estudiar	
	Apoyos tecnológicos	Capacitación sobre la diversidad en la Universidad
	Acceso a servicios básicos	Prácticas institucionales interculturales
	Autocapacitación	Metodologías de enseñanza cercanas a la decolonialidad
	Solicitud de apoyos diversos para estudiar	Lineamientos asociados a la cultura e interculturalidad
	Redes de apoyo	
	Motivación y determinación personal para estudiar	

Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz permitió ampliar la elaboración de los instrumentos de consulta, así como la selección de las mujeres indígenas y de las personas funcionarias de la universidad. De esta manera, se reconoció el proceso que se ha venido gestando en la Universidad para propiciar que las mujeres indígenas cuenten con espacios de identificación y vinculación educativa.

A partir de esta metodología se identificaron y analizaron los factores institucionales e individuales que inciden en la trayectoria educativa de las mujeres indígenas

estudiantes de la UNED, considerando tanto las condiciones estructurales de la institución como las experiencias subjetivas de las participantes. La información fue organizada y sistematizada mediante una matriz de operacionalización, lo que permitió agrupar las respuestas de acuerdo con categorías analíticas previamente definidas. Este procedimiento facilitó la identificación de coincidencias, divergencias y tendencias comunes en los discursos de las personas entrevistadas.

Cada uno de los factores fue ordenado en función de su recurrencia y relevancia en las respuestas, lo que permitió establecer una jerarquía interpretativa basada tanto en la frecuencia como en la profundidad de las menciones.

3.6 Limitaciones en el proceso de investigación.

En la investigación cualitativa se evidencian acciones vinculadas con la relación que establece la persona investigadora con las personas entrevistadas. Esta vinculación puede propiciar la apertura de un diálogo fluido durante las entrevistas, lo que facilita la recolección de información mediante el uso del formulario de entrevista semiestructurada, tal como lo plantea Villalobos (2008).

Durante la fase de trabajo de campo, etapa que implica también el establecimiento de vínculos con las personas participantes, surgieron limitaciones que exigieron una mayor flexibilidad en el desarrollo de las entrevistas. Fue necesario adaptar la planificación inicial con el fin de concretarlas de manera efectiva.

Factores como las zonas de residencia y las condiciones socioeconómicas de las personas entrevistadas influyeron de manera significativa en la ruta metodológica. En diversas ocasiones fue necesario reprogramar, en una o dos oportunidades, las fechas y los lugares de las giras, debido a que las personas participantes se encontraban involucradas en otras actividades. Las giras se realizaron en Nicoya, Zapatón, San Marcos de Tarrazú, Turrialba, Boruca, Limón y San José,

principalmente durante los fines de semana o fuera del horario laboral, en concordancia con otras responsabilidades profesionales de la investigadora.

La metodología interseccional empleada exige no solo diversidad en la población consultada, sino también en los contextos y territorios, con el propósito de visibilizar tanto los procesos de conexión como los elementos diferenciadores que enriquecen el análisis investigativo.

Un aspecto adicional relevante fue la necesidad de contratar a una persona traductora durante las giras presenciales realizadas en Turrialba, dado que una de las personas participantes, estudiante indígena, comprendía únicamente un 25 % del idioma español. La presencia de esta persona facilitó no solo el desarrollo de la entrevista, sino también la calidad y profundidad de la información recabada.

Entre las estrategias implementadas para establecer vínculos y concretar las entrevistas se incluyeron la disposición para atender llamadas telefónicas en distintos horarios, la flexibilidad para reprogramar las giras y la anuencia para trasladarse al lugar indicado por la persona participante, con la única excepción de espacios nocturnos.

CAPÍTULO IV

4. Identificación y análisis de los factores institucionales que determinan la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes en la UNED

Este capítulo aborda el análisis de los factores institucionales que inciden en la permanencia educativa de las mujeres indígenas en la UNED. A partir de la aplicación de diversas técnicas de investigación, se presentan los resultados obtenidos mediante un proceso riguroso de recolección, sistematización y análisis de la información.

Más allá de la exposición empírica, el capítulo desarrolla una reflexión crítica sobre las condiciones institucionales que, desde una perspectiva interseccional y decolonial, pueden facilitar o dificultar la trayectoria académica de estas estudiantes. En este marco, se reconoce a las mujeres indígenas como sujetas de derechos, con capacidad de agencia y participación política dentro del ámbito universitario.

Los hallazgos se organizan en función de los factores identificados, los cuales fueron agrupados y sintetizados mediante una matriz de operacionalización. Cada factor se presenta de acuerdo con su recurrencia y relevancia en las respuestas de las personas entrevistadas, lo que permite construir una mirada integral sobre las dinámicas institucionales que influyen en la permanencia de esta población estudiantil.

4.1 Lineamientos institucionales

La UNED cuenta con un marco de lineamientos de política institucional que orientan el quehacer educativo, político y administrativo de la institución.

En este sentido, la UNED se ha comprometido, a través de dichos lineamientos, con la búsqueda del respeto y la maximización de la diversidad cultural y territorial, las

formas de organización social y la movilización de saberes presentes tanto en su comunidad universitaria como en su impacto a nivel país.

Desde 1987, la UNED ha incorporado la diversidad cultural como eje de su política universitaria, desde una visión crítica, humanista e inclusiva. Para el periodo 2021-2025 se definieron nuevos lineamientos de política institucional que refuerzan el trabajo intercultural. La Asamblea Universitaria Representativa (2021) aprobó los siguientes lineamientos relacionados con la interculturalidad:

Lineamiento 2: Fortalecer el respeto a los derechos humanos en la UNED mediante su transversalización en todo el quehacer universitario, con espacios que favorezcan su aplicación en el más amplio y respetuoso diálogo intercultural y de saberes.

Lineamiento 18: Potenciar la extensión y la acción social como quehacer que posibilite relaciones de reciprocidad entre la universidad y las realidades sociales y culturales, de forma que el territorio constituya el eje integrador de la acción universitaria vista desde un enfoque multidimensional e intercultural y que articule los ámbitos económico, social, político, cultural y natural.

Lineamiento 20: Promover la diversificación, ampliación e internacionalización de la oferta académica orientada a la creación de cursos y asignaturas de alto alcance e impacto, así como programas técnicos y carreras con doble titulación y titulación conjunta institucional, nacional e internacional; con el propósito de generar una oferta pertinente, oportuna, multilingüe, intercultural y de calidad, que fomente la cooperación e integración con otras instituciones de educación superior, en la búsqueda de la excelencia académica.

Lineamiento 25: Fortalecer la modalidad educativa a distancia de la UNED, con apoyo intensivo de tecnologías digitales, de manera innovadora, flexible, intercultural, democrática, accesible, inclusiva, igualitaria y en línea, promoviendo un aprendizaje significativo y de calidad

para todas las personas mediante estrategias educativas en función de cada contexto social, cultural y económico.

Lineamiento 31: Favorecer la inclusión social, la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto por la diversidad, con el fin de contribuir integralmente en el desarrollo de la población estudiantil y graduada de la UNED.

Lineamiento 47: Realizar acciones afirmativas por la igualdad y la equidad de oportunidades en la empleabilidad de los diferentes grupos poblacionales que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad, para promover la inclusión de conformidad con la normativa nacional e internacional. (Asamblea Universitaria Representativa, 2021, pp. 2-28)

En principio, los lineamientos institucionales se traducen en acciones o planes de ejecución quinquenales y anuales, los cuales se acompañan de procesos de evaluación semestrales.

La implementación de los lineamientos institucionales brinda a las instancias encargadas del trabajo con población indígena un espacio para revisar y analizar las prácticas de inclusión y respeto a la diversidad estudiantil. Este proceso, a su vez, permite fomentar la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad, fortaleciendo su participación y sentido de pertenencia.

La UNED (2024) cuenta con cinco áreas sustantivas para el trabajo con población indígena: investigación, extensión, vida estudiantil, planificación y docencia. Estas áreas disponen de unidades específicas que han incorporado, con mayor nivel de especialización, la atención a los pueblos originarios.

A continuación, se describen algunas de las acciones identificadas en este análisis, las cuales dan cuenta del trabajo desarrollado por cada una de las áreas sustantivas de la UNED en relación con la atención a los pueblos indígenas, a partir de la inclusión o no de los lineamientos institucionales.

El área de investigación cuenta con el respaldo del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE), conformado por personas investigadoras especializadas en el trabajo conjunto con pueblos indígenas, orientado al análisis de demandas y procesos vinculados a estas poblaciones. Por su parte, la extensión universitaria desarrolla una propuesta orientada a la recuperación y el reconocimiento de la cultura indígena, además de impulsar un proceso formativo dirigido a actores locales indígenas. Este proceso se materializa en el Técnico en Gestión Local para Pueblos Indígenas, un programa educativo de carácter crítico, diseñado en articulación con las realidades territoriales de estas comunidades.

Vida Estudiantil constituye un área sustantiva de la universidad que ha orientado parte de su quehacer al trabajo intercultural con pueblos indígenas, especialmente con la población estudiantil, mediante el Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI). Este programa centra sus ejes de acción en el acompañamiento, la mediación intercultural, la investigación a partir de las vivencias estudiantiles y la pertinencia cultural.

La Vicerrectoría de Docencia, instancia universitaria encargada del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra en un proceso de revisión interna de sus enfoques metodológicos y pedagógicos. En este marco, dispone de mediaciones educativas dirigidas a la población estudiantil indígena, así como de programas, proyectos y líneas educativas específicas.

No obstante, estas instancias enfrentan desafíos tanto educativos como epistemológicos. El reto educativo radica en que la organización y planificación institucional se fundamentan, en gran medida, en un enfoque homogéneo y universalista del proceso formativo. En este contexto, la UNED adopta como modelo pedagógico el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), definido como una “herramienta metodológica orientada a flexibilizar el currículo considerando la diversidad de necesidades de aprendizaje” (Berrocal et al., 2016, p. 145). Este

enfoque busca garantizar el acceso al aprendizaje para toda la población estudiantil. Sin embargo, el acceso, por sí solo, no implica necesariamente transformaciones en los contenidos ni en la construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, siguiendo a Espinoza (2014), se plantea la necesidad de crear pedagogías y procesos de enseñanza que promuevan una formación en la que el cuerpo, el ser y el saber desde el Abya Yala se integren a las estrategias de construcción del conocimiento.

Otro reto en el proceso de construcción de un modelo pedagógico intercultural en la UNED se vincula con la demanda de espacios interculturales pertinentes y con el uso recurrente de formatos virtuales y digitales en la organización de la enseñanza. Este aspecto redefine, en la actualidad, la misión de la educación a distancia en relación con las posibilidades reales de las poblaciones estudiantiles en sus contextos locales.

Si bien los lineamientos institucionales realizan un esfuerzo por reconocer la diversidad cultural y las complejidades territoriales en las que se desenvuelven las personas estudiantes, dicho reconocimiento se centra principalmente en la instrucción. Es decir, en el aprendizaje, las motivaciones para aprender, las diversas formas de estructurar el aprendizaje y los modos adecuados de presentarlo. Como señala Hooks (2022), la educación implica más que la adquisición de conocimientos y habilidades.

Otro aspecto relevante para la UNED es la valoración de principios educativos centrados en las dimensiones afectivas y emocionales de la persona. Esto implica reconocer y comprender cuáles actitudes y emociones resultan relevantes en la construcción del conocimiento, lo que supone entender que el cuerpo se encuentra inmerso en un proceso de construcción colectiva del saber.

Finalmente, en la revisión de las fuentes secundarias se identificó, a partir de los informes de trabajo, que para las mujeres indígenas resulta fundamental la recuperación de la educación desde su cosmogonía. Esto supone comprender el proceso de aprendizaje como un elemento vinculado a la construcción del ser, a los movimientos comunitarios y al ideal de ser dentro del pueblo indígena. En este sentido, la pertinencia cultural trasciende la equidad educativa, en tanto se articula con el acceso a la calidad, la equidad y el respeto a la diversidad.

Dentro del proceso de trabajo de una universidad, se debe velar por la criticidad de sus acciones, la organización sistémica de los actos académicos y del impacto del proceso de enseñanza. Por ejemplo, las mujeres indígenas entrevistadas solicitaron un mayor acompañamiento en sus procesos académicos, y de servicios centrados para ellas, porque reconocen que hay un choque cultural, por lo que exigieron apoyo para tener una adecuada vivencia estudiantil. La entrevistada 3 (2024), señala:

Claro. - Si bien las exoneraciones pueden aliviar la carga económica, no abordan otros factores que influyen en la permanencia, como la falta de apoyo académico, la discriminación o la dificultad para conciliar estudios con responsabilidades familiares o comunitarias. Creo que es necesario implementar estrategias más integrales que incluyan tutorías, programas de mentoría, apoyo psicológico y reconocimiento de saberes ancestrales. (Entrevista 3, 2024)

Otro ejemplo lo plantea Barna (1993), quien expone:

[...] una de las dificultades de la comunicación intercultural, -aspecto asociado con el lenguaje y a la educación- es que el choque cultural lleva a la persona a un agotamiento, a no saber reconocerse en la realidad que se está viviendo, hay un cambio en el entorno donde se desenvuelve y ello genera estrés, ansiedad. (Barna 1993, 334)

Las personas, con los apoyos adecuados, deben desarrollar mecanismos de afrontamiento positivos; para ello, requieren estrategias institucionales y lineamientos políticos claros, así como otras herramientas de política pública que prevean las circunstancias sociales a las que se enfrentan las y los estudiantes al ingresar a la universidad.

4.2 Acuerdos Institucionales.

En el proceso de revisión se identificaron 265 acuerdos del Consejo Universitario correspondientes al período 2020-2024. De estos, se identificaron siete acuerdos relacionados con la creación de medidas orientadas a la permanencia estudiantil, en especial aquellas de carácter financiero.

- Acuerdos tomados en sesión 2838-2020 celebrada el 17 de diciembre del 2020: La propuesta de “Pronunciamiento de la UNED ante las constantes agresiones y amenazas contra la vida de personas indígenas defensoras de sus territorios y derechos de sus pueblos”, elaborada por los señores Luis Paulino Vargas Solís, Xinia Zúñiga Muñoz, Juan Antonio Gutiérrez Slon y César Moya Aburto (REF. CU-1108-2020). (Consejo Universitario 2020,12)
- Acuerdos tomados en sesión 2859-2021 celebrada el 10 de junio del 2021 Comunicar a la Asamblea Legislativa que la UNED (UNED), APOYA el proyecto de Ley programa nacional de alfabetización digital, Expediente Legislativo N° 22.206, pero condicionado a que se incorporen las observaciones incluidas en este acuerdo. (Consejo Universitario 2021, 41)
- Acuerdos tomados en sesión 2868-2021 celebrada el 5 de agosto del 2021 Apoyar la iniciativa de las gestiones que se realicen para materializar un convenio entre el Poder Judicial y CONARE, con el fin de obtener colaboración de las universidades estatales, en el marco de la Ley de Acceso a la Justicia para Pueblos Indígenas (Consejo Universitario 2021, 9)
- Acuerdos tomados en sesión 2906-2022 celebrada el 21 de abril del 2022. Tomar las provisiones financieras y administrativas, para que se cumpla la

propuesta del “Plan de Sostenibilidad del AMI” (REF. 3190-19), octubre del 2019, aprobado por el Consejo de Rectoría en la sesión 2056-2019, artículo VI, inciso 1), celebrada el 21 de octubre del 2019, (REF.CU-740- 2020), en atención al informe Nro. DFOE-SOC-IF-2016 de la Contraloría General de la República (Ref. 04812) citado en el considerando 8 del presente acuerdo, dada la relevancia que reviste el documento del plan, para servir de análisis de las acciones que permitan lograr el impacto del proyecto en la UNED. (Consejo Universitario 2021, 33)

- Acuerdos tomados en sesión 2960-2023 celebrada el 27 de abril del 2023: Acoger la solicitud del Consejo de Rectoría en el oficio CR2023-653 del 26 de abril del 2023, en relación con el oficio DAES-067-2023, suscrito por la señora Raquel Zeledón Sánchez, directora a.i. Asuntos Estudiantiles, para que se amplíen las medidas de apoyo económico para las diferentes poblaciones estudiantiles de la UNED. Y su modificación para la ampliación a semestrales de los Acuerdos tomados en sesión ordinaria 2971-2023 celebrada el 22 de junio del 2023: Medidas de apoyo para la población estudiantil indígena: • Exonerar del 100% en el costo de los aranceles por concepto de asignaturas, matrícula y cuota estudiantil para el primer, segundo y tercer cuatrimestre del año 2025, así como el primer y segundo semestre del año 2025 a la población estudiantil auto identificada como indígena. Los y las estudiantes beneficiarias deben haber realizado el proceso de autoidentificación indígena por medio del mecanismo de empadronamiento establecido por la universidad. Esta exoneración cubrirá un único plan de estudios en el que debe permanecer en tanto haga uso de la exoneración; un máximo de cuatro asignaturas de pregrado o grado en matrícula ordinaria por período académico de la misma carrera; cubrirá a personas que en la actualidad no cuenta con beca, titulación universitaria externa a la UNED a nivel de Bachillerato y Licenciatura y que cumpla con el seguimiento de rendimiento estudiantil anual del 2025. La población que se acoja a la exoneración podrá realizar la solicitud del Fondo Solidario Estudiantil, solicitud de beca y otros apoyos de acuerdo con los períodos y el

procedimiento establecido para ese efecto. Para esta exoneración, el Programa de Coordinación y Atención Intercultural establecerá el proceso necesario para su implementación y articulará con la Oficina de Atención Socioeconómica, la Dirección de Tecnología de Información y Comunicación, la oficina de Tesorería y las Sedes Universitarias correspondientes. (Consejo Universitario 2023,43)

- Acuerdos tomados en sesión ordinaria 2975-2023 celebrada el 20 de julio del 2023: Aprobar las siguientes medidas de apoyo económico para las diferentes poblaciones estudiantiles de la Universidad, para el I, II y III cuatrimestre 2024, I y II Semestre 2024. (Consejo Universitario 2023, 11)
- Acuerdos tomados en sesión ordinaria 3048-2024 celebrada el 07 de noviembre del 2024: Ratificar las medidas de apoyo económico para las diferentes poblaciones estudiantiles de la Universidad durante el I, II y III cuatrimestre; I y II semestre del año 2025, planteadas por la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y detalladas en el oficio CR-2024-1903 (REF: CU-1150-2024) (Consejo Universitario, 2024, p. 8)

Si bien la UNED ha realizado esfuerzos desde el ámbito político para centrar sus acciones en la promoción del acceso de las poblaciones más vulnerables a la educación superior, persiste el reto de avanzar hacia un modelo pedagógico descolonial, en el cual se reflejen rutas respetuosas de los saberes y en el que la colectividad y la legitimación del otro se constituyan como ejes de movilización política. En este sentido, Ortiz (2022) señala:

La educación es un proceso de autoconfiguración en la convivencia, en el cual, el adulto funge como guía y orientador en determinada circunstancia. Necesitamos una educación que sea una invitación a la convivencia en el respeto, reconocimiento y legitimación del otro, en un proceso de convivencial en el que el otro surja como legítimo otro en esa convivencia. (p. 21)

Este punto de análisis se articula con la crítica al sujeto único, en tanto la educación debe replantear su mirada sobre la otra persona, reconociendo que:

[...] la filosofía occidental por mucho tiempo colocó como horizonte y base un sujeto único, reforzando la visión antropocéntrica de ver el mundo, las personas, la educación, la sociedad y las relaciones, anulando así las diferencias. Situados en el campo educativo... una visión de totalidad el otro puede ser reflejo de la idea de un modelo de ser humano ideal y de destrucción de la posibilidad de otra subjetividad (Dalla y Fornari, 2014, p. 148)

Resulta relevante que la UNED brinde la posibilidad de revisar las consecuencias que, dentro de los procesos educativos, implica tener como base un sujeto único y un criterio de identidad sustentado en el privilegio económico y la clase social. Esta problemática evidencia que las relaciones sociales deben construirse desde la conciencia de la alteridad, ya que ello permite comprender a las personas desde identidades específicas, y no únicamente desde la categoría de estudiante, ni desde la concepción del aula como un espacio centrado exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

Dalla y Fornari (2014) señalan que la alteridad posee un componente ético orientado al reconocimiento y a la búsqueda de equidad en los procesos educativos. Tanto los lineamientos como los acuerdos institucionales tienen un impacto directo en las acciones cotidianas de atención y acompañamiento a la población estudiantil; por ende, resulta necesario reconocer que la educación tiene una responsabilidad en la forma en que se concibe y se mira a las demás personas.

La educación como alteridad ética implica una experiencia educativa como resistencia como resistencia a totalitarismos y aniquilamiento del otro. Al ir más allá de la visión objetificadora, el yo asume una actitud de apertura, de escucha a la palabra que viene del otro, pues es el otro que me permite

pensar la educación como noticia, encuentro, respeto por la alteridad, apertura y aprendizajes. (Dalla y Fornari, 2014, p. 161)

Por tanto, las iniciativas y propuestas institucionales orientadas a la transformación de las prácticas pedagógicas y de las políticas educativas, pensadas desde los grupos históricamente discriminados dentro de la sociedad costarricense, deben dar cuenta de la diversidad, de manera que estas personas logren sentirse incluidas y puedan ser y hacer como parte de la universidad.

En este sentido, las acciones institucionales deben articularse colectivamente para contribuir a la disminución de la desigualdad social (de Sousa y Lago, 2014, p. 201); para ello, resulta fundamental considerar la alteridad y el respeto por lo que representa la otra persona.

Dentro del contexto educativo, la alteridad se encuentra estrechamente vinculada con una comunicación adecuada; sin embargo, esta se vuelve compleja en contextos interculturales. En este marco, Barna (1993) señala que parte de las acciones que deben desarrollarse y profundizarse en los procesos de comprensión de la otra persona se relacionan con las complejidades inherentes a la comunicación.

Barna (1993) analiza que las causas fundamentales de las frustraciones y los malentendidos en la comunicación intercultural se originan en seis obstáculos que dificultan dicho proceso. Entre los más relevantes se encuentra la suposición de similitudes, según la cual las personas asumen que las diferencias culturales carecen de importancia y que las necesidades humanas comunes, como el alimento, el refugio y la protección, simplifican la comunicación.

Otro obstáculo señalado es la diferencia lingüística. La variación en el uso de las palabras, así como el empleo de modismos e idiomas, puede dificultar la interacción;

además, las personas hablantes tienden a aferrarse a un único significado de las palabras, sin considerar el contexto en el que estas se utilizan.

Asimismo, se destaca que la comunicación no verbal cumple un papel fundamental, pero es especialmente propensa a ser malinterpretada. Los gestos y los símbolos pueden adquirir significados específicos en distintas culturas, lo cual resulta particularmente complejo en la educación a distancia, donde suele asumirse que el mensaje transmitido ha sido comprendido de manera adecuada, sin retomar la interpretación que realiza la otra persona.

Finalmente, los estereotipos y las ideas preconcebidas pueden afectar de forma significativa la percepción y la comprensión mutua, obstaculizando la apertura necesaria para un intercambio cultural efectivo. En este sentido, Barna (1993) concluye que la toma de conciencia y el conocimiento de estas barreras resultan fundamentales para mejorar las interacciones interculturales.

En el marco del reconocimiento y de la lucha material por la existencia y los derechos, resulta pertinente retomar la posibilidad de construir de forma conjunta, con el fin de incidir en la desarticulación de las complejas jerarquías propias de la lógica de dominación instaurada por la colonización y la mundialización del capitalismo. Al respecto, Femenías (2012) señala:

Sea como fuere, las amplias divisiones materiales, culturales y políticas de las mujeres entre sí no pueden superarse por simple voluntarismo o buenas intenciones. Tampoco es posible comenzar de cero. Por tanto, dado que los procesos históricos son irreversibles, si no existiera ningún fundamento en común en el que pudieran sostenerse el dialogo, solo se hablaría en el vacío (Ang 1999) y la alternativa sería el silencio o el aislamiento. Pero entre el voluntarismo mágico y de la parálisis performativa se abre una amplia gama de posibilidades de negociación y construcción política. (p. 157)

La negociación entre las partes resulta necesaria en la medida en que permita una mirada compartida en la construcción del saber y en los procesos pedagógicos. En este sentido, la UNED debe replantear la centralidad de las personas estudiantes en los procesos de formación formal y continua, reconociéndolas como agentes políticos y como portadoras de un saber intercultural.

En esa línea, la UNED ha realizado esfuerzos institucionales que han favorecido procesos de acceso abierto; no obstante, aún se requiere un trabajo más profundo, centrado en la complejidad de la interacción con diversas culturas, territorios y cosmogonías.

Por lo tanto, los acuerdos institucionales relacionados con el acceso de las personas indígenas a la UNED se conciben como acciones afirmativas. Según Begné (2011), la acción afirmativa se produce cuando se reconocen las disparidades existentes y se otorga preferencia a un grupo de individuos en función de sus características o estatus, sin sesgar de ninguna manera a otros grupos.

En consecuencia, estas acciones vinculadas con el ingreso y la permanencia del estudiantado indígena se asocian principalmente a las exoneraciones de aranceles de estudio y a los procesos de mediación que desarrolla la Vicerrectoría de Vida Estudiantil Universitaria.

Desde esta Vicerrectoría se ha logrado establecer un acompañamiento especializado. Al respecto, Zeledón (2025) señala:

[...] la población estudiantil indígena o aquella que desea ingresar a los estudios superiores cuenta con estrategias pertinentes culturalmente, el esfuerzo retoma acciones de mediación cultural, que son pensadas en enseñar a la población estudiantil como interactuar con espacios educativos formales, entornos digitales y espacios de interacción digitales. (Zeledón, 2025)

Asimismo, desde esta instancia se brinda capacitación formal a la población docente y administrativa de la UNED, lo que permite que la comunicación educativa sea pensada también desde la interacción con las realidades del estudiantado indígena.

Oyarzun (2010) señala que:

La respuesta al aumento de la pobreza no ha sido la profundización de políticas estatales universalistas de protección de los más débiles, ni la implementación de las muchas propuestas de ingreso ciudadano que circulan entre los especialistas, sino la implementación creciente de políticas focalizadas [...] la interculturalidad y el paradigma de la interseccionalidad revisiten hoy la preocupación por relevar las crisis actuales entre feminismos y estado-nación. El debate entre multi e interculturalismo es central para nuestro continente, aquí donde lo que se plantea desde la crítica a las Repúblicas liberales y el creciente protagonismo de sujetos Indígenas es la elaboración, más que de políticas (p. 55)

Por ende, aun cuando la raíz de las acciones afirmativas se encuentra vinculada a las políticas focalizadas implementadas por el Estado, se realiza un esfuerzo por reconocer las complejidades de las personas estudiantes, lo cual permite demandar una atención consciente y política. Persisten retos por esclarecer, especialmente aquellos asociados a la construcción de una pedagogía crítica y descolonial.

La vicerrectora de Vida Estudiantil, Raquel Zeledón (2025), señala que la universidad ha dado cuenta de sus acciones afirmativas, las cuales han permitido que la población indígena se reconozca en la UNED y la considere como una opción viable para cursar estudios universitarios.

Entre las entrevistas realizadas a mujeres estudiantes indígenas se evidenció la relevancia de contar con medidas afirmativas. La entrevistada 002 menciona:

Bueno, - las políticas de exoneración estudiantil son una acción afirmativa para las personas indígenas, en mi caso es de mucho provecho ya que gracias a esto me permití estudiar, abrir mis conocimientos y estudiar una carrera universitaria, ya que muchas pasamos por situaciones económicas donde se pone en primer lugar otras cosas y no los estudios- es difícil. (Estudiante 002, 2025)

Se evidencia que el impacto de destinar lineamientos institucionales interculturales de carácter económico resulta relevante; no obstante, estos deben articularse con lineamientos de seguimiento educativo y con procesos de retención. En este sentido, la entrevistada 003 indica:

Diré que- Las becas han sido fundamentales para cubrir los gastos de matrícula, materiales y manutención, permitiéndome concentrarme en mis estudios. Subsidios de transporte. Por ejemplo: el apoyo económico para el transporte ha facilitado mi asistencia a clases y actividades extracurriculares, para ser más clara con esto, me refiero a mis centros de matemáticas u otras materias a las que amerito apoyo presencial durante el proceso de cuatrimestre. (Estudiante 003 2025)

La vida estudiantil de las personas indígenas se encuentra permeada por sus realidades socioculturales, económicas y por el uso del tiempo, de acuerdo con los roles de género tradicionales generados dentro de las estructuras familiares que se construyen en la sociedad costarricense. Al igual que el resto de la sociedad, los pueblos indígenas no se encuentran exentos de las negligencias estatales que se enmarcan en visiones occidentales.

Por ende, la justicia social implica acortar brechas para el acceso y la permanencia educativa en la universidad. Asimismo, brindar oportunidades de formación y movilidad social marca un quiebre con el ideal patriarcal que sitúa a las mujeres en

el confinamiento de lo privado, en distintos ámbitos y culturas. Segato (2016) profundiza al señalar:

El compulsivo confinamiento del espacio doméstico y sus habitantes, las mujeres, como resguardo de lo privado tiene consecuencias terribles en lo que respecta a la violencia que las victimiza. Es indispensable comprender que esas consecuencias son plenamente modernas y producto de la modernidad, recordando que el proceso de modernización en permanente expansión es también un proceso de colonización en permanente curso... Es la barbarie Tejiendo de otro modo de la colonial modernidad mencionada anteriormente. Su impunidad, como he tentado argumentar en otro lugar, se encuentra vinculada a la privatización del espacio doméstico, como espacio residual, no incluido en la esfera de las cuestiones mayores, consideradas de interés público general. (Segato, 2016, p. 82)

Las características del entronque patriarcal y las lógicas de poder establecidas por la colonialidad han despojado del sentido de dualidad³ a las comunidades indígenas en Abya Yala y, por ende, el reforzamiento del binarismo ha instaurado jerarquías sociales que colocan a las mujeres en una posición de subordinación, al no contar con el mismo rol político que sus pares masculinos en las agendas de acción comunitaria.

En consecuencia, en el Estado existen expresiones políticas o de gestión institucional que deben fortalecerse, pues, de lo contrario, no se logra una atención integral desde las políticas públicas. Segato (2016) menciona:

³ El 'dualismo', como el caso del dualismo de género en el mundo indígena, es una de las variantes de lo múltiple o también el dos resume, epitomiza una multiplicidad. El binarismo, propio de la colonial/modernidad, resulta de la episteme del expurgo y la exterioridad construida, del mundo del Uno. El uno y el dos de la dualidad indígena son una entre muchas posibilidades de lo múltiple, donde el uno y el dos, aunque puedan funcionar complementariamente, son ontológicamente completos y dotados de politicidad, a pesar de desiguales en valor y prestigio. El segundo en esa dualidad jerárquica no es un problema que demanda conversión, procesamiento por la grilla de un equivalente universal, y tampoco es resto de la transposición al Uno, sino que es plenamente otro, un otro completo, irreductible. (Segato 2016, p. 83)

[...] las acciones de promoción de la equidad de género no perciben que acciones sensibles al contexto comunitario deben ser dirigidas a promover la esfera doméstica y el colectivo de las mujeres como un todo, frente a la jerarquía de prestigio y el poder del espacio público comunitario y el colectivo de los hombres. En verdad, la meta de los proyectos debería ser la promoción de la igualdad entre el colectivo de los hombres y el colectivo de las mujeres dentro de las comunidades. Solamente esa igualdad podrá resultar, posteriormente, en el surgimiento de personalidades destacadas de mujeres que no se distancien de sus comunidades de origen, es decir, que tengan retorno y una actuación permanente junto a su grupo. (p. 85)

Por lo tanto, resulta fundamental continuar construyendo acciones que brinden oportunidades educativas y de formación, de manera que las mujeres indígenas adquieran herramientas para la gestión política y profesional de sus demandas, en un proceso social y crítico vinculado al quehacer universitario.

Gracias al abordaje metodológico interseccional, este proceso de revisión de lineamientos y acuerdos institucionales se analiza también a la luz de las demandas y requerimientos estudiantiles, es decir, se contrasta la información con los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a mujeres indígenas. El camino metodológico intracategorial subraya la posibilidad de identificar interconexiones o reforzamientos que permiten abstraer las categorías que inciden en la existencia, o no, de acciones afirmativas dirigidas a las mujeres indígenas. Por ende, a lo largo del texto se evidencian de manera articulada estos dos procesos de análisis.

En el ámbito institucional se ha establecido una ruta orientada a la construcción de acciones de gestión universitaria para el acceso abierto de la población indígena. Ante ello, se consultó a mujeres indígenas sobre la posibilidad de que la UNED implemente una política de exoneración, entendida como gratuidad para el estudio universitario. Al respecto, la estudiante 001 menciona:

Sí, la exoneración y costos asociados a la educación superior ayuda a eliminar barreras financieras que muchas personas indígenas enfrentan, facilitando su acceso a la educación y fomentan una mayor diversidad en las universidades, lo que no solo beneficia a los estudiantes indígenas, sino que también enriquece el ambiente educativo, al permitir una mayor representación cultural. Puedo agregar que, contribuye además a la permanencia de los y las estudiantes, siendo esto una oportunidad que no solo les beneficia a ellos individualmente, sino que también contribuye al desarrollo de sus comunidades, al formar líderes capaces de abordar los desafíos locales. Este, - es una acción afirmativa que puede ser fundamental para asegurar la permanencia de las personas estudiantes indígenas en la educación superior, facilitando su acceso, fomentando un ambiente inclusivo y reconociendo las desigualdades estructurales que han existido históricamente en Costa Rica. Yo creo que, -estas políticas no solo permiten que más personas que pertenecen a un grupo específico obtengan una educación superior, sino que también se contribuye a la construcción de un sistema educativo más equitativo y diverso-, bueno eso pienso. (Entrevista 001, 2025)

La educación superior pública debe constituirse como una opción que posibilite el trabajo colectivo y la descolonización de las prácticas educativas, pero también como un espacio en el que se evidencie un esfuerzo económico sostenido para garantizar la sostenibilidad de las acciones afirmativas en favor de las poblaciones desfavorecidas por el proceso histórico de la colonización en Costa Rica.

Femenías (2012) señala que reconocer a un sujeto-mujer político, ético, filosófico, legal y con necesidades específicas implica la reivindicación de un derecho. Este reconocimiento permite que las mujeres interactúen en campos de poder donde se reconfiguran perfiles, identidades, coaliciones y representaciones universalistas, en

favor de una coalición de lucha por el reconocimiento de la equidad jurídica, política, filosófica y económica. Al respecto, indica:

La defensa cotidiana de los propios derechos supone un trabajo personal de concientización... Mientras tanto, habrá que plantearse los modos y estrategias de pensar un sujeto colectivo mujeres, y en ese sentido un “nosotras” (pp. 62-63).

Pensar la colectividad de las mujeres constituye un desafío; no obstante, este proceso debe ser promovido mediante la organización de estrategias institucionales, tales como el fortalecimiento de espacios críticos entre mujeres, en los que se logre cuestionar lo normalizado y visibilizar los dolores que se experimentan en los ámbitos personales.

A pesar de que la UNED ha establecido acercamientos orientados a un acceso más equitativo, en Costa Rica este continúa siendo un reto. Gutiérrez (2023) señala, en su análisis sobre la educación indígena en el país, que:

[...] es alarmante la distancia que existe entre el nivel de acceso a educación primaria que supera el 90% de la niñez indígena y que ni siquiera llega al 1% cuando se refiere a educación superior universitario. En estas trayectorias educativas entre ambos niveles se concluye que más del 90% de estudiantes interrumpen o dan por concluidos sus estudios formales antes de ingresar a una universidad. Situación a todas luces crítica. No obstante, es la educación superior universitaria la que más incentivado tiene el repertorio de acciones educativas que acercan a sus jóvenes estudiantes con la vinculación de las comunidades y personas de sus pueblos. Es desde las universidades donde hay mayores esfuerzos para mediar a las personas no-indígenas sobre su conocimiento y concientización respecto los pueblos originarios de Costa Rica. (Gutiérrez, 2023, p. 58)

Las rutas educativas del Estado han fomentado la presencia de la población estudiantil indígena en el sistema educativo mediante políticas focalizadas y, en los años dos mil, a través de las denominadas políticas indigenistas, las cuales respondían a la atención de la “vulnerabilidad” socioeconómica, política y educativa que enfrentaban estas poblaciones.

En la actualidad, resulta necesario repensar los modelos de enseñanza a la luz de las diversidades estudiantiles y de los modelos de representación presentes en los espacios de toma de decisiones, así como en aquellos que permiten una construcción colectiva del quehacer educativo.

La conciencia de la situación en la que se encuentra el cuerpo de las mujeres moviliza a la acción y a la búsqueda del cumplimiento de exigencias políticas, así como a la visibilización de objetivos políticos colectivos. Las mujeres indígenas que participaron en el proceso de investigación evidencian tener conocimiento sobre estrategias políticas que les permiten la movilidad estudiantil y la incidencia en los procesos formativos. Sus situaciones específicas las posicionan, además, como actoras en el desarrollo de la vida estudiantil universitaria.

Uno de los resultados del trabajo de investigación, en relación con los factores institucionales que favorecen la permanencia de la población indígena, es la posibilidad de repensar las metodologías de enseñanza y de trabajo académico. En el modelo pedagógico de la UNED, la docencia ha marcado rutas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz del Diseño Universal.

Según la Asamblea Legislativa (2008), en la Ley No. 8661 (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en Costa Rica en 2008), el Diseño Universal se define como el proceso de crear productos, entornos, programas y servicios que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni de especialización.

Sin embargo, el Diseño Universal no resuelve por sí mismo las complejidades sociales vinculadas a la representación de las poblaciones en la sociedad. Butler (2019) advierte sobre la necesidad de cautela para no considerar lo universal o el “nosotros” como un término totalizante y unificador carente de conciencia crítica. En este sentido, plantea la importancia de evitar que una lucha común se convierta en un espacio que diluya las particularidades de las personas.

En la UNED se promueve la creación de contenidos desde el Diseño Universal. Este se considera una herramienta para la accesibilidad de la población circunscrita a la Ley 7600, aprobada en Costa Rica en el año 2006; no obstante, también se ha utilizado para justificar que las adaptaciones educativas para toda la población deban realizarse exclusivamente bajo este enfoque. Sin embargo, el Diseño Universal, como eje de acción, establece lineamientos pensados para la población a la que originalmente se dirige y no necesariamente para aquella que presenta particularidades socioculturales específicas, como la población indígena.

La limitada aplicación del Diseño Universal (DU) en poblaciones indígenas no responde a una falta de pertinencia del enfoque, sino a una combinación de factores históricos, culturales y socioeconómicos que dificultan su implementación. Entre estos factores se encuentran la escasa adecuación de los currículos a las realidades culturales y lingüísticas de dichas poblaciones, la falta de recursos y de capacitación para las personas educadoras, así como la presencia de barreras estructurales que obstaculizan el acceso a la educación. A ello se suma la ausencia de una reflexión sistemática sobre un DU acorde con la realidad de la población estudiantil indígena.

Dada la diversidad de la población presente en la UNED, se requieren acciones que evidencien un análisis interseccional y que manifiesten respeto por las diversidades culturales; de lo contrario, existe el riesgo de incentivar prácticas que invisibilicen cuerpos en lucha y que busquen subsanar las exclusiones y desigualdades implantadas a través de la colonialidad del poder.

El Diseño Universal fue concebido a partir de las diversidades propias de las poblaciones con discapacidad y, en la actualidad, se realizan esfuerzos por articularlo con otras poblaciones. No obstante, persiste una carencia de diálogos de saberes decoloniales en su implementación universitaria, lo cual conlleva a que los diseños y las producciones educativas en la UNED no representen necesariamente los requerimientos de la población estudiantil indígena. Incorporar aportes pedagógicos desde la decolonialidad, a partir de los saberes y las vivencias estudiantiles indígenas, permitiría un replanteamiento en la definición de los contenidos educativos y en el propósito de estos dentro del territorio nacional.

El modelo pedagógico constituye una extensión concreta de los lineamientos institucionales de la universidad. Dichos lineamientos han permitido identificar las bases que deben mantenerse y fortalecerse en este modelo. Como parte de la revisión de los documentos institucionales, en la siguiente sección se recupera el análisis del modelo pedagógico de la UNED.

4.3 Sobre el modelo pedagógico de la universidad.

En esta investigación se parte de la premisa de que el modelo pedagógico de la UNED debe pensarse desde metodologías y pedagogías críticas y decoloniales, así como desde los estudios de las mujeres. Las características de la universidad se encuentran centradas en la diversidad de su población estudiantil; por ello, resulta necesario considerar sus demandas, así como la inclusión de su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La UNED (2004) cuenta con un centro especializado encargado de la capacitación del personal docente de la universidad, el cual dispone de líneas específicas de formación. La misión del Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED) es:

[...] ofrecer capacitación y formación a los profesionales de la institución, especialmente a aquellos que participan en los procesos docentes ofrecidos por la UNED. Para esto, desarrolla proyectos participativos de capacitación, tales como cursos, seminarios, talleres, entre otros, los cuales permitan a los profesionales reflexionar críticamente sobre sus experiencias docentes de cara a los avances en el campo de la didáctica y de las metodologías de la enseñanza a distancia.

El CECED se compromete con el Modelo Pedagógico de la UNED y con el desarrollo de las tecnologías de la información al servicio de la educación, para la construcción de una universidad líder en los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia. (UNED, 2004)

La misión del CECED evidencia que toda formación docente se orienta a su aplicación en los cursos y en los procesos de enseñanza dirigidos a la población estudiantil. Las implicaciones en el proceso de aprendizaje de las personas estudiantes dependen del tipo de capacitación que se brinda. En la actualidad, se observa un impulso hacia la virtualización de los procesos de enseñanza, así como hacia la estandarización de productos y la homologación de necesidades, lo cual puede favorecer la democratización del acceso, pero no necesariamente la pertinencia educativa.

Desde los módulos de formación docente de la UNED, la educación inclusiva se concibe como una filosofía del contexto educativo en la que las diferencias son valoradas como oportunidades de aprendizaje.

El modelo pedagógico de la UNED señala que:

[...] el Gobierno del Lic. Daniel Oduber decidió crear una nueva universidad, que se diferenciase precisamente por su capacidad de atender a poblaciones dispersas y menos favorecidas, independientemente de su ubicación geográfica y de su disponibilidad temporal. Siendo ministro de Educación el

Lic. Fernando Volio, se conoció en detalle la modalidad de educación a distancia, que se implementaba con éxito en países europeos, orientales y norteamericanos. (UNED, 2004, p. 3)

Se evidencia que la incorporación de esta modalidad en Costa Rica respondió a la necesidad y a la demanda de estrategias orientadas a una educación más democrática, como una forma específica de atender la enseñanza en la educación superior.

Asimismo, este proceso se acompañó de un modelo sustentado en los siguientes principios:

Autoconcepto y autoestima: El aprendiz adulto necesita sentir que su experiencia es respetada y valorada por los otros. Esto contribuye a que las personas desarrollen un autoconcepto positivo y una autoestima alta, lo que les permite incorporarse a diferentes ambientes de aprendizaje y a los procesos de cambio. Vinculación a la situación vital: El aprendizaje adulto tiende a centrarse en los problemas, tareas, necesidades y significados propios de la situación vital actual del individuo. Los adultos están altamente motivados a aprender en áreas que son relevantes según sus actuales tareas, roles sociales y profesionales. Integración de experiencias formativas: El aprendizaje del adulto se facilita cuando puede integrar su experiencia pasada y la actual experiencia de formación. Participación activa: El aprendizaje del adulto que apunta al desarrollo de habilidades, destrezas o estrategias, exige al estudiante una participación personal en actividades en que se utilicen esas habilidades, destrezas o estrategias. Motivación interna: Si las motivaciones o necesidades con las que un adulto inicia una experiencia de aprendizaje son internas, éstas le permiten mejores condiciones para persistir en el proceso de aprendizaje. Si las motivaciones son externas, podrían ser menos eficaces, y hacer, incluso, que la persona llegue a sentirse amenazada y ansiosa. (UNED, 2004, p.13)

La educación a distancia, en su concepción más integral, debe propiciar la conformación de comunidades de aprendizaje que trasciendan la mera interacción técnica entre estudiantes y docentes, promoviendo vínculos colaborativos que favorezcan el desarrollo cognitivo, afectivo y social de las personas participantes. En este contexto, el trabajo colaborativo entre estudiantes no solo se presenta como una estrategia pedagógica deseable, sino como un principio fundamental que orienta el diseño curricular, la elaboración de materiales didácticos y la planificación de los procesos de acompañamiento docente. Estos elementos deben articularse de manera que faciliten la construcción colectiva del conocimiento, el intercambio de experiencias y la reflexión crítica, pilares esenciales para una educación significativa y transformadora.

Asimismo, se reconoce la importancia de incorporar la evaluación formativa como parte sustancial del proceso educativo. Esta modalidad de evaluación se concibe no como una simple medición de resultados, sino como una acción reguladora y autorreguladora de los aprendizajes, que permite a la persona estudiante identificar sus avances, dificultades y necesidades formativas en tiempo real. En este sentido, la evaluación formativa se configura como una estrategia didáctica que orienta la toma de decisiones pedagógicas, fomenta la autonomía del estudiantado y fortalece su capacidad de autorreflexión y autoevaluación.

En el ámbito de la educación a distancia, resulta esencial diseñar e implementar estrategias que potencien esta dimensión reguladora de la evaluación, mediante el uso de herramientas tecnológicas, retroalimentación continua y espacios de diálogo pedagógico que permitan a la persona estudiante asumir un rol activo en la gestión de su propio aprendizaje. De este modo, se favorece una experiencia educativa más personalizada, inclusiva y coherente con los principios de calidad y equidad que deben regir toda práctica educativa. Además, este enfoque se encuentra en sintonía con los principios clave de la educación a distancia señalados por García (1994).

Es fundamental que, dentro de las acciones del modelo pedagógico, se diseñe un espacio para el acompañamiento estudiantil como estrategia para la autorregulación, la permanencia y la vinculación con la comunidad universitaria. Las personas estudiantes deben enfrentar diálogos interculturales, nuevas formas de aproximarse a la educación a distancia y el uso de herramientas tecnológicas.

En relación con el apoyo en el contexto educativo, se considera necesario que exista una red de apoyo natural, así como prácticas de cooperación y colaboración, adecuaciones en el contexto educativo, autonomía en la toma de decisiones y comprensión de las diferencias individuales, junto con flexibilidad institucional (UNED, 2004).

Si estos elementos se cumplen, la universidad y su modelo pedagógico deberían develar una ruta de atención y seguimiento estudiantil enfocada en una atención interseccional de la población. Es decir, se propiciarían entornos en distintos idiomas, materiales específicos y un acompañamiento centrado en la comunicación intercultural y en la comprensión de la otra persona desde su humanidad y su cultura. Esta atención no estaría definida por la estandarización del servicio desde el Diseño Universal, sino que los diseños responderían a las características particulares de las personas.

Cecchetti y Pozzer (2014) señalan:

Los sujetos que llegan a la escuela son profundamente diferentes, no solo por sus orígenes socioculturales, por sus ideales, por sus territorios y territorialidades, mas también, por sus referencias identitarias, por sus gustos, intereses y necesidades diferenciadas. La enseñanza teórica, universal y estandarizada para todos, produce resultados diversos, dentro de ellos, procesos de segregación social que ocurren no solamente en el periodo escolar, más es a lo largo de la vida. Esta segregación condiciona los recursos sociales de innumerables sujetos. Los estudiantes miembros de grupos socialmente hegemónicos poseen un bagaje inicial proveniente de la

influencia familiar mucho mayor que de aquellos de viven en contextos empobrecidos de la sociedad. Los primeros consiguen progreso incluso frente a el carácter autoritario y burocrático de la escuela. No en tanto, esta desconsidera las diferentes estructuras de crianza, adolescencias y juventud porque no responde a un padrón identitario adoptado como criterio para la edificación de sus currículos, objetivos y métodos de enseñanza. (p. 45)

En este sentido, surgen cuestionamientos fundamentales: ¿desde dónde se está construyendo la pedagogía en la UNED?, ¿desde dónde se concibe la centralidad de la persona estudiante en la construcción de la educación universitaria? Se evidencia la necesidad de que la persona estudiante continúe incursionando en la participación política y en la conformación de coaliciones de trabajo, así como de que la docencia realice una revisión profunda de sus procesos de enseñanza y de la creación de servicios educativos.

4.4. Prácticas institucionales

La investigadora Zabalza (2012) define las buenas prácticas como aquellas acciones interdisciplinarias, multiculturales e internacionales. Desde esta perspectiva, dichas acciones se comprenden a partir de la cotidianidad de las personas actoras y de sus experiencias en la praxis pedagógica universitaria; es decir, existe una comunicación entre las partes para la creación de estrategias que respondan a los derechos y demandas de la población, así como a acciones viables de concretar desde la institucionalidad.

La UNED ha realizado esfuerzos para que estas prácticas se aproximen a las realidades y requerimientos de las comunidades y de la población estudiantil, entre ellas las personas indígenas.

Las posibilidades que genera la decolonialidad del saber, según Espinoza, Gómez, Lugones y Ochoa (2013), en las universidades no se circunscriben únicamente a la

producción académica, sino también a la construcción de espacios de diálogo y al replanteamiento de lo que se hace y de con quiénes se realiza.

La Vicerrectoría de Docencia funge como un actor central en la universidad para la articulación de los procesos pedagógicos y de enseñanza, y debe trabajar de manera respetuosa y coordinada con las demás áreas de acción institucional, como la extensión, la vida estudiantil y la investigación. Asimismo, esta dependencia debe procurar el reconocimiento del estudiantado en su diversidad, ya que ello posibilita la pertinencia cultural en los procesos formativos.

Las autoras Espinoza et al. (2013) destacan la relevancia de repensar el quehacer educativo formal desde una postura decolonial feminista y señalan:

No hay cambios hacia la descolonialidad que puedan ser traídos por otros y otras, los tenemos que crear entre nosotras y nosotros. Los caminos hacia el cambio los hace la comunidad o el grupo. La comunidad necesita desarrollar diálogos entre quienes la componen, de forma que puedan escucharse a través de los velos de la colonialidad. Esto incluye también el repensar entre nosotras y nosotros qué significa ser persona, ser humano, cuál es nuestra relación con el cosmos, con la naturaleza, con el resto de los seres vivos, con los ciclos de la vida. Todos tenemos dentro la negación de ser personas impuesta por la colonialidad del poder y del ser, pero también tenemos comprensiones del universo, de la relación entre todos los seres, de la relación entre las gentes que podemos contraponer a la visión colonial moderna de ser humano, pero también podemos criticar y fortalecer en diálogo entre nosotros, gentes comunales racializadas de *Abya Yala*. (p. 441)

La comunidad universitaria de la UNED debe repensar sus formas de hacer pedagogía en la educación superior, bajo un modelo de educación a distancia. En el quehacer universitario se debe retomar el posicionamiento político que implica otorgar voz a la descolonización del saber (Walsh, 2013) y al feminismo decolonial

(Espinoza, Gómez y Ochoa, 2013). Esto supone generar una estructura de trabajo consultiva, participativa y orientada a la gestión política estudiantil.

La capacidad de agencia como seres políticos dependerá de las determinaciones que se configuren en las situaciones que se enfrentan. Como señala Femenías (2012), la universidad tiene la posibilidad de abrir más espacios para el diálogo constructivo en torno a la descolonialidad en la educación formal.

La capacidad de realización estará condicionada por las determinaciones que se impulsen o se devalen para alcanzar los objetivos propuestos. Algunas contarán con mayor viabilidad política que otras; sin embargo, lo relevante es continuar construyendo alianzas de trabajo críticas y respetuosas.

Ello implica que la universidad debe fortalecer, mediante estrategias concretas, las acciones orientadas a una educación formal de calidad e intercultural. Para ello, y según la revisión de las acciones institucionales, se requiere la generación de espacios abiertos e interculturales, ya que las instancias universitarias desarrollan acciones con conciencia crítica y cultural, pero de forma aislada entre sí.

Por ende, resulta necesario plantear la importancia de que dichas instancias se articulen, impulsen la creatividad investigativa y la pertinencia cultural de la población estudiantil indígena, integren la mirada consciente de equipos interdisciplinarios y reconozcan la experiencia de las personas de las comunidades y de los pueblos originarios.

El saber y las propuestas con impacto territorial deben sustentarse en un modelo de creación en el que las personas indígenas sean pares y productoras primarias del trabajo, rompiendo con la visión hegemónica que valida socialmente un único tipo de saber.

Los acuerdos institucionales deben ser revisados de manera pertinente por la población estudiantil indígena o por personas líderes de los pueblos originarios. Esto no implica una limitación a la autonomía universitaria; por el contrario, evidencia que el quehacer universitario es de todas las personas y que, junto con la ciudadanía y las organizaciones propias de los territorios indígenas, se construyen acciones institucionales que tendrán impacto, en un plazo determinado, en sus comunidades y en sus vidas.

Es necesario reflexionar sobre la forma en que se crean los contenidos, las evaluaciones y los servicios desde la docencia, dado que las particularidades de la población que ingresa a la universidad no son homogéneas. Diseñar un servicio único para todas las personas no evidencia la pertinencia cultural, idiomática, educativa ni de formación previa que debe considerarse.

Se trata de una reflexión crítica, consciente de que los procesos formativos son evolutivos y se encuentran estrechamente vinculados con la construcción social de las personas, pero que, ante todo, deben pensarse desde las humanidades, las especies y el cuidado de la naturaleza.

Crear un diseño pedagógico intercultural implica reconocer que, cuando la UNED busca entablar un diálogo intercultural, se enfrenta a un predominio de saberes occidentales. En consecuencia, la construcción de formas de enseñanza socialmente validadas depende del trabajo colectivo, de las experiencias y de las articulaciones académicas que puedan establecerse con los saberes de Abya Yala.

Según Vera (2007), se parte de la premisa de que solo es posible conocerse a través de la otredad; por lo tanto, comprendernos requiere del otro y del acompañamiento del otro, siendo complejo hacerlo desde el yo individual. De este modo, el interculturalismo en la educación superior no se plantea únicamente como el reconocimiento retórico de la diversidad, sino como el derecho a la expresión y a

las narrativas de todas las personas que integran la comunidad, dentro de un sistema dialógico en el que los saberes se relacionan en un mismo nivel.

Por lo tanto, resulta fundamental promover espacios universitarios de diálogo que hagan viable la implementación de las acciones señaladas y fortalecer los esfuerzos ya contruidos para que, en el ámbito de la educación formal, existan entornos culturalmente respetuosos y decoloniales.

Si bien aún se requiere consolidar una serie de buenas prácticas para la promoción de la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad, es necesario reconocer que la UNED ha generado espacios orientados al desarrollo de experiencias de articulación cultural. A continuación, se describen algunos de ellos.

4.4.1 Servicios de Vida Estudiantil:

Los servicios destinados a atender las demandas estudiantiles durante la vivencia universitaria tienen como objetivo reforzar la vinculación con la UNED, la apropiación del conocimiento y la comprensión de la persona como un ser integral. Entre las acciones que se establecen para la población estudiantil se encuentran:

- Servicios asociados a la gestión de Orientación y Desarrollo Estudiantil y la Atención Socioeconómica.
- Promoción Estudiantil desde el arte, deporte, vida saludable.
- Atención especializada a las poblaciones adscritas al sistema penitenciario nacional, pueblos indígenas y con necesidades educativas.

Cada uno de estos servicios cuenta con un plan nacional de ejecución que permite el desarrollo de la vida estudiantil según su ciclo en la universidad, promoviendo espacios de interacción y acompañamiento estudiantil (UNED, 2023, p. 26).

Ante las desigualdades presentes en los sistemas económicos y políticos actuales, resulta relevante que las universidades dispongan de servicios cercanos a las

personas, especialmente si se considera que la UNED presenta un porcentaje mayor de mujeres matriculadas en comparación con los hombres.

La feminización de la educación en la institución refleja las desigualdades socioeconómicas que enfrentan las mujeres en sus comunidades, dado que los datos del INEC (2025) indican que en las zonas rurales se concentran los hogares con mayores niveles de pobreza, espacios geográficos en los que habitan mayoritariamente los pueblos indígenas presentes en Costa Rica.

Brindar a las mujeres servicios sociales que favorezcan su avance académico también expresa la búsqueda de una atención con criterios de pertinencia y equidad. Las determinaciones sociales que han posibilitado el acceso de las mujeres a la educación superior se deben, en parte, a la implementación de acciones públicas estatales orientadas a la redistribución socioeconómica.

4.4.2 El Técnico de Gestión Local

En la UNED existe un Técnico en Gestión Local especializado para pueblos originarios, el cual consiste en brindar un proceso formativo presencial a personas líderes de comunidades y territorios indígenas. Este se centra en un ejercicio práctico en el que la persona participante, en vinculación con fuerzas vivas comunales, contribuye a la atención de necesidades o a la resolución de problemáticas locales y territoriales (UNED, 2025).

Este técnico cuenta con más de veinte años de impartirse de forma regular; no obstante, fue rediseñado en el año 2022 y actualmente se desarrolla de manera presencial. En su plan de estudios se abordan contenidos relacionados con la contextualización de la gestión local, la comunicación, la facilitación y el trabajo comunitario. Además, incluye el diagnóstico participativo intercultural, la participación e incidencia ciudadana y el desarrollo de proyectos e iniciativas interculturales.

Esta propuesta formativa permite potenciar el papel político de las personas indígenas, en tanto les brinda herramientas para la gestión en sus comunidades. Según Hernández (2024), en la actualidad las personas graduadas y las personas gestoras se desempeñan como líderes e implementan procesos de cambio y de lucha en sus territorios. Un ejemplo de ello son las personas gestoras de Keköldi, en Puerto Viejo de Talamanca, quienes lideran la consulta indígena del plan de regulación territorial de la Municipalidad de Talamanca.

El técnico constituye un proceso formativo con conciencia crítica intercultural, en el que se busca que tanto hombres como mujeres accedan a herramientas para la atención de las necesidades comunitarias. Esto evidencia la posibilidad de brindar a las mujeres indígenas espacios de formación para la gestión política, el reconocimiento de su lugar en las jerarquías de poder en sus territorios y la incidencia organizada en la defensa de sus demandas y derechos.

Las relaciones patriarcales presentes en los territorios también deben ser objeto de reflexión crítica; sin embargo, son las propias mujeres quienes construyen alianzas para el cambio y problematizan el acceso al poder, la participación y la organización local, lo cual valida sus vivencias sociofamiliares, culturales y emocionales. Según Lugones (2008), este constituye un aspecto visible en la construcción del derecho a ser y a expresar las vivencias de las mujeres organizadas o residentes en territorios indígenas.

Dentro de un sistema capitalista sólidamente integrado, el punto de vista particular de las niñas y mujeres indígenas despojadas, así como de las niñas y mujeres del Tercer Mundo o del Sur global, ofrece una de las visiones más inclusivas del poder sistémico del capitalismo global. Asimismo, indica que estas experiencias atravesadas por el género, la clase y la raza en el contexto de la globalización abren espacios para formular interrogantes sobre las conexiones y desconexiones entre

lo local y lo global, así como para generar alianzas entre movimientos activistas de mujeres a nivel mundial (Mohanty, 2008, p. 445).

4.4.3 Programa Cultural del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo

El Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) es una unidad de investigación científica de carácter multidisciplinario y transdisciplinario, dedicada al estudio de problemáticas relacionadas con la cultura, las identidades, los procesos de organización ciudadana, los proyectos de desarrollo y la globalización. Se encuentra adscrito a la Vicerrectoría de Investigación de la UNED (UNED, 2025).

Sus líneas de investigación vinculadas con pueblos indígenas son las siguientes (CICDE, 2025):

- Espacios sociales, áreas de conservación, territorios y pueblos indígenas: Territorialidad, sociedades pluriculturales, pueblos indígenas, vinculación entre naturaleza, individuos/pueblos, demandas por derechos, espacios de poder y disputa cultural.
- Imaginarios sociales, memorias, subjetividades e identidades culturales: Interculturalidad, memoria colectiva, subjetividades culturales, identidad culturas, derechos culturales, arte y cultura, violencia y memoria, género y cultura, estudios culturales e industrias culturales.
- Poder, violencia y dispositivos de control socio-cultural: Territorio, multiterritorialidad, poder, espacio, modelos de desarrollo, interseccionalidad, violencias, decolonialidad, cultura, relaciones urbano-rurales, relaciones sexo-género.
- Movimientos sociales, acciones colectivas y transformaciones eco ambientales: Naturaleza, ambiente, sociedad, movimientos sociales, transformaciones socio-ambientales.
- Espacios sociales, áreas de conservación, territorios y pueblos indígenas: Territorialidad, sociedades pluriculturales, pueblos indígenas, vinculación

entre naturaleza, individuos/pueblos, demandas por derechos, espacios de poder y disputa cultural.

- PROCULTURA (Programa de Cultura Local Comunitaria) cuenta con dos investigadores comunitarios indígenas, figura académica única en las universidades públicas, la cual fue impulsada desde este Centro. Por un lado, Carlos Stiven Vargas Figueroa, Investigador del programa comunitario PROCULTURA. Él es autoridad cultural del pueblo bribri de Salitre, en los cargos de Awá y Óköm, y es Coordinador del Concejo Ditsö Iriia Ajkönuk Wakpa (CODIAW) de Salitre. Además, Pablo Sivas Siva es Investigador comunitario Programa PROCULTURA, Mayor indígena bröran y líder indígena. (CICDE, 2025)

En la UNED resulta necesario contar con espacios de análisis, revisión y crítica que aborden las realidades sociales, comprendiendo que cada mujer vive experiencias diferenciadas de violencia y sexismo, y que existen ámbitos sociales que no son marginados ni excluidos por encajar dentro de la norma patriarcal o colonial. Por ejemplo, la masculinidad, la heterosexualidad o la blancura requieren ser problematizadas; por ello, se necesitan espacios que cuestionen los sistemas de desigualdad social y la intersección de categorías sociales.

Cecchetti y Pozzer (2014) señalan que constituye un desafío buscar otras formas de relación con la diversidad cultural que permitan comprenderla desde sus bases lógicas y epistemológicas. En este sentido, resulta relevante el trabajo de los centros de investigación, ya que favorecen un abordaje orientado a la reafirmación de diversas racionalidades, entendidas como legítimas y construidas por sujetos culturales diversos, lo cual posibilita interacciones positivas entre ellas.

4.4.4 Bachillerato en Estudios Sociales y Cívica

El programa de esta carrera señala que la formación se fundamenta en el desarrollo de habilidades para la vida de personas comprometidas ética y políticamente con el

bienestar de la comunidad, en distintos niveles, locales, regionales y globales. Combina disciplinas desde un enfoque interdisciplinario orientado a sensibilizar, analizar y reflexionar sobre los aspectos cotidianos de la vida, mediante la creación de entornos de aprendizaje que promueven la conciencia y la capacidad de intervenir y transformar las realidades cotidianas del estudiantado desde esta perspectiva.

El aprendizaje se concibe como la capacidad innata de los seres humanos para reflexionar sobre su entorno y su tiempo de vida, lo que les permite incidir en sus contextos cotidianos y sostener el principio de la “politicidad de la educación”. Este principio es analizado por Gutiérrez (2005), quien señala que la educación y la pedagogía poseen una incidencia y un perfil político claramente definidos. El autor indica:

El sistema escolar ha sido y es uno de los elementos clave de la estructura social de cualquier país, sea éste del norte o del sur. Pero si esta incidencia de la política en la educación siempre ha existido, en el día de hoy los poderes de la escuela son mucho más significativos que en cualquier otra época...Educar es por tanto socializar, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida. Esta socialización cumple un doble sentido: Por un lado satisfaciendo no solo la necesidad de enseñar las diferentes pautas, valores y formas de vida existentes en la sociedad, sino también la necesidad de regular de este modo el comportamiento de los miembros de la misma. En el primer aspecto, la educación es la manifestación institucionalizada del fenómeno de la socialización; en el segundo, la educación es un importante medio de control social. Ambas funciones, la socialización y el control social, son funciones netamente políticas, ambas son, por un lado, reflejo de la ideología y, por otro, consecuencia de las demandas socioeconómicas de una determinada sociedad... La función prioritaria de la escuela es su función político-social. (Gutiérrez, 2005, p. 21)

Ante ello, las acciones orientadas a generar rupturas en el proceso de enseñanza desde una perspectiva política representan un cambio y una transformación tanto en los contenidos como en la organización administrativa de la universidad.

El equipo de la carrera ha realizado esfuerzos para que el plan de estudios vigente incorpore espacios de diálogo constructivo con estudiantes indígenas. La encargada de la carrera, Siles (2025), señala en una conversación realizada:

Pero en el caso de la carrera nuestra, al ser una carrera en enseñanza de los Estudios Sociales, pues para nosotros la interculturalidad y este, ver, - digamos- a las personas como al otro, verlo como el igual, verdad. Para nosotros ha sido muy significativo en la construcción del plan de estudios de la carrera.

Por supuesto que, desde una Escuela de educación, al ser verdad, educación, es importante todo lo que se refiere a la inclusión.

Y dentro de esa inclusión, pues precisamente hemos pensado en algunas leyes. La ley indígena, en que se hacen esfuerzos desde los años setenta, pero que actualmente se deben reforzar. Entonces, es importante entender esa otredad, verdad y tratar de que entendamos que no somos únicos, que tenemos diferentes poblaciones, diferentes, etnias, diferentes grupos indígenas y que, aunque sean indígenas, no necesariamente tienen las mismas características. (Siles, 2025)

La enseñanza en la carrera también ha estado vinculada al trabajo en los territorios. Siles (2025) indica en la entrevista que, a lo largo del proceso de revisión de la carrera, se ha trabajado con personas indígenas, reflexionando sobre cómo el plan de estudios podría responder a las necesidades formativas de estas regiones.

El trabajo de campo se articula con centros educativos de secundaria y con personas líderes comunitarias, lo que evidencia una forma de generar transformaciones en la malla curricular de la formación universitaria.

Este proceso aproxima la construcción de las mallas curriculares a una pedagogía intercultural, permite visibilizar las realidades sociales de los territorios indígenas y favorece una formación que no desplace los saberes originarios, a diferencia de los procesos educativos impulsados por las religiones durante la colonia. En este sentido, se profundiza en la secularización de la educación en los territorios indígenas.

Además, se promueve lo que Walsh (2013) plantea respecto a las pedagogías cercanas a los saberes descoloniales. Repensar las mallas curriculares abre la posibilidad de construir pedagogías que incentiven la creación desde el ser, el sentir y el hacer, principios vinculados al buen vivir en Abya Yala.

4.4.5 Curso de pueblos y territorios originarios de Costa Rica

Según el informe de labores del Programa de Coordinación y Atención Intercultural de Vida Estudiantil (2023), este curso constituye una apuesta de formación complementaria dirigida a personas funcionarias de la UNED y contempla la realización de giras a los territorios para el trabajo conjunto con personas indígenas.

Este curso posibilita la construcción de saberes mediante el diálogo entre diversas áreas del conocimiento, lo que permite la creación de líneas de colaboración entre las partes. En este sentido, las personas funcionarias de la UNED requieren conocer con quiénes interactúan en los entornos virtuales y comprender las características de los territorios indígenas, lo cual representa un impacto relevante en los procesos de formación complementaria y de organización territorial.

Se trata de una estrategia orientada al fortalecimiento de la conciencia intercultural, concebida como un proyecto de trabajo decolonial. Esta acción busca una lectura crítica del mundo laboral, de las realidades en las que se incide institucionalmente,

de las interacciones que se construyen con la población estudiantil y de la revisión de los privilegios adquiridos o forjados a partir de las diversas determinaciones sociales que han atravesado a las personas docentes y participantes.

La reflexión crítica sobre lo que se enseña y sobre cómo se enseña evidencia un acercamiento a la reflexión intercultural. Es decir, mediante esta estrategia de trabajo institucional se promueve el replanteamiento de la construcción del yo en relación con las demás personas y con las realidades que se viven fuera del espacio virtual o digital de trabajo. La mirada y la comunicación no se limitan al entorno virtual, sino que se configuran desde la interacción intercultural entre personas con distintos ideales y propósitos en la educación universitaria.

Este proceso posiblemente no transforme de manera directa la construcción de los contenidos educativos; sin embargo, sí incide en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza y acompañamiento estudiantil, al reconocer que la interacción no es únicamente digital y que toda forma de comunicación tiene efectos en la formación y en la vida de la población estudiantil, entre ella la de las mujeres indígenas.

4.4.6 Programa de Coordinación y Atención Intercultural:

Se establece mediante el acuerdo tomado por el Consejo de Rectoría, en la sesión No. 2034-2019, artículo 5, inciso 6), celebrada el 27 de mayo de 2019. Su proceso antecedente fue la Salvaguarda Indígena, conjunto de salvaguardas creadas para la implementación del Plan de Mejoramiento Institucional de la UNED, asociado a la inversión del Banco Mundial.

Este programa forma parte de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y cuenta con un equipo interdisciplinario orientado a la atención específica e intercultural de la población estudiantil indígena.

Las acciones de trabajo se inscriben en los servicios de atención y acompañamiento estudiantil con enfoque intercultural, a lo largo de todos los procesos administrativos de la universidad. Se acompaña a la población estudiantil en las etapas de preingreso, ingreso, proceso académico, graduación y egreso.

Además, se realiza acompañamiento estudiantil tanto en los territorios indígenas como mediante la comunicación intrainstitucional. Asimismo, se desarrolla un proceso permanente de mediación y coordinación académica frente a las diversas necesidades de la población autoidentificada como indígena, el cual se mantiene durante toda su trayectoria universitaria y se gestiona de manera articulada con distintas instancias de la UNED.

En los procesos de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil se incorpora la mediación intercultural como estrategia para la sensibilización, el fortalecimiento del sentido de comunidad a nivel intrainstitucional y la promoción de la vinculación extrainstitucional.

De igual forma, se impulsa la creación de espacios de encuentro, intercambios socioeducativos y socioculturales que fortalecen el desarrollo estudiantil con pertinencia cultural. Paralelamente, se promueve la investigación con pertinencia cultural, lo que permite la configuración de acciones y servicios orientados a la población estudiantil en su proceso de educación universitaria.

En el marco del Programa de Coordinación y Atención Intercultural se desarrolla el proyecto “Mujeres Tejiendo(nos)”, con el propósito de generar un espacio de encuentro entre mujeres estudiantes indígenas universitarias. Esta iniciativa posibilita la construcción colectiva y busca implementar una estrategia para el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo, así como la provisión de herramientas relacionadas con la identidad, la acción política y la vivencia estudiantil de las mujeres indígenas.

El trabajo se ha desarrollado desde una perspectiva inclusiva, en la que los sentires, saberes, experiencias y la construcción de comunidad universitaria constituyen el eje articulador, dentro de un marco de respeto y valoración profunda de la diversidad de criterios.

Este espacio desarrolla una propuesta estructurada en torno a tres ejes: a) investigación; b) desarrollo a través del arte, la expresión cultural y la identidad; y c) grupo exploratorio de mujeres, en el que se cultivan espacios de interacción, apoyo y formación complementaria a la carrera universitaria. Se trata de un espacio de mujeres indígenas para mujeres indígenas, dado que sus facilitadoras y líderes son funcionarias indígenas del programa.

Resulta de suma relevancia contar con espacios interculturales y diversos que respeten las realidades de las poblaciones indígenas y amplíen sus posibilidades de formación en distintos ámbitos universitarios. Ello contribuye a la justicia social y, al mismo tiempo, promueve transformaciones internas en las formas de enseñanza heredadas de la modernidad en Abya Yala.

La descolonización del saber (Walsh, 2013) y la agencia desde la descolonización del poder permiten reconocer la historia y propiciar cambios en las nuevas realidades. En este sentido, Espinoza et al. (2013) señalan:

Partimos del reconocimiento de haber sido tratados y concebidos como gente salvaje, no-humanos, incapaces, sin historia, sin cultura, destinados al trabajo esclavo o en condiciones de explotación extrema, gente desechable, sin saber, sin agencia. Gracias a esta pedagogía nos reconocemos como: • Gente que ha resistido estas mentiras, esta ficción del poder en nuestra vida cotidiana afirmando conocimientos, prácticas, relaciones, incluyendo las prácticas y relaciones entre nosotros que afirman la vida, la complementariedad y la igualdad. • Gente que ha resistido la idea colonial moderna de ser humanos: hombres individualistas que se conciben a sí

mismos como superiores, que adoran a la razón instrumental que les permite a ver a los demás y a la naturaleza como instrumentos para su beneficio y felicidad. Ser humano en el sentido eurocéntrico moderno es un ser que destruye y/o controla y subordina todo lo que encuentra en su camino, un ser adicto al poder, a la acumulación de capital y a un sentido de su propia superioridad que es su humanidad. Las mujeres blancas y blanco-mestizas han aprendido a querer ser humanos en este sentido. (Espinoza et al., 2013, p. 412)

Este proceso de descolonización del saber implica resistir, deconstruir y generar rupturas no solo en la formación académica, sino también en la construcción de conciencias políticas críticas frente a las realidades sociales y a las nuevas formas de expropiación y apropiación.

En este sentido, existe una propuesta para la creación de una política de permanencia estudiantil, articulada con el Programa de Éxito Estudiantil. Según el artículo IV-a, inciso 17, de los acuerdos tomados en la sesión 2927-2022, celebrada el 1 de setiembre de 2022, se establece lo siguiente:

Establecer como “Política para fomentar la permanencia de las personas estudiantes de la UNED”, el compromiso institucional con la búsqueda permanente del éxito estudiantil, desde una perspectiva integral del logro académico y los objetivos de aprendizaje, la adquisición de habilidades y competencias para la vida, la satisfacción estudiantil, la permanencia y el desempeño post universitario. Para la Universidad, el éxito estudiantil es, además, el resultado institucional de un proceso de educación a distancia abordado desde una visión sistémica, que ocurre como consecuencia de la interacción de factores propios del contexto estudiantil, del contexto docente, y del contexto de intercambio entre ambos. En concordancia con tal compromiso y visión, la Universidad debe establecer mecanismos para generar insumos para la promoción del éxito estudiantil en la educación a

distancia, mediante la recolección y el análisis de datos relacionados con los factores potenciales del riesgo al éxito, visto desde una perspectiva integral, que considere la permanencia, el logro académico y la satisfacción, durante las distintas etapas de la vida estudiantil, incluyendo su preingreso, ingreso, permanencia, egreso y acompañamiento posterior al egreso. 2. Crear el Programa para la Promoción del Éxito Estudiantil. (Consejo Universitario, 2022, P. 31)

Esta iniciativa contempla el siguiente objetivo:

Gestionar estrategias para la promoción del éxito estudiantil en la educación a distancia, mediante el análisis de datos relacionados con los factores potenciales de riesgo al éxito estudiantil visto desde una perspectiva integral, que considere el logro académico, el alcance de objetivos de aprendizaje, la adquisición de las habilidades y competencias deseadas, la satisfacción, la permanencia durante las distintas etapas de la vida estudiantil y el desempeño post universitario. (Consejo Universitario 2022, 32)

Estos ejemplos de buenas prácticas institucionales buscan reorientar la permanencia de la población estudiantil, en particular de aquellas personas que, por situaciones específicas, presentan una mayor probabilidad de ser excluidas de la educación superior.

El trabajo que se realice desde la UNED debe considerar el impacto que genera en la población estudiantil y en sus comunidades, pero también debe analizar cómo transformar las rutas coloniales que históricamente se han establecido como las únicas lógicas en los procesos de enseñanza.

La institucionalización de la denominada “cuestión indígena” en Costa Rica ha adoptado distintos enfoques y acciones a lo largo del tiempo. Mondol (2018) señala que:

Desde mediados del siglo XX y hasta la década de los setenta, se producen la mayoría de acciones de institucionalización sobre la denominada cuestión indígena. Estas medidas se dan en un marco de integración de unidad nacional que pretende homogeneizar todas aquellas diferencias de los diversos grupos étnicos, de clase o de procedencia, en relación con el Estado-nación costarricense. (Mondol 2018, 33)

Un ejemplo de estos procesos de institucionalización lo constituye, según Mondol (2018), la creación de la Junta de Protección de Razas Aborígenes (JPRAN) en 1945. Posteriormente, en 1973, mediante la Ley No. 5251, el Estado costarricense creó la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), en sustitución de la JPRAN. Asimismo, durante la década de los setenta se consolidó el establecimiento de las Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI) como formas de gobierno local indígena reconocidas por el Estado, así como el Plan Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas propuesto durante la administración Rodríguez Echeverría (2002).

Este enfoque occidental del desarrollo condujo a la proliferación de organizaciones sin fines de lucro, muchas de ellas de carácter cristiano, así como de instancias dentro de la función pública, que procuraron atender a las poblaciones indígenas, algunas desde una perspectiva de derechos y otras desde enfoques asistencialistas o de caridad.

Ante este escenario, se observa una conjugación de acciones: por un lado, aquellas orientadas a atender diversas negligencias estatales y estructurales del país; y, por otro, iniciativas que se construyen desde la historia y la desmitificación del ser de los pueblos indígenas en Costa Rica.

4.4.7 Mujeres indígenas en Carreras STEAM

Otro dato relevante sobre la formación de las mujeres indígenas es el aumento de su matrícula en carreras STEAM. Según la Fundación Internacional para la Enseñanza de las Ciencias (2025), este es un acrónimo en inglés que refiere a Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). Se trata de un enfoque pedagógico que integra estas disciplinas en un marco de enseñanza y aprendizaje. La National Science Foundation de Estados Unidos acuñó el término en la década de 1990.

Según el informe de datos de la población estudiantil indígena correspondiente al año 2024, Cascante (2025) señala:

[...] dentro de las 40 carreras mencionadas en la matrícula de los y las estudiantes para este año 2024, se registraron 10 carreras STEAM. Del total de 2707 estudiantes autoidentificados como indígenas el 16,4%, es decir, 444 personas, se encuentran este año estudiando alguna carrera de STEM ofertada por la UNED. La matrícula anual posee una cantidad mayor de mujeres que de hombres. Sin embargo, al comparar ambos grupos, se observa que, del total de mujeres en matrícula anual, al 13,7% corresponde a mujeres indígenas y 21,8% a hombres. Cabe señalar que la clasificación de las carreras STEM utilizada en este informe proviene de la lista establecida por CONARE para cada una de las universidades. (Cascante 2025, pp. 32-33)

La participación de las mujeres indígenas en estas carreras no solo es limitada, sino que también evidencia brechas en la formación científica desde la educación preescolar. El interés de las instancias académicas en promover la participación de mujeres indígenas en carreras STEAM se asocia con la necesidad de romper estereotipos de género y de potenciar las posibilidades laborales en sus territorios. Ejemplo de ello son las ciencias naturales orientadas a tecnologías para la protección de semillas originarias, la investigación ambiental, el desarrollo de energías renovables o iniciativas de economía solidaria.

La escasa representación femenina en las disciplinas STEM perpetúa la desigualdad de género y los estereotipos negativos sobre las capacidades y los roles sociales de las mujeres. Estos estereotipos no solo disuaden a niñas y jóvenes de optar por estudios en STEM, sino que también generan desigualdades para quienes logran permanecer en estas carreras, especialmente en aspectos relacionados con el ingreso, el tipo de puesto, los reconocimientos empresariales o las oportunidades de promoción laboral.

Por ende, las políticas universitarias orientadas a promover la inclusión y la equidad de género y racial resultan fundamentales para la retención educativa y el éxito de las mujeres en las carreras STEM.

Entre los aspectos clave para la permanencia en este tipo de carreras se encuentran el apoyo familiar, el historial educativo del núcleo familiar, los servicios educativos de acompañamiento, la motivación personal y las estrategias de mediación educativa. Desde el Estado, resulta fundamental continuar impulsando la equidad y la igualdad a través de políticas públicas.

Las acciones afirmativas de la UNED deben ampliar tanto las estrategias para el aumento de la matrícula como las de seguimiento a las mujeres en los estudios STEM, así como promover, desde la investigación docente, una mayor incidencia en esta área. Esto se vuelve especialmente relevante considerando que las mujeres racializadas enfrentan múltiples formas de discriminación que impactan sus trayectorias educativas y sus estilos de vida.

Un estudio de Muñoz (2021), elaborado para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, señala que las mujeres indígenas en carreras científicas enfrentan brechas adicionales debido a prejuicios o estereotipos asociados a su cultura o a su idioma. La ausencia de entornos culturalmente pertinentes en los

estudios STEM contribuye a que las mujeres no opten por estas carreras o, en su defecto, sean expulsadas del sistema formativo.

Ante ello, se hace necesario apostar por el reconocimiento y la valoración de los saberes y las experiencias de todas las mujeres, independientemente de su origen étnico, género o clase social, ya que ello permite validar otras formas de construcción del conocimiento y trascender la concepción epistemológica moderno-colonial.

Reconociendo que la educación ha incursionado en la definición de carreras científicas orientadas al bien común, la perspectiva de la interseccionalidad permite comprender que una sociedad atravesada por ejes de desigualdad no ofrece las mismas oportunidades según la clase social, la herencia educativa familiar, el género, la etnia, la ubicación geográfica o los saberes. Por ello, resulta necesario fortalecer los mecanismos afirmativos que posibiliten el acceso y la permanencia en estas carreras desde criterios de equidad e igualdad.

Se requiere, además, un acompañamiento vocacional y educativo desde edades tempranas, la promoción de una conciencia crítica sobre las realidades sociales y ambientales presentes en los entornos de convivencia, así como la apertura de espacios de motivación educativa en torno al arte, las ciencias y la incidencia de los saberes de los pueblos originarios en estas áreas, lo cual resulta pertinente y viable desde pedagogías interculturales.

La siguiente tabla muestra la presencia de las mujeres en este tipo de carreras. Esta información fue obtenida a partir del análisis de los informes de caracterización de la población indígena en la UNED.

Tabla 3.

Carreras STEM de la población estudiantil indígena en el año 2024 por sexo

Carreras STEM	Femenino		Masculino		Total	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Total	Relativo
Informática (diplomado)	65	26,2 %	86	43,9 %	151	34,0 %
Ingeniería agronómica	62	25,0 %	53	27,0 %	115	25,9 %
Manejo de recursos naturales	33	13,3 %	23	11,7 %	56	12,6 %
Registros y estadísticas en salud	36	14,5 %	4	2,0 %	40	9,0 %
Sistemas de información en salud	31	12,5 %	5	2,6 %	36	8,1 %
Informática educativa	10	4,0 %	19	9,7 %	29	6,5 %
Ingeniería agroindustrial	9	3,6 %	4	2,0 %	13	2,9 %
Ingeniería industrial	1	0,4 %	1	0,5 %	2	0,5 %
Ingeniería en telecomunicaciones	0	0,0 %	1	0,5 %	1	0,2 %
Manejo y protección de los recursos naturales	1	0,4 %	0	0,0 %	1	0,2 %
Total	248	100 %	196	100 %	444	100 %

Fuente: Cascante (2025, p. 32-33)

Las mujeres que ingresan a las carreras STEM según sus afinidades vocacionales y su conocimiento previo potencian su impacto en los territorios y en las zonas donde habitan. Las perspectivas de las personas estudiantes en estas carreras fomentan una construcción de la enseñanza con incidencia tanto en los ámbitos laborales como en la gestión de sus tierras comunales.

Existe un arraigo social que asume que la población estudiantil indígena estudia únicamente carreras en educación, lo cual se asocia a la implementación de la Reforma del Subsistema de Educación Indígena No. 37801-MEP, que reformó los nombramientos en los centros educativos ubicados en territorios indígenas o con alta matrícula de población indígena, y abrió oportunidades laborales en el ámbito educativo para la formación cultural de estas poblaciones.

A pesar de los avances en el ingreso a estas carreras, las mujeres continúan subrepresentadas en las áreas STEM. La UNESCO (2024), en su informe de seguimiento de la educación, específicamente en la subsección de género, señala que las mujeres se ven inmersas en estereotipos asociados a los roles de género en el estudio de las ciencias y las matemáticas.

Las realidades específicas de las mujeres indígenas permiten comprender, desde un enfoque interseccional, que sus relaciones sociales atravesadas por la clase, el género, la etnia, la participación política y otros ejes han operado simultáneamente, colocándolas en espacios persistentes de desigualdad.

En sus contextos actuales o anteriores, la consubstancialidad de las relaciones sociales (Paredes y Guzmán, 2015) no ha permitido un acceso equitativo ni justo a la educación, a las carreras STEM ni a la participación política universitaria, lo cual se constituye en un asidero para la acción colectiva, la denuncia y la organización estudiantil.

La colonia, el entronque patriarcal, el capitalismo y la colonialidad del poder han establecido normas y relaciones sociales que determinan jerarquías sociales y sexuales en las que se ubica a las mujeres. En este sentido, el feminismo, los estudios descoloniales y la metodología interseccional posibilitan la resistencia, la construcción de alianzas y el desarrollo de procesos colectivos de denuncia y reflexión crítica descolonial.

El acceso de las mujeres a servicios sociales orientados a su desarrollo académico constituye no solo una estrategia de inclusión, sino también una manifestación concreta del compromiso con la equidad y la pertinencia en la atención educativa. Las condiciones sociales que han posibilitado su incorporación a la educación superior se encuentran estrechamente vinculadas con políticas públicas estatales orientadas a una redistribución más justa de los recursos y las oportunidades.

En este marco, resulta fundamental promover espacios universitarios de diálogo que posibiliten la implementación efectiva de acciones afirmativas, al tiempo que se refuercen los esfuerzos institucionales para consolidar entornos educativos culturalmente respetuosos y decoloniales.

La UNED (2025), al asumir el reto de construir un diálogo intercultural, se enfrenta al predominio de saberes de tradición occidental. Por ello, el diseño de propuestas pedagógicas interculturales debe partir del reconocimiento de esta realidad y orientarse hacia la validación social de conocimientos contruidos colectivamente, en articulación con las epistemologías originarias de Abya Yala.

Asimismo, las acciones afirmativas de la UNED deben ampliarse para fortalecer tanto la matrícula como el acompañamiento académico de las mujeres, especialmente en las áreas STEM, donde persisten brechas significativas. Resulta imprescindible que la investigación docente incida en esta problemática, considerando que las mujeres racializadas enfrentan múltiples formas de discriminación que afectan sus trayectorias educativas y sus condiciones de vida. Solo mediante un enfoque integral, crítico e intercultural será posible avanzar hacia una educación superior verdaderamente inclusiva, equitativa y transformadora.

CAPÍTULO V

5. Factores individuales que permiten la permanencia de las mujeres indígenas en la Universidad. Las vivencias estudiantiles comunitarias de las mujeres indígenas.

En este capítulo de trabajo y revisión de resultados se lograron identificar los siguientes factores individuales para la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes de la UNED. El primero se asocia con la posibilidad de acceso a servicios sociales públicos, los cuales les permiten contar con recursos económicos para acceder a los estudios. Los otros cuatro están vinculados con la educación, a saber, los servicios idóneos, la participación, la incidencia, la red familiar y la identidad sociocultural.

Por una parte, los factores identificados abordan la dependencia de los servicios sociales públicos asociados a la posibilidad de acceder a la formación educativa y, por otra, evidencian la demanda de más espacios culturalmente pertinentes que les permitan acceder a los diversos conocimientos universitarios sin perder su identidad sociocultural.

En ese sentido, al realizar un recorrido por los avances en cuanto a las políticas estatales y la legislación que reconocen a los pueblos indígenas en Costa Rica, se puede observar que estas han privilegiado el desarrollo de una educación y una economía homogéneas, lo cual promueve la expropiación y el desconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas y de sus formas propias de conocer la realidad.

Esta fue la fórmula con la que se trabajó durante muchos años dentro del sistema educativo costarricense y que aún se encuentra en revisión. Esta visión de la educación constituye un resabio de una enseñanza mediada por la evangelización en la época colonial, que posteriormente se transformó hacia una educación más secularizada, hasta la creación de una reforma orientada a la educación desde los pueblos indígenas en la década de los setenta.

La educación dirigida a la población indígena de Costa Rica durante la colonia tenía como objetivo su conversión religiosa, dado que esta representaba una obligación para las expediciones de colonizadores y religiosos. Según Molina (2016):

[...] la catequización de los aborígenes, que fue parte del proceso para dominarlos y explorarlos, supuso algunas prácticas escolares, orientadas esencialmente a enseñarles el idioma español. Sin embargo, este hecho se vincula más con una dimensión específica de la conquista –la de someter a las comunidades que, al asentarse en áreas distantes, escaparon al control europeo- que con la educación (pp. 4-5).

A partir de la aprobación de la Ley Indígena N.º 6172 (1977), durante la década de los setenta se logra evidenciar una ruta de trabajo educativo estatal orientada a la población indígena de Costa Rica. Al respecto, Fernández (2018) señala:

En 1973 mediante la Ley 5251 se crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), cuyo objetivo primordial era el de promover el mejoramiento social, económico y cultural de la población indígena con miras a elevar sus condiciones de vida y a integrar las comunidades aborígenes al proceso de desarrollo.[...] En 1977 se publica la Ley 6172, denominada Ley indígena, la cual define como indígenas a las personas que constituyen grupos étnicos descendientes directos de las civilizaciones precolombinas y que conservan su propia identidad. Señala además que las reservas serán regidas por los indígenas en sus estructuras comunitarias tradicionales o de las leyes de la República que los rijan, bajo la coordinación y asesoría de CONAI[...] hasta el año 1985 que se crea la Asesoría Nacional de Educación Indígena (Decreto 16619-MEP de octubre 9 de 1985: Creación de Modelo Curricular para población Indígena), ubicada en la estructura administrativa ministerial dentro del programa de Educación de Adultos de la División de Desarrollo Curricular [...] El 25 de febrero del año 1993 se emite el Decreto 22072-MEP, que crea el Subsistema de Educación Indígena, que tenía como

objetivo general desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas. (Fernández, 2018, pp. 26-36)

Por lo tanto, el camino recorrido para establecer un sistema educativo que permita agenciar culturalmente la enseñanza ha conllevado a que los movimientos indígenas se articulen a causas de lucha en Abya Yala. Para la década de los ochenta, los movimientos sociales no solo replanteaban el impacto de la globalización, sino también las consecuencias de la conquista.

Según el Consejo Indio de Sudamérica (Comisión de Derechos Humanos, 2002), el Consejo Indio de Sudamérica (CISA) fue creado en el I Congreso de Movimientos Indios de la América Meridional, realizado en el Valle de Urubamba (Cusco, Perú) en marzo de 1980.

En dicho congreso se analizaba el impacto de las políticas ambientales, la globalización y las reformas a las constituciones políticas de cada país. Como consecuencia de las acciones políticas de los pueblos indígenas, se logró abrir un espacio de análisis y revisión sobre estos pueblos en el seno de la Organización de las Naciones Unidas.

Junto a las luchas por la representación de los pueblos indígenas, existe una demanda por la legitimación de sus orígenes en Abya Yala. Esto implica demandas de acceso a servicios básicos, así como exigencias de justicia social frente a las violencias y genocidios ejercidos contra los pueblos indígenas. No obstante, la historia ha mostrado cómo las mujeres indígenas, a pesar de estas circunstancias hostiles, reinventaron sus vivencias familiares y sus entornos, en concordancia con el ejercicio de sus derechos.

Según Robles (2012), fue hasta el año 1949 cuando en Costa Rica se consolidó la participación política de las mujeres en los procesos de decisión del Estado. Sin

embargo, no fue sino hasta 1991 cuando se legisló a favor de la cedulaación de las personas indígenas, mediante la aprobación de la Ley N.º 7225, Ley de inscripción y cedulaación indígena (Asamblea Legislativa, 1991).

Esta decisión política permitió visibilizar la realidad de los pueblos indígenas, al evidenciar que, desde 1844 y hasta 1999, la Constitución Política de Costa Rica no hacía mención expresa de estos pueblos. Fue con la reforma constitucional al artículo 76 que se incluyó a las personas indígenas como ciudadanas, lo que significó su inclusión y participación en procesos específicos de atención estatal, así como el reconocimiento tácito de sus derechos como ciudadanos costarricenses.

Por ende, el camino recorrido para establecer un acceso equitativo a los derechos históricamente despojados ha sido complejo y prolongado. En 2007, el Instituto Nacional de las Mujeres y la Mesa Nacional Indígena, mediante su Comisión de Mujeres Indígenas Warë Kané, elaboraron un estudio sobre las realidades vividas por las mujeres en los territorios indígenas, investigación que permitió identificar las principales necesidades:

Vías de comunicación, Agua potable, Vivienda, Recursos económicos, Guardería en varios territorios, Lugares de recreación social con énfasis planteado por las jóvenes, Tener posibilidades de ir a la escuela, colegios y otros estudios, Local para reuniones, Centro de capacitación, Mercado para vender nuestros productos, Nutrición, desarrollo físico, mental y social, Programas de autoestima, No hay asistencia técnica, Créditos para trabajar, Capacitación en diversas áreas, Proyectos que generen empleo y recursos económicos, Infraestructura educativa (aulas, colegios, centros de formación), Tierra para las que no tenemos, Que existan posibilidades de empleos, Atención médica adecuada y eficiente, Pérdida de la cultura y valores tradicionales, Conocimiento sobre leyes y derechos. (Instituto Nacional de las Mujeres y Mesa Nacional Indígena, 2007, p. 48)

En ese momento, la conjugación de factores sociales, políticos y económicos había marcado en Costa Rica la necesidad de conocer a los pueblos indígenas, con el fin de replantear el tipo de política pública generada en cada gobierno. Por ende, se inició un trabajo sostenido orientado a la inversión en los territorios indígenas, a la valorización de su condición y de sus situaciones sociohistóricas, así como a la focalización de los apoyos estatales hacia las personas que cumplieran con los requerimientos caracterizados como pobreza extrema. Sin embargo, dichos requerimientos se encontraban contruidos a partir de estándares económicos liberales y visiones occidentales.

Las mujeres indígenas, junto con las instituciones del Estado, iniciaron procesos para la identificación de sus situaciones mediante múltiples diagnósticos, los cuales permitieron evidenciar que la inversión estatal estaba planificada para ejecutarse en espacios focalizados y centrados en la atención de la pobreza. Algunos ejemplos de estos diagnósticos se presentan a continuación.

1. 1989: Diagnóstico de necesidades de formación, por parte de la División de Educación Rural (DER), del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional. División Rural de Educación (2017).
2. 2009: “Así vivimos los pueblos indígenas...” Diagnóstico niñez y adolescencia indígena (Mesa Nacional Indígena de Costa Rica). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009).
3. 2013: Plan quinquenal para la inclusión de pueblos indígenas en la educación superior pública noviembre del 2013. Consejo Nacional de Rectores en la sesión No. 28-13 del 5 de noviembre de 2013 y No Objeción del Banco Mundial el 6 de diciembre de 2013. Consejo Nacional de Rectores (2013).
4. 2013: Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense. Consejo Nacional de Rectores (2013).

5. 2016: Diagnóstico de situación de las comunidades indígenas del Ministerio de Educación Pública, y su Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación. Baltodano (2016).
6. 2020-2024: Taller de consulta con población joven indígena para la elaboración de la política pública de la persona joven. 2020-2024 del Ministerio de Cultura y Juventud, Consejo de la Política Pública de la Persona Joven, Parque Metropolitano La Libertad, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (2024).
7. 2020: Igualdad de género y empoderamiento de la mujer: Análisis de la situación de la mujer y plan de acción Hacia la Gestión Integrada de los Recursos Hídricos Transfronterizos (GIRH) de la Cuenca del Río Sixaola compartida por Costa Rica y Panamá. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020).

Estos diagnósticos buscaron identificar factores que permitieran a las personas indígenas acceder a los servicios estatales y comprender sus procesos educativos, con el objetivo de establecer criterios para la acción del Estado y asumir un rol activo en la implementación de políticas públicas.

No obstante, no se cuenta con evidencia suficiente sobre el impacto a largo plazo de estos diagnósticos. Si bien se observa que, durante su ejecución, existió un proceso de validación por parte de los pueblos indígenas, estos no incorporaron de manera sistemática las voces de las mujeres indígenas. Ello se explica por la persistencia de roles de poder y de género que históricamente las han silenciado y, de forma simultánea, las han situado en contextos de violencia económica, psicológica y política.

Hasta este punto, se han recuperado indicios de que en Costa Rica ha existido una ruta sinuosa en torno a la educación y los pueblos indígenas. El país y sus instituciones han estado sujetos a políticas, reformas educativas, declaraciones de

leyes y movimientos sociales que han orientado un camino hacia una forma institucional de gestión educativa con los pueblos originarios. No obstante, estas reformas han permanecido vinculadas, de manera recurrente, a las políticas de atención a la pobreza.

La ruta de la educación dirigida a los pueblos indígenas ha presentado tanto aciertos como limitaciones. Por una parte, se ha logrado la incorporación de mujeres formadas en carreras STEM; por otra, persisten deudas relacionadas con una educación de calidad, así como con infraestructuras educativas estables y adecuadas en los territorios indígenas.

En ese sentido, esta investigación también identificó factores que, según las mujeres indígenas entrevistadas, han favorecido su acceso y permanencia en la educación, incluida la educación superior.

La entrevistada 05 (2025) señala lo siguiente:

Yo cuento con la posibilidad de estudiar en la universidad, pero a lo largo de la formación me he sentido sola, los apoyos académicos son pocos. Donde se requiere un mayor apoyo es en el vínculo con la docencia, que la estructura que tienen para enseñar muestra una calidad, pero también una cercanía con la población- ocupamos eso. (Entrevista 05, 2025)

Entre los factores relevantes que inciden en la retención educativa y la permanencia estudiantil se encuentra la comunicación entre las partes involucradas y la forma en que se construye la pedagogía. Una pedagogía centrada en lo afectivo-emocional, lo cognitivo y la expresión de destrezas o habilidades requiere el conocimiento de la otra persona, la interacción constante y una sensibilidad cultural.

Asimismo, Espinoza et al. (2013) señalan la importancia de considerar el diálogo como un ejercicio fundamental para el cambio pedagógico:

Para poder llevar a cabo proyectos de buena vida, se hace necesario el diálogo y la reflexión permanente sobre nuestro andar, porque es precisamente en ese dialogar, pensar y hacer caminando, que esos proyectos de buena vida pueden mantenerse, alimentarse y radicalizarse. Para hacer eso, es necesaria la producción de conocimiento desde lo comunitario, los movimientos, las organizaciones, pues no hay política sin producción de conocimiento. Esa producción de conocimiento requiere entonces pedagogías que contribuyan a que el pensarse como comunidad, como proceso, impacte en la cotidianeidad. (Espinoza et al., 2013, p. 407)

Esta cita refuerza la importancia de lograr una articulación entre los contenidos que se enseñan y las formas en que se desarrollan los procesos educativos, particularmente para aquellas personas estudiantes que demandan cercanía cultural y oportunidades de participación en la construcción colectiva de los saberes.

Por lo tanto, en el siguiente apartado se identificarán los factores señalados por las mujeres indígenas como promotores de la permanencia en la educación superior. Las mujeres que participaron en este proceso pertenecen a los siguientes pueblos indígenas:

Ilustración 1.

Mujeres indígenas participantes



Fuente: Elaboración propia.

5.1 Factores percibidos por las mujeres como promotores de la permanencia educativa

Este primer grupo de factores identificados se asocia con la reducción de las brechas educativas. Se constató que las mujeres indígenas estudiantes entrevistadas acceden a los servicios estatales y a la educación mediante políticas institucionales orientadas a la atención educativa, así como a la atención específica dirigida a las mujeres indígenas.

5.1.1 Servicios sociales públicos: medio para la educación

De acuerdo con las entrevistas realizadas, se identificó que las mujeres indígenas reciben apoyos de instituciones públicas para cursar estudios, entre las cuales destacan el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), el Ministerio de Educación

Pública, el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y las universidades públicas.

Estas instancias públicas han otorgado transferencias monetarias condicionadas para que las mujeres indígenas puedan estudiar. Dichas transferencias han sido un mecanismo asociado a las políticas públicas implementadas para la reducción de la pobreza en Costa Rica. Franzoni y Voorend (2008) señalan que, en el marco de las políticas del Estado de bienestar, las transferencias constituyen prácticas de asignación de recursos que permiten a las personas acceder, en mayor o menor medida, a bienes y servicios.

Estos apoyos económicos, antes mencionados, representan para las mujeres indígenas no solo la posibilidad de acceder al estudio, dado que los reciben de manera directa, sino que también se constituyen en mecanismos que inciden en la transformación de los roles de género tradicionalmente asignados dentro del núcleo familiar. Históricamente, ellas se han centrado en el cuidado de otras personas o en el trabajo doméstico; sin embargo, sus hijos e hijas también se han convertido en sujetos de recepción de estos apoyos económicos y, por ende, son ellas quienes administran dichos fondos. Una participante indígena del pueblo bribri menciona:

Yo mientras estudiaba recibí apoyo del IMAS. Tenía que estar el proyecto de puente al desarrollo, contar con proyectos. Esto fue durante dos años, en el 2021 y 2022. Recibía ciento setenta y cinco mil colones. Lo cual permitía que estudiara yo, y apoyara a mis hijas. Después, en el 2014 ingrese a la UNED con un tipo de beca donde no tenía que pagar, y por cuatrimestre me otorgaban un monto económico. Pero, en el 2018 se me suspendió por trabajar. Yo trabajo medio tiempo. (Entrevista 05, 2024)

Se trata de instituciones estatales de corte occidental que operan bajo lógicas de subsidios de carácter liberal; no obstante, consideran, de una u otra forma, las necesidades específicas de las poblaciones indígenas, incluidas las barreras de

género. Esto permite que dichos apoyos resulten efectivos para las mujeres, en tanto logran modificar parcialmente los roles de género establecidos al interior de los hogares.

Desde la economía feminista se reconoce que las mujeres suelen ser excluidas del mercado laboral y enfrentan mayores dificultades para acceder a los ingresos del hogar cuando no son las principales proveedoras económicas. Al respecto, Carrasco (2001) señala:

[...]se ha pretendido establecer la visión de una sociedad dividida en dos esferas separadas con escasa interrelación entre ellas y basadas en principios antagónicos. Por una parte, la esfera pública (masculina) que estaría centrada en lo llamado social, político y económico-mercantil y regida por criterios de éxito, poder, derechos de libertad y propiedad universales, etc. y relacionada fundamentalmente con la satisfacción de la componente más objetiva (la única reconocida) de las necesidades humanas. Por otra, la privada -o doméstica- (femenina) que estaría centrada en el hogar, basada en lazos afectivos y sentimientos, desprovista de cualquier idea de participación social, política o productiva y relacionada directamente con las necesidades subjetivas (siempre olvidadas) de las personas. En esta rígida dualidad sólo el mundo público goza de reconocimiento social. La actividad o participación en la denominada esfera privada, asignada socialmente a las mujeres, queda relegada al limbo de lo invisible negándole toda posibilidad de valoración social. (Carrasco, 2001, pp. 4- 5)

Además, las mujeres enfrentan mayores niveles de segregación asociados a la jerarquía laboral y a las brechas de género, según la rama laboral o profesional. Ante ello, se plantea una crítica a las políticas públicas, en tanto no han integrado de manera suficiente la perspectiva de género con el fin de incorporar a más mujeres en los ámbitos públicos.

Las acciones vinculadas a las transferencias monetarias constituyen un apoyo económico de carácter redistributivo; sin embargo, también tienden a perpetuar los roles de género asociados a la maternidad y a reforzar la asignación del trabajo de cuidados exclusivamente a las mujeres.

El trabajo de cuidados, entendido en sentido amplio y centrado en este caso en el trabajo no remunerado que se realiza dentro de los hogares, desempeña un papel fundamental en las economías capitalistas, al posibilitar la reproducción de la fuerza de trabajo. Sin este trabajo cotidiano, que permite al capital disponer de personas trabajadoras cada día, el sistema no podría sostenerse.

En este sentido, Carrasco (2001) plantea:

[...] las mujeres enfrentadas casi en solitario al problema de “conciliar” tiempos y trabajos (familiar y laboral) han hecho de “variable de ajuste” entre las rigideces de ambos trabajos: las necesidades humanas (biológicas y relacionales) y las necesidades productivas y organizativas de la empresa, con costes importantes, particularmente para ellas, de calidad de vida. Este proceso de “conciliación” ha exigido a las mujeres desarrollar distintas formas de resistencia individual¹⁷, adaptaciones y elecciones diversas que tienen que ver con reducciones del trabajo familiar, con la organización del trabajo de cuidados y con formas específicas de integrarse en el mercado de trabajo¹⁸. No obstante, el proceso de incorporación laboral de las mujeres les ha significado introducirse en un mundo definido y construido por y para los hombres. (p. 11)

El ámbito privado de las mujeres indígenas abarca las labores tradicionales de cuidado del hogar y de la familia, pero también se extiende a tareas comunitarias y a la defensa de la cultura y del territorio. Dentro de sus comunidades, las mujeres indígenas desempeñan un papel fundamental en la transmisión de conocimientos ancestrales, la conservación de la biodiversidad y la lucha por la igualdad de

derechos. Estas responsabilidades también inciden en su rol dentro de la economía personal y familiar, así como en el valor que adquieren como sujetas políticas. Sus luchas trascienden el espacio doméstico y se insertan en acciones comunitarias; por ende, cuando acceden a espacios políticos colectivos para promover cambios económicos o procesos de adquisición de tierras, ello constituye una manifestación de las transformaciones en el rol económico por el que la mujer indígena lucha.

Morales (2025), en el Estado de la Nación, señala:

Las mujeres tienen menos oportunidades de participar en el mercado laboral costarricense en comparación con los hombres, lo cual se refleja en amplias brechas de género, que se agravan en contextos de crisis económicas, como la reciente. Ellas enfrentan una triple barrera laboral: Poder insertarse en un trabajo remunerado: pues para tomar esta decisión, muchas mujeres deben equilibrar el tiempo dedicado a ese empleo, con el cuidado y las labores domésticas culturalmente asignadas por la sociedad. Encontrar un empleo: si las mujeres deciden salir a trabajar, les cuesta más obtener un puesto de calidad (que se refleja en más desempleo, subempleo, informalidad laboral, segregación ocupacional, etc.). Igualdad de ingresos: que reciban la misma remuneración que los hombres por el mismo trabajo.

A pesar de los avances de la primera década del siglo XXI, la tasa de participación laboral femenina permanece muy por debajo de la masculina [...]. Los factores que aportaron a la inserción laboral de las mujeres hoy son insuficientes. Con la pandemia, la situación se complicó aún más y en promedio solamente cuatro de cada diez mujeres en edad de trabajar efectivamente buscan o tienen empleo; mientras que en los hombres participan siete de cada diez. (Morales, 2025)

En ese contexto, cuando los hogares dependen de economías de subsistencia, las personas proveedoras no cuentan con estabilidad laboral, existen desigualdades asociadas a la ubicación geográfica, se carece de acceso a servicios básicos y la

calidad educativa disponible es limitada, al igual que las oportunidades de formación complementaria y de inserción en el mercado laboral, se hace necesario demandar derechos vinculados a una redistribución social más justa, acompañada de la implementación de proyectos y procesos específicos para estas zonas de Costa Rica.

En particular, en relación con el acceso al mercado laboral, se identifica que las estrategias orientadas a su diversificación han estado centradas en los servicios públicos, la inversión en micronegocios, el emprendimiento, la economía de servicios y el turismo.

Según el Instituto Costarricense de Turismo (2023), en Costa Rica se han desarrollado inversiones en emprendimientos indígenas mediante programas de incubación de negocios turísticos en territorios indígenas. Estos programas buscan reconocer la innovación y el emprendimiento sostenible, así como el trabajo realizado por mujeres organizadas que procuran transformar las economías de sus hogares.

En la entrevista 01 (2025) se retoma el impacto que genera una transferencia monetaria en el grupo familiar, al señalar:

En el IMAS: tenemos Avancemos. Es una ayuda para una idea productiva que fue lo que me motivo a iniciar mi idea de emprendimiento.

CCSS: Anteriormente cuando no tenía trabajo, conté con seguro por el estado.

Las becas socioeconómicas, en este sentido ha sido de ayuda poder contar con una las becas de Avancemos para mis hijos para solventar gastos, en el momento que estudié la economía era mala y gracias a estas becas y la beca de la Universidad que cubría la carrera universitaria que cursé, pude terminar mis estudios. (Entrevista 01, 2025)

Asimismo, la participante de la entrevista 06 (2024) conversó sobre estos apoyos:

Durante el tercer ciclo de educación, específicamente en séptimo nivel, tuve una ayuda que era dirigida a madres adolescentes, por allá del 2002, luego al ingresar a la UNED tuve beca durante toda mi vida universitaria desde el 2008 al 2015, creo que era una beca b. Directamente a mi persona, estas son las ayudas sociales de instituciones del Estado, pero mi familia tiene el beneficio de casa propia, otorgada por bono de vivienda.

La posibilidad, ya sea individual, familiar o comunitaria, de acceder a estos servicios sociales públicos se encuentra asociada a la particularidad del diseño de la política pública, en la que las mujeres suelen posicionarse más como sujetas receptoras que como integrantes activas de su formulación e implementación.

Contribuir de manera significativa a la construcción de una sólida demanda social a favor de políticas públicas centradas en el cuidado resulta fundamental. Ello permitiría distribuir responsabilidades y recursos tanto entre los distintos actores que se articulan en la organización social del cuidado como entre hombres y mujeres.

A su vez, constituye un interés central para las mujeres en general y, de manera particular, para las mujeres indígenas, la elaboración y puesta en marcha de una estrategia integral de políticas públicas que amplíen las posibilidades de organización de los cuidados, de modo que sean las propias personas quienes decidan cómo desean cuidar. Esta estrategia resulta relevante para el ejercicio del derecho al cuidado y a ser cuidado, en tanto implica la posibilidad de elegir las formas de cuidado y, simultáneamente, promueve cuidados de calidad.

Asimismo, esta estrategia contribuye a consolidar el derecho al cuidado, el cual implica facilitar una conciliación efectiva entre la vida laboral y la vida familiar. Esto incluye un conjunto de medidas tales como regulaciones laborales más justas, la ampliación de las licencias de maternidad y paternidad, la extensión de servicios

públicos de cuidado universales y accesibles, el fortalecimiento de las condiciones laborales de las personas empleadas en actividades de cuidado y, finalmente, la transformación de los estereotipos de género existentes en torno al cuidado. Todo ello con el propósito de desnaturalizar la idea de que este trabajo corresponde exclusivamente a las mujeres.

En contraposición, en las entrevistas se evidenció la forma en que las políticas de atención a la pobreza han sido singularizadas y, por ende, focalizadas hacia las mujeres. En este sentido, el proceso de selección y preselección de las personas beneficiarias por parte de las instancias estatales no resulta arbitrario, ya que las directrices buscan que sean las mujeres quienes administren los apoyos estatales, dadas las desventajas estructurales asociadas a los roles tradicionales de género.

Por ejemplo, las mujeres asumen una mayor carga de trabajo no remunerado vinculada al cuidado, al trabajo doméstico y al trabajo comunitario. En consecuencia, el uso de su tiempo se encuentra determinado por la planificación de estas labores, lo cual incide directamente en sus posibilidades de desarrollo personal y social.

La focalización de las políticas públicas se encuentra orientada al reconocimiento de los roles tradicionales de género que asumen las mujeres en sus grupos familiares. Por lo tanto, sus acciones y estrategias incorporan, en algunos casos, el enfoque de género, en tanto buscan garantizar los derechos de las mujeres y promover la igualdad de género.

No obstante, desde un análisis crítico se devela que estas políticas también procuran incidir en mujeres que se encuentran en situación de desempleo, dado que su uso del tiempo se ve restringido no solo para el estudio, al estar centrado en el cuidado de otras personas e infantes, sino también por la falta de oportunidades laborales que consideren las dobles jornadas de trabajo. Según Morales (2025), desde el Estado de la Nación se evidencia que:

[...] muchas de las brechas en el mercado laboral que perjudican a las mujeres se asocian con factores culturales y sociales históricos, al valorar de manera diferenciada los roles de género en los distintos ámbitos de interacción y reproducir estereotipos. Un ejemplo es la injusta distribución del trabajo doméstico no remunerado, tal y como se demostró con la carga global de trabajo. En este sentido, es importante consolidar una red de cuidado con enfoque universal, de alta cobertura y calidad, en la que participen el Estado, el mercado y los hogares, de modo que ser madre o atender personas dependientes no constituya una limitante en las posibilidades de las mujeres de tener autonomía económica y en la que también se beneficie a la primera infancia, sin importar el nivel socioeconómico del hogar. (Morales, 2025)

Si bien en el pasado las instancias estatales concebían que la función social de las mujeres se limitaba al ámbito del hogar y, por tanto, no se les asignaban apoyos económicos suficientes, en la actualidad se observa que, a pesar de los avances alcanzados, las mujeres continúan concentrando las tasas más altas de desempleo y subempleo, y permanecen en mayor proporción fuera de la fuerza laboral. Además, son quienes dedican más horas a los trabajos no remunerados, tal como lo evidenció la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo del año 2022 del Instituto Nacional de Estadística y Censos. Dicha encuesta identificó información relevante en las regiones donde se concentra mayoritariamente la matrícula de personas indígenas en la UNED, específicamente en la región Brunca y la región Huetar Caribe. Se registra que:

[...] las mujeres de la Región Brunca dedican 33,3 horas en trabajo doméstico y de cuidados no remunerado (no pagados) mientras que los hombres utilizan 15,3 horas. Es decir, las mujeres dedican poco más del doble en estas labores y en la región Huetar las mujeres dedican 32,6 horas en trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en la semana, en contraposición, los hombres dedican 13,6 horas. Es decir, las mujeres

dedican más del doble del tiempo en estas labores. (Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC], 2022)

En el año 2024, el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) presentó un proyecto con un modelo de apoyo dirigido a las personas indígenas en Costa Rica, que sitúa en primer plano la cosmovisión y el diálogo permanente como elementos clave para una adecuada prestación de servicios y subsidios. Para ello, se estableció que en las áreas regionales y oficinas locales del IMAS ubicadas en territorios indígenas se desarrollarán estrategias adaptadas al contexto de cada territorio, con el fin de apoyar a las poblaciones que se encuentran en situación de pobreza extrema y pobreza básica (IMAS, 2024).

Esta directriz evidencia una apuesta por promover una articulación de factores orientados a atender las especificidades asociadas a la pobreza, incorporando otras categorías de exclusión, como la condición indígena.

Si bien Costa Rica ha implementado políticas con enfoque de género, a la luz de los análisis descoloniales estas continúan reproduciendo patrones de carácter colonial. Al respecto, Paredes (2013) advierte sobre el impacto ético de la implementación de estas estrategias:

La estrategia más importante para desarrollar la doble colonización sobre los cuerpos de las mujeres se produjo por medio de las políticas públicas de género. Bajo esta estructura, las mujeres de clases media y alta se beneficiaron de la entrada neoliberal para continuar explotando, en doble vía, a las mujeres más pobres, indígenas y oscuras. Las ONG tramitaron leyes especiales, leyes de segunda para las hermanas, ahora llamadas trabajadoras del hogar, cuyos niveles de explotación no se han reducido como se esperaba (Paredes, 2013, p. 52).

Ante ello, resulta fundamental que en el diseño e implementación de las políticas públicas se promueva un debate profundo sobre la economía del tiempo, los roles que asumen las mujeres en los hogares y las relaciones de clase que se configuran a partir de la migración de mujeres indígenas hacia la Gran Área Metropolitana.

5.1.2 Uso de los servicios sociales de la UNED para la permanencia en la formación educativa

Los factores identificados en esta sección se asocian con la forma en que las participantes hacen uso de estos servicios para fomentar su permanencia en la universidad. Las nueve entrevistadas señalaron que la beca socioeconómica y los apoyos asociados a esta constituyen los principales mecanismos que les permiten continuar sus estudios y lograr su graduación.

Estos servicios han sido fortalecidos mediante el Fondo Especial para la Educación Superior, el cual constituye un fondo de distribución presupuestaria a nivel nacional orientado a garantizar la educación pública en Costa Rica. No obstante, su financiamiento ha estado sujeto a cambios y procesos de negociación constantes a lo largo de los últimos años.

A manera de síntesis, y según el material revisado, las mujeres indígenas participantes en las distintas entrevistas de este estudio mencionaron que, al hacer uso de los servicios sociales asociados a los apoyos de becas y exoneraciones, se garantiza lo siguiente:

1. Mis ideales de ingreso a la universidad. (Entrevista 1, 2024)
2. Pueda acceder a una formación complementaria, como a la atención de situaciones personales o educativas, como la búsqueda de la calidad de la salud mental. (Entrevista 3, 2024)
3. Pueda promover redes entre pares, es decir, que a lo largo de su formación educativa puedan construir relaciones sociales con compañeros o compañeras, y así puedan gestionar los aprendizajes. (Entrevista 7, 2024)

4. Establecer nuevas rutas de trabajo en sus comunidades. Cada una de las participantes señaló que la formación se garantiza gracias a las acciones afirmativas que promueven que puedan acceder a recursos y herramientas que, a corto o largo plazo, las cuales benefician a sus familias, a ellas y a sus comunidades. (Entrevista 2, 2024)

Ante ello, resulta relevante prestar atención a la forma en que se construye el servicio universitario, dado que este permite que las personas no solo participen de manera positiva en su proceso educativo, sino que también reconozcan la pertinencia de dichos servicios, la ética con la que se desarrollan y la estructura intercultural desde la cual se brinda el acompañamiento.

Las relaciones interculturales evidencian la complejidad de los vínculos culturales, los cuales, en muchos casos, resultan conflictivos al reflejar realidades sociales diversas. En este sentido, los servicios sociales deben abordarse desde un enfoque intercultural, ya que, según Budar et al. (2022):

promueve la interrelación y retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, comprenderla e incidir en ella; además, fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad y teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el Estado y con la sociedad en su conjunto. (p. 147)

Al reconocer esta diversidad en el entorno universitario, la mirada interseccional e intercultural permite comprender la diferencia y la diversidad desde una perspectiva crítica. El lugar que ocupan las personas, junto con las condiciones en las que viven

y la compleja interrelación de desigualdades y opresiones que convergen en la constitución de sus identidades, reflejan una diversidad que es, a la vez, específica y múltiple.

Esta multiplicidad de diversidades no constituye únicamente un aspecto identitario, sino que tiene consecuencias significativas en la forma en que se experimentan las violencias de género, el racismo y otras formas de discriminación y exclusión en los distintos grupos sociales.

En ese sentido, la entrevista 08 (2025) señala que:

[...] la atención que brinda la universidad a los territorios indígenas, ya que nos dan seguimiento y están pendientes de nuestras necesidades o problemáticas que enfrentamos los estudiantes indígenas. La beca socioeconómica, me ha cubierto toda la carrera universitaria. La educación a distancia, siendo de una zona rural, y muy lejana del centro universitario, ha sido una excelente opción para la permanencia en la universidad, teniendo acceso a plataformas virtuales, tutorías, material didáctico. (Entrevista 08, 2025)

Por lo tanto, resulta fundamental comprender que las mujeres indígenas, tanto aquellas que residen en territorios indígenas como quienes han migrado a la Gran Área Metropolitana, enfrentan dificultades asociadas a sus condiciones socioeconómicas. En este marco, reconocer el impacto del otorgamiento de apoyos económicos estatales, no solo por su condición de género, sino también por su identidad étnica, favorece su ingreso, permanencia y formación integral, en tanto les permite acceder a otros servicios asociados a las exoneraciones institucionales.

Las mujeres indígenas entrevistadas también respondieron una pregunta relacionada con los requerimientos que, desde el Estado, deben atenderse para favorecer su permanencia en la universidad. Esto pone en evidencia la relevancia de considerar la articulación entre políticas y acciones afirmativas a nivel

interinstitucional, ya que de este modo se pueden generar lineamientos para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil.

En ese sentido, se evidencia que la UNED, como espacio educativo orientado a la generación de estrategias para la permanencia de su estudiantado, debe considerar no solo los factores socioeconómicos, sino también las apreciaciones personales de las mujeres indígenas. De esta forma, se pueden definir procesos de acompañamiento y brindar servicios acordes con los requerimientos de mujeres que, además, son madres y/o trabajadoras remuneradas.

Por ejemplo, la entrevistada 01 (2025) sintetiza el sentir de las demás participantes, al señalar la importancia de contar con espacios que validen sus vivencias en relación con el uso del tiempo, el estrés y las emociones asociadas a estudiar bajo presión, así como la carencia de servicios y recursos necesarios para el estudio. La entrevistada 01 (2025) menciona que los servicios requeridos para fomentar la permanencia educativa son diversos y se relacionan con tres ejes principales: el apoyo familiar, los apoyos que pueden gestionar la institución o el Estado y los apoyos educativos necesarios para la permanencia.

En relación con el apoyo familiar, la entrevistada 01 (2024) expresa:

La motivación y apoyo de la familia es un factor muy importante para la permanencia, ya que un entorno familiar que valora la educación puede incentivar a los estudiantes a persistir en sus estudios.

Las amistades y conexiones sociales pueden ofrecer a los estudiantes el respaldo emocional y académico necesario para superar desafíos en la vida universitaria, en mi caso personal, muchas veces fueron las palabras de motivación por parte de algún compañero o funcionario que me dieron las palabras necesarias para no dejar todo “tirado”. Es importante las actividades de manera presencial para poder establecer estas redes de apoyo.

Un ambiente universitario que promueve la diversidad y respeta las diferencias culturales y sociales ayuda a que nosotras las estudiantes nos sintamos valoradas y motivadas, y sentir que somos parte de la comunidad universitaria.

Reafirmar la identidad cultural y la representación de diversas comunidades en la educación puede fortalecer el sentido de pertenencia de nosotras como estudiantes, esto porque una cosa es ser parte de una institución, pero cuando puedes sentirte cómodo con la identidad cultural y se dé el respeto, que las personas tengan la debida sensibilización para atender la interculturalidad, es clave para facilitar procesos y así la permanencia. (Entrevista 01, 2024)

En este punto, resulta importante señalar que la familia no se limita únicamente al núcleo familiar privado, sino que también incluye a aquellas personas que constituyen un sostén emocional y relacional para la persona estudiante.

Respecto a los apoyos que deben gestionarse desde el Estado o la institución, la persona entrevistada menciona:

Políticas que promuevan la inclusión universitaria, como becas-exoneraciones, son fundamentales para facilitar el acceso y la permanencia. Programas de equidad: Iniciativas que buscan reducir desigualdades y fomentar la equidad entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos contribuyen a crear un ambiente más propicio para la permanencia.

Movimientos estudiantiles y organizaciones que defienden los derechos en el ámbito académico pueden influir en políticas universitarias que mejoren las condiciones de estudio y apoyo. (Entrevista 01, 2024)

En esta sección se evidencia que la permanencia educativa también se relaciona con la organización estudiantil y con la existencia de espacios institucionales que

permitan a las y los estudiantes reflexionar sobre sus vivencias educativas. Finalmente, en la entrevista 01 (2025) se abordó el tema de los apoyos educativos, señalándose que:

La calidad de la enseñanza y la relación con los docentes tiene un gran impacto. Un ambiente pedagógico que promueve el aprendizaje activo y el acompañamiento personalizado favorece la permanencia.

Tener programas de tutorías: es decir la existencia de programas de tutoría y asesoría académica para guiar a los estudiantes en su trayectoria educativa puede ser determinante para su éxito académico.

Una educación que vincule el contenido curricular con las experiencias y realidades de nosotras las estudiantes, puede aumentar su motivación y compromiso, en muchas ocasiones el lenguaje didáctico que se utiliza no es entendido por los estudiantes, esto hace que no puedan realizar un trabajo óptimo por no entender objetivos de lo que se requiere.

Además, como el generar participación en actividades extracurriculares, como los grupos de estudio, o como talleres, y eventos culturales, puede fortalecer la conexión de los estudiantes con la universidad y su comunidad.

(Entrevista 01, 2025)

Por último, enfatizó en la necesidad de contar con servicios psicológicos:

Apoyo psicológico para manejar el estrés y otros desafíos emocionales que pueden surgir durante la vida académica, se presentan el estrés académico, pero es usual que existan momentos de querer dejar los estudios por factores económicos, sociales y hasta culturales que influyan en ser aumento del estrés académico. (Entrevista 01, 2025)

Como se observa, la entrevistada 01 (2025) menciona diversos aspectos asociados a su cotidianidad que requieren ser atendidos de forma institucional, familiar o

colectiva para favorecer su permanencia en la educación superior. Ello se inscribe en un análisis interseccional, pero también integral, dentro del ámbito cultural estudiantil. En este sentido, la UNED debe involucrarse en estas realidades personales para apoyar el proceso formativo y la permanencia de las mujeres en la universidad.

Los factores identificados en esta entrevista evidencian que el trabajo presencial y directo con las personas estudiantes indígenas constituye un elemento complementario al trabajo a distancia necesario para la permanencia estudiantil, ya que permite identificar y comprender de manera integral las necesidades de estas poblaciones.

Asimismo, las solicitudes estudiantiles planteadas en la entrevista 01 (2024) deben ser gestionadas políticamente y analizadas a la luz de las posibilidades institucionales y de los diálogos constructivos con las personas estudiantes, en especial con las mujeres, quienes representan más del sesenta por ciento de la población indígena matriculada en la UNED. De igual forma, la organización de las acciones o medidas afirmativas que planifique la docencia debe servir de insumo para que el funcionamiento de Vida Estudiantil atienda a la población estudiantil de manera desconcentrada.

La organización de los factores institucionales que favorecen la permanencia debe analizarse políticamente desde los criterios de la vivencia estudiantil, dado que es en este ámbito donde se traduce su impacto. El ingreso y la permanencia en la UNED deben estar acompañados del fortalecimiento de acciones orientadas a una pedagogía descolonial y al desarrollo de servicios interculturales.

Asimismo, se evidencia que las mujeres requieren un catálogo de servicios diverso, centrado en sus particularidades como mujeres indígenas. Por ejemplo, servicios que consideren el uso del tiempo, la formación complementaria y la promoción de condiciones que aseguren la independencia económica individual y familiar, de

modo que puedan garantizar su reproducción social y laboral. Al respecto, Zapata, et al. (2014) señalan:

Si bien es cierto que existe un creciente interés por parte de los sistemas educativos de América Latina en diseñar e implementar políticas de inclusión y acción afirmativa, y que éstas han tenido un impacto positivo en la participación de individuos menos favorecidos en la vida universitaria, también es preciso reconocer que estas iniciativas presentan a menudo varias falencias. Por un parte, muchas de ellas se han limitado al aseguramiento del ingreso de estudiantes a la educación superior, omitiendo aspectos como la permanencia, la movilidad, o la calidad de la educación ofrecida, y desatendiendo en la mayoría de los casos a otros actores, como el personal docente o administrativo. (p. 18)

Por otra parte, la universidad ha apostado por fortalecer sistemas que adoptan definiciones universales y prácticas generales. No obstante, a pesar de la alta demanda de servicios sociales, estos no pueden desestimar el diálogo, la sensibilidad y la crítica intercultural.

En este sentido, resulta pertinente retomar el trabajo investigativo y crítico de Mohanty (1984, 2008), quien, en su texto “Bajo los ojos de occidente”, plantea elementos clave para revisar las políticas dirigidas a las mujeres en Abya Yala. La autora analiza cómo el feminismo occidental construye y representa a las mujeres del denominado tercer mundo como un grupo homogéneo y carente de poder, ignorando sus especificidades culturales, históricas y sociales. Asimismo, cuestiona el universalismo etnocéntrico y la tendencia a imponer categorías analíticas basadas en experiencias occidentales.

De igual forma, Mohanty (2008) examina cómo el feminismo occidental coloniza discursivamente las vidas y experiencias de las mujeres del tercer mundo, reduciéndolas a estereotipos y categorías simplificadas como “víctimas” o

“dependientes”. También desarrolla una crítica a las metodologías universalistas, al señalar el uso acrítico de conceptos como patriarcado, división sexual del trabajo y opresión femenina, sin atender a las particularidades locales y contextuales.

A partir de ello, se identifican acciones institucionales orientadas a atender a las mujeres, pero que no siempre consideran la diversidad de experiencias entre ellas. En este marco, las prácticas institucionales han ido estableciendo una ruta para la reducción de desigualdades; sin embargo, en ocasiones lo hacen sin incorporar las vivencias particulares. Aun así, no se puede desconocer que en la actualidad existen esfuerzos por implementar acciones afirmativas interculturales dentro de la UNED.

Los intentos por desarrollar un análisis crítico de las acciones universalistas buscan cuestionar la construcción de imágenes monolíticas sobre las mujeres del “tercer mundo”, tales como “la mujer velada, la madre poderosa o la esposa obediente” (Mohanty, 2008, p. 1), las cuales refuerzan la autoimagen de las mujeres occidentales como liberadas y modernas.

Por ende, corresponde a la UNED promover un enfoque analítico que considere las realidades locales y las complejidades históricas, con el fin de evitar generalizaciones simplistas. Resulta necesario impulsar estrategias políticas efectivas y contextualizadas a las realidades de las poblaciones estudiantiles, así como fortalecer las capacidades del equipo docente mediante procesos de formación en pedagogías críticas y descoloniales.

Además, se requiere fortalecer el trabajo de campo y la creación de redes estudiantiles, de modo que el acompañamiento sea coherente con el objetivo de facilitar la permanencia estudiantil. Ampliar el trabajo presencial implica ir más allá de visitas esporádicas o talleres temáticos, y centrarse en la persona estudiante, sus diversidades y sus complejidades territoriales y socioculturales.

En la siguiente sección se analizan los resultados asociados a los factores de participación estudiantil, un aspecto fundamental de revisar, en tanto permite identificar si la comunidad estudiantil considera que este factor favorece su permanencia.

5.1.3 Espacios de participación estudiantil para el fomento de la permanencia educativa

Las mujeres indígenas entrevistadas señalan factores relacionados con la permanencia estudiantil, entendida como la posibilidad de continuar con los estudios universitarios y alcanzar la meta de obtener un título universitario. Para ello, destacan la importancia de contar con espacios de participación colectiva en los que se evidencie la construcción de conocimientos y aportes que fortalezcan la metodología de enseñanza a distancia.

Estos espacios colectivos son percibidos por las mujeres indígenas entrevistadas como oportunidades para participar en distintas áreas de la universidad, donde puedan incidir a partir de sus vivencias, experiencias y conocimientos comunitarios. Este trabajo conjunto con personas funcionarias de la universidad se identifica como una formación complementaria o paralela, que brinda herramientas no solo para su carrera universitaria, sino también para comprender el mundo laboral, comunitario y el desarrollo de sus destrezas educativas.

Las áreas en las que indicaron interés por participar se relacionan con la producción de materiales, la elaboración de guías de estudio, la formulación de propuestas de materiales asociados a sus procesos formativos y, finalmente, con espacios de discusión sobre la realidad educativa de la universidad. Estos intereses se vinculan con el objetivo de incidir en la forma en que la UNED concibe a los pueblos indígenas presentes en Costa Rica.

Entre las respuestas obtenidas, la entrevistada 08 (2025) describe su experiencia en relación con la creación de materiales asociados a los procesos de enseñanza:

He estado en espacios o reuniones con funcionarios de la universidad y estudiantes indígenas, dónde escuchan nuestras preocupaciones y limitaciones; pero, no he tenido un acceso dónde se han revisado o creado documentos acordes a las realidades indígenas [...]Pero, es necesario que no solo se escuche, es necesario que se ejecute. Y es importante aclarar que estos espacios en los que he participado son los que la universidad brinda a estudiantes indígenas, como los que fueron en su momento la salvaguarda indígena y en la actualidad PROCAI⁴. (Entrevista 08, 2025)

Además, es importante señalar que los esfuerzos de la UNED y de los servicios de Vida Estudiantil han permitido la implementación de programas como el Programa de Coordinación y Atención Intercultural, orientado a incorporar la visión y experiencia de las personas estudiantes en la gestión estudiantil, la creación de normas, reglamentos y nuevos servicios, así como a propiciar espacios de convivencia que fomenten la construcción de relaciones políticas, estudiantiles y organizativas.

Si bien la educación a distancia tiende a promover espacios de convivencia digital, la vivencia estudiantil no puede limitarse exclusivamente a esta modalidad. Por ello, se busca implementar acciones presenciales, tales como espacios interculturales y procesos de mediación intercultural.

Este planteamiento se articula con la respuesta de la entrevistada 01 (2025), quien concibe la participación como un ejercicio formativo y político. En ese sentido, la entrevistada 01 (2025) reflexiona sobre la participación y su impacto:

⁴ Programa de Coordinación y Atención Intercultural de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil

Si, siempre en los encuentros donde se me invitó, nuestra participación era en busca de experiencias desde los territorios y buscar, como solventar las dificultades que presentaban los estudiantes, para así propiciar la igualdad de oportunidades. [...] Organizaciones, en el año 2015, se trata de organizar un grupo de estudiantes a nivel nacional para representar a la UNED, (UNEI) sin embargo no se logra dar la continuidad. Y en espacios de análisis, sí he estado. Con respecto a la creación de materiales, sí. Recuerdo el de alfabetización digital. Además, estoy anuente a participar. (Entrevista 01, 2025)

La participación estudiantil se centró en retomar las necesidades sentidas por las personas estudiantes, su vinculación con la formación recibida y el tipo de comunicación establecida con las personas docentes.

El proceso educativo a distancia requiere generar otros puentes de comunicación y fomentar nuevos canales de complementariedad educativa que tradicionalmente se desarrollan en la formación presencial. Si bien el modelo de educación a distancia presenta particularidades, ello no debe implicar el desconocimiento ni la desestimación del trabajo organizativo de las mujeres y de la comunidad estudiantil.

Otra participante señala:

Pocas veces se me ha brindado el acceso a revisiones o a la creación de documentos y propuestas para materiales educativos que reflejen la realidad que se vive en la comunidad indígena, pocas veces se ha tratado por incluir perspectivas indígenas, por lo que muchas veces estos materiales no logran un vistazo real de lo que son nuestras vivencias, conocimientos, tradiciones y formas de aprendizaje. Sería de mucha importancia que se nos involucrara directamente en estos procesos, por ser quienes mejor entienden las necesidades, culturas y formas de relaciones con los conocimientos, además de ser un llamado a la inclusión de la población. [...] Honestamente no lo he

estado en organizaciones estudiantiles o espacios de análisis estudiantil para dar realidad a la educación universitaria, aunque he observado que se trata de representar de muchas formas a la población indígena queriendo rescatar los valores y cultura que respalda a cada grupo indígena. Estaría dispuesta a participar en la construcción de materiales educativos para la formación universitaria, considero que es una iniciativa muy importante con la cual se rescata las creencias, culturas y tradiciones además de animar a más población indígena a superarse a dejar de pensar que su única decisión es quedarse en su zona y no poder salir. (Entrevista 02, 2025)

La entrevistada evidencia un interés personal por participar y contribuir, junto con la Escuela y el personal docente, en la construcción de estructuras formativas que consideren sus propias realidades. Ante ello, resulta necesario reflexionar sobre los canales de comunicación y de trabajo político con la comunidad estudiantil.

El movimiento estudiantil también requiere espacios de análisis crítico al interior de las áreas de formación, que trasciendan la capacitación complementaria a la carrera. En este sentido, otra de las entrevistadas señala:

[...] en ningún momento he tenido acceso a la revisión o creación de documentos o propuestas para la formulación de materiales u orientaciones educativas acordes a las realidades estudiantiles indígenas. Sin embargo, he participado en cuestionarios sobre el desempeño y el proceso del estudiantado durante el cuatrimestre, lo cual demuestra un interés por conocer la opinión de los estudiantes, aunque no específicamente sobre la realidad indígena...No he tenido la oportunidad de participar en organizaciones estudiantiles o espacios de análisis o debate sobre la realidad educativa de la universidad o los materiales que se brindan. Sin embargo, he participado en reuniones, seminarios sobre mi carrera universitaria, lo cual demuestra un interés por parte de la universidad en escuchar a los

estudiantes sobre temas académicos. Sí, estoy en completa disposición de participar. (Entrevista 03, 2025)

En esta respuesta se evidencia que la participación estudiantil debe constituirse como un eje de transformación dentro de las vivencias estudiantiles, en el que se fomenten espacios entre pares para articular argumentos, posicionamientos y propuestas orientadas a la transformación de la educación desde la perspectiva estudiantil.

Entre las mujeres entrevistadas se identifica un esfuerzo político por impulsar un movimiento nacional de estudiantes indígenas, con el objetivo de construir un espacio de articulación entre pares para la incidencia política, así como para fortalecer las relaciones sociales y el pensamiento crítico. En la entrevista 01 (2025) se señala como relevante sostener y defender los derechos estudiantiles, al expresar:

[...] movimientos de nosotras las estudiantes y organizaciones que defienden los derechos en el ámbito académico pueden influir en políticas universitarias que mejoren las condiciones de estudio y apoyo. yo no sé si aún no existe un grupo de mujeres en áreas políticas de la u, pero sería importante tenerlos (Entrevista 01,2025)

Las respuestas de esta sección muestran que la participación colectiva en espacios de toma de decisiones y en la construcción de los procesos de enseñanza resulta significativa para las mujeres entrevistadas; sin embargo, no se evidencia que estas hayan logrado acceder de manera efectiva a dichos espacios.

El interés de las mujeres entrevistadas es claro. Las nueve participantes manifestaron su disposición para colaborar y formar parte de equipos de trabajo, desde criterios y metodologías académicas, que incidan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, si bien la UNED cuenta con espacios de participación estudiantil mediados por la Federación de Estudiantes, resulta necesario hacer efectiva la participación de las mujeres indígenas en estos espacios. Asimismo, se requieren acciones afirmativas adicionales que trasciendan la mera divulgación informativa.

De acuerdo con el Reglamento sobre la Representación Estudiantil de la Federación de Estudiantes de la UNED (FEUNED, 2018), se deben cumplir requisitos académicos, contar con recomendaciones de la Escuela o Sede Universitaria y disponer de flexibilidad de tiempo para asistir a reuniones entre semana y a capacitaciones durante los fines de semana.

Estos requisitos limitan la participación de las mujeres indígenas debido a sus realidades específicas, tanto por su condición de mujeres como por su identidad indígena. Por ejemplo, el traslado a la Gran Área Metropolitana resulta complejo cuando se deben asumir labores de cuidado de personas menores de edad o adultas mayores; a ello se suma la estigmatización asociada a la identidad indígena en contextos de mayor socialización occidental, las dinámicas aceleradas propias de los espacios urbanos y las desigualdades en capital cultural, económico y social. Estas condiciones dificultan que las personas estudiantes indígenas ingresen o permanezcan en espacios de toma de decisiones estudiantiles.

Si bien la participación estudiantil es reconocida como un factor que favorece la permanencia y la vinculación con la UNED, la viabilidad de estos espacios colectivos a nivel institucional no constituye aún una realidad plenamente resuelta. No se encuentran evidencias de que las personas entrevistadas identifiquen esta situación como una problemática abordada por sus representantes estudiantiles.

La siguiente sección presenta los resultados asociados a los factores vinculados con la viabilidad política para fortalecer la organización política y educativa de la

UNED, con el propósito de favorecer a las mujeres indígenas que deciden cursar estudios en la educación superior.

5.1.4 La incidencia política y gestión educativa de las mujeres indígenas como acción para la permanencia educativa

Las mujeres indígenas entrevistadas indicaron que las políticas arancelarias de exoneración de costos de estudio son relevantes; sin embargo, señalaron la necesidad de fortalecer los esfuerzos institucionales orientados a la pertinencia cultural, el reconocimiento de las tradiciones de los pueblos indígenas y la revisión de la forma en que se construyen los materiales de enseñanza, los contenidos curriculares y los procesos de participación estudiantil.

Asimismo, destacaron la importancia de contar con espacios en los que puedan sentirse y reconocerse como estudiantes, parte de una casa universitaria. Esta percepción se asocia con los servicios de acompañamiento integral e intercultural que brinda la universidad.

A partir de las respuestas a las preguntas relacionadas con: a) su percepción sobre las acciones afirmativas vinculadas a las exoneraciones que ofrece la universidad; b) si la metodología de la UNED posibilita la producción de conocimiento desde las personas estudiantes para incidir activamente en los procesos educativos; c) la forma en que su identidad incide en la permanencia estudiantil; y d) los aspectos socioculturales que deberían incorporarse en la universidad, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Sobre estas preguntas, se requiere realizar espacios para que las mujeres indígenas puedan incidir en la universidad. La universidad, en Vida Estudiantil hay un espacio para mujeres indígenas, llamado Mujeres Tejiéndonos. Es la posibilidad que entre todas podamos acuerparnos. Podemos apoyarnos. No es fácil avanzar, cuando no contamos con diferentes recursos, como la economía. (Entrevista 05, 2025)

La educación y la diversidad cultural no constituyen procesos sencillos de desarrollar, pues existe una tensión permanente entre el reconocimiento de las culturas y la negación de la existencia de la otra persona.

En este marco, desde el Programa de Coordinación y Atención Intercultural (2024) se impulsa un proceso nacional denominado “Mujeres Tejiéndonos”, concebido como un mecanismo de trabajo colectivo. Este espacio se conforma por una red de mujeres indígenas matriculadas en la UNED, provenientes de distintas regiones del país y de pueblos originarios nacionales, transfronterizos e internacionales. Actualmente, cuenta con aproximadamente cuatrocientas mujeres indígenas, entre estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes regulares.

En este espacio se promueve la construcción de pensamiento crítico mediante herramientas prácticas para la defensa de los derechos estudiantiles, la protección de la vida de las mujeres y la reflexión sobre las vivencias en los ámbitos familiar, comunitario y educativo. El acceso a la información desde un enfoque participativo, constructivo, sensible y cosmogónico ha permitido que las mujeres participantes se reconozcan como colectivo y comprendan sus vivencias también como resultado de sistemas de opresión, patrones patriarcales y jerarquías de poder desiguales.

En este sentido, Hooks (2022) señala que el acto de contar historias constituye un medio para iniciar procesos de comprensión colectiva,

Las historias proporcionan un sentido de comunidad, un sentido cohesionador de preocupaciones, valores e indagaciones compartidas. Por lo tanto las historias se convierten en la chispa que prende una pasión más fuerte por aprender. Las historias nos ayudan a curar heridas. (p. 70)

Para las mujeres indígenas resulta fundamental comprender sus realidades desde la oralidad, dado que su función cultural en los pueblos originarios ha estado

históricamente vinculada a las narraciones transmitidas por sus antecesoras. La oralidad constituye un medio para preservar la historia y las herencias culturales, pero también para construir nuevas narrativas sobre el rol político, cultural y organizativo de las mujeres en sus comunidades.

Los procesos formativos pueden convertirse en instrumentos para la construcción y reconstrucción de nuevas formas de ser, hacer y sentir y, al mismo tiempo, potenciar cambios personales y comunitarios. Al respecto, la entrevistada 02 (2025) indica:

- En mi zona indígena la cual corresponde a la reserva cabécar de Chirripó Turrialba (Grano de oro) se caracteriza por ser una región muy rural donde no se tiene acceso a fuentes de estudio por lo que en muchas ocasiones no estudia o se deja el estudio sin terminar, a lo que se debería de apoyar más a la población indígena con información, fuentes que les permita facilitar los estudios como becas o apoyos educativos, también informar no solo a los estudiantes si no a sus familias ya que muchas veces no es mucho el apoyo que se recibe por falta de información. ... Es necesario que la universidad promueva el reconocimiento y respeto por las diferentes culturas, cosmovisiones y formas de conocimiento, incluir las tradiciones y creencias en los aprendizajes. Implementar metodologías de enseñanza que fomenten el trabajo en comunidad y el aprendizaje con esto se fortalecería el sentido de pertenencia y la permanencia estudiantil, donde la población indígena se deje de ver como una etnia diferente si no como una población con los mismos deseos de aprender y lograr metas. (Entrevista 02, 2025)

Según Raquel Zeledón (2025), vicerrectora de Vida Estudiantil, el territorio indígena ubicado en Turrialba, correspondiente a Chirripó, constituye uno de los espacios geográficos más complejos de atender y de acceder para el funcionariado de la UNED. Además, la población cabécar de la zona manifiesta la necesidad de que el Estado mejore las condiciones existentes.

La entrevistada 02 (2025) señala que la población de esta región se ve expulsada del sistema educativo debido a las características del territorio. En este contexto, un proceso de enseñanza centrado en la virtualización de la mediación pedagógica depende de la calidad del acceso a internet; mientras que un sistema de enseñanza presencial requiere garantizar condiciones adicionales, tales como transporte, hospedaje, traducción a la lengua materna, alimentación y pertinencia cultural de los espacios educativos.

Por su parte, una estudiante indígena Ngäbe Buglé de la comunidad cafetalera de San Marcos de Tarrazú señala que las políticas de exoneración resultan insuficientes y que se requiere una política integral de servicios y acciones institucionales:

- Pienso que no, (sobre las exoneraciones) es simplemente una red de apoyo, pero no la considero como un método que asegure la estancia del estudiantado en el centro universitario. Al contrario, pienso que se podría implementar otra estrategia para lograr que los estudiantes indígenas se sientan más seguros y a gusto. Si bien las exoneraciones pueden aliviar la carga económica, no abordan otros factores que influyen en la permanencia, como la falta de apoyo académico, la discriminación o la dificultad para conciliar estudios con responsabilidades familiares o comunitarias. Es necesario implementar estrategias más integrales que incluyan tutorías, programas de mentoría, apoyo psicológico y reconocimiento de saberes ancestrales. (Entrevista 03, 2025)

Se evidencia que los incentivos económicos no son suficientes para promover la permanencia de las mujeres en la UNED. Si bien tienen un efecto positivo, se requiere repensar su planificación. Por ejemplo, es necesario generar servicios más integrales que consideren sus realidades específicas como mujeres indígenas.

Las personas podrán hacer uso de lo aprendido, así como acceder a distintas áreas del saber y al conocimiento de sí mismas. De esta forma, las condiciones materiales

para su reproducción social se verían fortalecidas si la persona cuenta con mecanismos positivos de afrontamiento para la adaptación, así como con una red estratégica de acciones institucionales y estatales culturalmente pertinentes y sensibles a las realidades estudiantiles.

Asimismo, se devela la importancia de contar con apoyos para el cuidado de sí mismas y de las personas a su cargo, junto con una sensibilidad institucional ante las responsabilidades económicas, políticas (toma de decisiones) y culturales que asumen las mujeres indígenas estudiantes.

Además, resulta necesario posibilitar una atención psicológica adecuada, fortalecer los apoyos educativos mediante tutorías o mentorías y, ante todo, reconocer los saberes ancestrales. Estos son indispensables para que las instancias educativas y formativas construyan, con su personal (docente, de Vida Estudiantil y administrativo), procesos cercanos a las realidades estudiantiles.

Reconocer que las personas estudiantes tienen conocimiento sobre lo que requieren constituye un paso importante para transformar el paradigma institucional universitario, ya que abre la posibilidad de construir una universidad que incorpore los aprendizajes del estudiantado.

Las personas estudiantes indígenas se encuentran inmersas en contextos marcados por experiencias de lucha y escenarios de resistencia constante. Los territorios indígenas se encuentran vulnerabilizados por la contaminación ambiental, la usurpación y la expropiación territorial. Además, estas poblaciones participan mayoritariamente en empleos informales, en los que no se cumplen estándares salariales ni condiciones adecuadas de protección y experimentan discriminación y estigmatización por su etnia y/o color de piel.

Para las estudiantes indígenas, las percepciones sobre cómo debería ser la experiencia educativa se relacionan con la existencia de un entorno articulado y con

ejes de acción interdisciplinarios, en el que se validen sus vivencias estudiantiles, no solo en la relación entre la persona y la universidad, sino también en la relación de ambas con el entorno y la dinámica territorial. En este sentido, una entrevistada relata:

Considero absolutamente necesario que la universidad, desde su metodología de enseñanza, posibilite espacios de revisión teórica, la formulación y generación de conocimiento, así como la producción de material educativo. Estos espacios permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, investigación y comunicación, fundamentales para su formación académica y profesional. Fomentan la participación de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje y en la generación de conocimiento relevante para sus comunidades. (Entrevista 03, 2025)

A pesar de que cada entrevistada aportó un punto de vista distinto sobre los factores que permiten la permanencia educativa, se identifican elementos coincidentes, tales como los espacios colectivos, los espacios de acompañamiento, la consideración por parte de la UNED del recorrido sinuoso que ha tenido la educación estatal dirigida a los pueblos indígenas en Costa Rica y la incorporación de los saberes indígenas en la educación superior. Todo ello resulta necesario para garantizar una estrategia pertinente y adecuada para la población estudiantil indígena, especialmente para las mujeres. En este marco, las mujeres indígenas se posicionan como agentes políticas, capaces de agenciar rupturas interculturales y fortalecer la educación a distancia.

Además de los factores asociados con el ámbito educativo, todas las entrevistadas señalaron que, gracias a los vínculos familiares, pueden gestionar su educación. Este apoyo les ha permitido contar con un entorno estable para estudiar o, en diversos casos, hacer frente a la inversión que implica estudiar, ya que no siempre se contabilizan los costos de cuidado de personas menores de edad, incluidos sus

hijos o hijas. El uso del tiempo para el estudio también está determinado por la existencia o no de una red que colabore en la redistribución del trabajo doméstico y de cuidados.

Las redes de apoyo familiar constituyen una fuente valiosa y sensible de recursos que puede favorecer el éxito de las personas estudiantes indígenas en sus trayectorias universitarias. Dicho apoyo familiar se compone de elementos que interactúan entre sí, tales como la comunicación abierta, la confianza mutua, la convivencia armoniosa y el apoyo incondicional entre los miembros de la familia, aspectos que también se ven atravesados por experiencias de estrés, ansiedad o temor al cambio.

El apoyo familiar puede contribuir a que las estudiantes adquieran hábitos y actitudes orientados al logro académico, construyan estrategias para traducir sus aprendizajes y fortalezcan la comunicación de su cultura. Asimismo, las familias indígenas pueden contribuir al bienestar comunitario al brindar una fuente de identidad cultural y fomentar la conciencia y las habilidades relacionales entre sus integrantes en formación universitaria.

Sin embargo, también es necesario reconocer que existen estructuras familiares que, por su constitución y normas, pueden resultar contraproducentes para la autonomía, la libertad o la construcción de cambios al interior del hogar. Esto puede presentarse cuando algunas personas de la familia acceden a la educación, lo que implica el desarrollo de pensamiento crítico y devela nuevas formas de construir relaciones sociales y comunitarias, incluidas las relaciones entre hombres y mujeres, entre las propias mujeres, y las desigualdades que se manifiestan en los ámbitos social, económico y político.

5.1.5 Red de apoyo para la vida estudiantil

Las redes de apoyo se entienden como estructuras constituidas por personas que brindan acompañamiento, herramientas para el empoderamiento y una visión personal y crítica frente a las situaciones que enfrentan sus integrantes. La familia o la red de pares indígenas permiten que las personas estudiantes continúen vinculadas con su saber ancestral y aporten, desde su formación académica, a la construcción de nuevas miradas culturales.

Estas redes de apoyo son dinámicas y cambiantes, y pueden evidenciar tensiones entre lo establecido y las nuevas formas de conocer y de ser que emergen a partir de la interculturalidad.

Se constató que las redes solidarias que se generan entre familiares o amistades constituyen un elemento clave para que las mujeres indígenas puedan estudiar. En este sentido, resulta pertinente describir algunas de las características sociodemográficas de estas mujeres, con el fin de comprender la relevancia de sus redes de apoyo.

En primer lugar, las mujeres entrevistadas tienen edades comprendidas entre los 18 y los 40 años. De las nueve entrevistas realizadas, se identificó que dos de ellas no son madres, aunque forman parte de grupos familiares extensos, mientras que siete tienen hijas e hijos con edades que oscilan entre los 2 y los 21 años.

Asimismo, todas ingresaron a la UNED con el objetivo de avanzar en sus estudios universitarios para garantizarse un empleo que les permita velar por su bienestar y el de sus familias. Esto se explica, en parte, porque únicamente tres de las nueve cuentan con una pareja económicamente activa que funge como jefe de familia.

Además, todas manifiestan contar con el apoyo de sus padres, madres y hermanos, y mantienen relaciones cercanas con sus familias, aun cuando residen en viviendas

separadas. Solo se identificó una estudiante que aún vive con sus padres, dado que les brinda apoyo económico y colabora en el cuidado de sus hermanos.

Se identificó también el caso de una familia en la que todas las personas integrantes estudian en universidades públicas y privadas. El padre, la madre y las hijas se encuentran cursando los últimos años de una carrera universitaria. La estudiante entrevistada pertenece al pueblo indígena boruca, pero reside en San José, debido a que migró desde su infancia para desempeñarse en trabajo doméstico remunerado.

La experiencia de esta estudiante boruca refleja una vivencia común entre muchas mujeres que migran a edades tempranas del campo a la ciudad para realizar trabajo doméstico. Este fenómeno remite a dinámicas históricas asociadas a la colonia y la servidumbre, y se produce como consecuencia de desigualdades estructurales de clase, etnia y género que se entrelazan.

Asimismo, se identificó el caso de una familia cuyos integrantes se encuentran vinculados al sistema de educación pública: la participante cursa estudios en la UNED, uno de sus hijos estudia en la Universidad de Costa Rica y los demás asisten al colegio y a la escuela pública.

En este contexto, se evidencia que las mujeres entrevistadas constituyen una fuente de nuevos imaginarios y de nuevas formas de ser dentro del sistema educativo universitario. Tanto ellas como sus familias encuentran oportunidades para emplearse o generar trabajo sin renunciar a su identidad cultural, lo que les permite sostener una ética vinculada a sus territorios, a la naturaleza y a los demás integrantes de sus pueblos indígenas. Asimismo, esta condición les posibilita demandar derechos y acceder de manera justa a espacios colectivos de carácter político y cultural.

Al respecto, la entrevistada 07 señala:

Dentro de los factores sociales se puede mencionar el entorno familiar, ya que lo impulsa a uno a buscar diversas opciones que le permitan mejorar el nivel educativo y el contexto socioeconómico familiar, a través de una profesión. (Entrevista 07, 2025)

Para las mujeres entrevistadas, el apoyo familiar resulta fundamental, ya que representa un soporte humano cercano para enfrentar las realidades sociales y las desigualdades derivadas de los sistemas de opresión.

Si bien algunos enfoques feministas han planteado críticas a la configuración de la familia nuclear, en este caso se observa una colectivización de la red de apoyo, dado que, en la cotidianidad de las mujeres indígenas, la familia constituye una solución concreta para alcanzar una meta personal como lo es el estudio.

En este sentido, la formación educativa tradicional occidental en Costa Rica ha tendido a desvalorizar las percepciones y prácticas culturales de los pueblos indígenas, quienes poseen una concepción de familia más amplia y colectiva.

Las mujeres indígenas entrevistadas manifiestan que tanto ellas como los integrantes de sus familias brindan apoyos para el cuidado personal de sus hijos e hijas, lo cual implica que el trabajo social de cuidados se realiza de manera cotidiana y colectiva.

Los pueblos indígenas se configuran como grupos humanos que han aprendido que sus acciones deben orientarse al aporte colectivo. El proceso de ingresar a la educación superior y de participar en espacios estudiantiles junto a otras mujeres les permite, además, revisar sus propias formas de organización interna, identificar posibles manifestaciones de violencia y potenciar su participación política. La conciencia crítica se ejerce también desde la manera en que acceden a espacios de cocreación y reflexión social.

En este sentido, una participante señala.

En mi caso particular, mi apoyo fueron mis papás, y me incentivaron a estudiar, especialmente mi mamá, en su caso aun siendo personas de escasos recursos me apoyaron económicamente (teniendo en cuenta que, si bien tenía beca b (exoneración total), tenía que cubrir mis gastos para desplazarme y comer al asistir a tutorías y exámenes, pues en el momento que inicié a estudiar no había Fondo Solidario Estudiantil. (Entrevista 06, 2025)

El análisis de la colonialidad del género (Lugones, 2008) permite comprender que las mujeres son vistas bajo normas específicas en la sociedad, normas que las socializan como proveedoras de los sistemas socioafectivos, así como encargadas del cuidado interno del hogar y de su administración.

Mientras tanto, sus pares hombres realizan actividades colectivas asociadas a la toma de decisiones comunitarias y al manejo de las tierras, además de posicionarse como principales proveedores económicos. Asimismo, Lugones (2008) evidencia que las relaciones heteronormativas posibilitan el encadenamiento de las mujeres a preceptos de comportamiento asociados a las nociones de “buena mujer” o “mala mujer”, según los marcos normativos del cristianismo.

Las consecuencias de estas relaciones coloniales sobre el género han asentado formas específicas de comprender las relaciones entre hombres y mujeres, lo cual plantea la urgencia de desmitificar la jerarquía relacional entre ambos y las implicaciones que ello tiene para la conformación de la familia. Al respecto, Paredes (2013) señala:

El género al ser una categoría relacional siempre está develando la posición

de inferioridad asignada por el patriarcado a las mujeres. Queremos dejar claro que el género no es una categoría descriptiva o categoría atributiva, ni tampoco determinista por esencia. Es decir, no es que el género sólo describe lo que hacen las mujeres y lo que hacen los hombres o que sólo atribuya o naturalice roles a los hombres y a las mujeres. El género denuncia las relaciones subordinadas de las mujeres respecto a los hombres y a esta subordinación social que es uno de los mecanismos del sistema, repetimos, le llamamos género. (p. 62)

Resulta pertinente comprender que la colonia y las relaciones normativas del patriarcado se singularizan al interior de los hogares. Las personas, en sus relaciones sociales y en sus procesos de construcción de identidad y conocimiento, no están exentas de interpelar su cultura ni la conformación de sus roles comunitarios o familiares, especialmente cuando identifican desigualdades o reconocen violencias internas.

Las relaciones sociales en los grupos vinculados socioafectivamente constituyen, a la vez, un campo de ejercicio y de tensión de las relaciones de género, clase y poder, pero también un espacio para el pensamiento crítico, la defensa de la libertad, la igualdad, la construcción colectiva y la reivindicación de derechos orientados a garantizar una vida digna y el involucramiento del Estado.

Asimismo, el concepto de desarrollo económico del país incentiva a que las personas conciban la educación como una vía de movilidad económica y de transformación de su entorno. En consecuencia, realizar esfuerzos para garantizar el acceso a la educación se configura como un ejercicio colectivo y familiar.

Estas familias indígenas, además de ubicarse en territorios con altos índices de desigualdad, enfrentan otros obstáculos, tales como la exposición a invasiones, el acceso nulo o limitado a la justicia, el racismo, la escasa oferta laboral y la baja o inexistente riqueza económica para el establecimiento de negocios sostenibles y

culturalmente pertinentes. En este contexto, las familias dependen de la redistribución económica del Estado para apoyar el acceso a la educación de sus integrantes.

Los respaldos otorgados por las redes de apoyo se evidencian como un eje central de la permanencia estudiantil, ya que fomentan la organización y la gestión de los roles asignados al interior de los grupos familiares. Así lo expresa la participante de la entrevista 01 (2025): “La motivación y el apoyo de la familia son factores muy importantes para la permanencia, ya que un entorno familiar que valora la educación puede incentivar a los estudiantes a persistir en sus estudios” (Entrevista 01, 2025).

Otra red de apoyo identificada como relevante para la permanencia en la universidad corresponde a las relaciones entre pares estudiantes y con las personas funcionarias de la UNED, tal como lo expresa la entrevistada 01 (2025):

Las amistades y conexiones sociales pueden ofrecer a los estudiantes el respaldo emocional y académico necesario para superar desafíos en la vida universitaria, en mi caso personal, muchas veces fueron las palabras de motivación por parte de algún compañero o funcionario que me dieron las palabras necesarias para no dejar todo “tirado”. Es importante las actividades de manera presencial para poder establecer estas redes de apoyo. (Entrevista 01, 2025)

Las redes de apoyo resultan fundamentales porque posibilitan una redistribución de los cuidados personales y del cuidado de personas menores o mayores a cargo. Se identificó que la red más importante que colabora en estas labores está conformada por las propias familias. El uso del tiempo de las mujeres se distribuye entre trabajos remunerados, comunales y de subsistencia, el trabajo de cuidados y el estudio.

Es importante señalar que, dentro del trabajo no remunerado que realizan estas mujeres, se incluyen labores de subsistencia. Estas actividades poseen un valor en

las economías locales y constituyen una forma de trabajo con reconocimiento social y económico, aunque no siempre es visibilizada en las mediciones tradicionales del trabajo no remunerado asociado exclusivamente al hogar.

Por otra parte, el trabajo vinculado a los cuidados determina las posibilidades de subsistencia de las comunidades. En este sentido, Sandoval (2023) afirma:

El trabajo de cuidados es uno de los pilares fundamentales para la reproducción y el sostenimiento de la vida, de él dependen los sistemas productivos, porque es el que garantiza la reproducción de la fuerza de trabajo en los mercados laborales y es el responsable de lograr el bienestar y calidad de vida de los seres humanos. El sistema patriarcal ha impuesto el trabajo de cuidados a las mujeres y, sin importar que se realice dentro o fuera del mercado, ha sido subvalorado e invisibilizado. (Sandoval, 2023, p. 1)

Los roles de género patriarcales han condicionado el tiempo invertido en el trabajo de cuidados. En este contexto, las mujeres deben gestionar sus trayectorias educativas en medio de demandas y culpas sociales asociadas a la tensión entre dedicar tiempo a su profesionalización o cumplir con los roles de madres o esposas.

Resulta relevante considerar que, entre los factores que favorecen la permanencia estudiantil de las mujeres indígenas, se incluye su rol simbólico dentro de la familia, en tanto se constituyen como referentes para sus hijos e hijas.

Además de esta organización social patriarcal, las mujeres indígenas realizan trabajos no remunerados de subsistencia y de participación comunitaria, los cuales se convierten en cargas adicionales que trascienden la división sexual del trabajo. Esta situación constituye una diferenciación relevante, dado que las características de sus culturas y prácticas ancestrales implican la articulación constante entre responsabilidades familiares, trabajo de subsistencia, trabajo comunitario, trabajo artesanal y estudios, lo que conlleva una mayor carga laboral asociada a su condición de mujeres indígenas.

5.1.6 La inclusión de la visión sociocultural en la UNED

A partir de las entrevistas se logró identificar las percepciones relacionadas con si la UNED cuenta con procesos de inclusión sociocultural que permitan que las mujeres indígenas se sientan identificadas y acuerpadas por su casa de estudios.

En este sentido, ellas señalan como relevante que la universidad incorpore, dentro de sus ejes de acción institucional, procesos socioculturales que otorguen una identidad cultural a la educación a distancia. Más allá de las acciones afirmativas, resulta necesario establecer una identidad compartida, en la que los pueblos y las mujeres indígenas puedan sentirse incluidas y no únicamente como receptoras de conocimiento.

La respuesta de la entrevistada 06 (2025), en relación con los aspectos socioculturales que la UNED debe retomar como un elemento necesario para la permanencia estudiantil, evidencia la importancia de pensar en una política institucional que integre buenas prácticas y acciones afirmativas:

Por supuesto una verdadera y activa política inclusiva de igualdad de acceso para las poblaciones originarias, que no solo cumplan con números de matrícula y estadísticas, sino que sea el reflejo de estrategias educativas acorde a las necesidades de las poblaciones y sea garante de la justicia social por medio de la educación. Si bien, mi opinión se basa en lo que a mí como persona individual me paso a lo largo de mis 8 años en la UNED, y las facilidades que tuve, sé por experiencias de muchas mujeres y hombres indígenas que las instituciones educativas superiores han implementado durante varios años acciones en beneficio de las poblaciones indígenas, pero es necesario que estas acciones se acompañen de iniciativas reales que garanticen que esa matrícula, es decir, que esos estudiantes tengan oportunidades para permanecer y terminar con éxito una carrera. En mi caso,

el estudiar hasta la Licenciatura en Docencia del Turismo Sostenible sin duda alguna me abrió puertas al mercado laboral, que, en la actualidad, me permiten trabajar e incluso seguir estudiando un postgrado. (Entrevista 06, 2025)

El testimonio de la entrevistada 06 (2025) visibiliza las necesidades identificadas por las mujeres indígenas estudiantes, en tanto señala aspectos clave que deben considerarse en el desarrollo de una educación intercultural, inclusiva y responsable del seguimiento educativo hasta la culminación de los objetivos universitarios.

Su aporte muestra la relevancia de considerar factores socioculturales, geográficos, de género y de clase al momento de planificar proyectos, investigaciones, programas y acciones conjuntas orientadas a la permanencia y conclusión de los estudios de las mujeres indígenas.

Asimismo, la entrevistada 06 subraya la importancia de que la viabilidad política para la inclusión de los pueblos indígenas en Costa Rica trascienda el acceso y se concrete en un plan de acción colectivo, específico y pertinente, que construya espacios en los que la persona estudiante pueda reconocer su poder dentro de la formación universitaria. En este sentido, Hooks (2022) señala:

El pensamiento crítico exige un compromiso de todas las personas que participan en el proceso pedagógico que se desarrolla en el aula. [...] mantener la mente abierta es un requisito esencial del pensamiento crítico. Con frecuencia, hablo de una apertura radical porque, después de pesar muchos años en ambientes académicos, he visto muy claro que resulta fácil defender y apegarse a los puntos de vista propios y descartar cualquier otra perspectiva. Gran parte de la formación académica incita a los profesores a asumir que ellos “tienen razón. En cambio, yo propongo que los profesores mantengamos la mente abierta en todo momento y estamos dispuestos a aceptar que no tenemos respuesta para todo. El compromiso firme con una

apertura de miras está en la base del proceso de pensamiento crítico y es fundamental en la educación. (Hooks, 2022, p. 21)

Por lo tanto, resulta necesario construir pedagogías que no reproduzcan una educación monocultural occidental, dado que en el contexto universitario convergen personas de diversas culturas, entre ellas los pueblos indígenas de Costa Rica, que han sido históricamente sometidos a un sistema educativo cuya malla curricular incorpora preceptos eurocéntricos y universalizantes.

Los procesos de enseñanza teórica, universal y estandarizada para grupos culturales diversos generan resultados diferenciados; entre ellos, se identifican procesos de segregación social que se manifiestan no solo durante la vida estudiantil universitaria, sino a lo largo de la trayectoria vital de las personas.

Al respecto, Walsh (2013) señala:

Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención. (Walsh 2013, 24)

El aprendizaje, el desaprendizaje y el reaprendizaje constituyen procesos que deben establecerse desde la conciencia de definir desde dónde se construye la educación y cómo se participa en dicho proceso.

La libertad se vuelve flexible en la medida en que permite construir medios para enseñar y transmitir conocimientos, así como desarrollar una mirada crítica de la historia y de las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Ello posibilita descubrir

formas pedagógicas que vayan más allá de las acciones afirmativas y que permitan a las personas estudiantes aportar y reflejarse en la gestión universitaria.

De este modo, la educación superior a distancia puede transitar hacia la construcción colectiva de saberes y la aplicación de métodos que conciban la formación universitaria no solo como un espacio de profesionalización, sino también como un ámbito para “la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial”. (Walsh, 2013, p. 25)

En el siguiente capítulo se desarrolla un análisis interseccional de los resultados presentados en este capítulo y en el anterior. Dicho análisis permite identificar categorías que inciden en las posibilidades de permanencia estudiantil y en las formas de agenciamiento de las mujeres indígenas dentro de la UNED como sujetas políticas.

CAPÍTULO VI

6. Los factores que permiten la permanencia de las mujeres indígenas en la UNED desde un análisis interseccional

6.1 La interseccionalidad para el análisis de la realidad de las mujeres indígenas en Costa Rica

Autoras como Walsh (2013) señalan que realizar un acercamiento analítico desde la interseccionalidad resulta fundamental, ya que permite aproximarse a la complejidad de las múltiples formas de opresión y exclusión que experimentan las personas, especialmente aquellas relacionadas con el racismo y el patriarcado. Además, desde el enfoque decolonial, la autora argumenta que la interseccionalidad no es solo una herramienta analítica, sino también una práctica política y epistémica que desafía las estructuras de poder y de conocimiento dominantes.

En Costa Rica se identifican avances jurídicos que consagran los derechos constitucionales de las mujeres indígenas, afianzados en los principios de igualdad de género e interculturalidad. Estos principios se traducen en derechos que aseguran el acceso a la educación independientemente de la etnia y promueven el respeto a la diversidad cultural. No obstante, en los procesos prácticos persisten desafíos que deben ser asumidos tanto por el Estado como por las organizaciones comunitarias.

Por ejemplo, la Asamblea Legislativa de Costa Rica, mediante la Ley N.º 9305, reformó el artículo primero de la Constitución Política en el año 2015, estableciendo que “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural” (Asamblea Legislativa, 2015).

A pesar de los esfuerzos operativos del país por reconocer las identidades culturales, los pueblos indígenas, las poblaciones migrantes y las personas afrodescendientes identifican que aún existen barreras socioeconómicas, políticas y jurídicas que generan discriminación o que limitan el acceso a condiciones de vida en equidad e igualdad.

Se observa que los mayores porcentajes de incidencia de pobreza, según la línea de pobreza en el país, se concentran en las regiones donde se ubican cinco de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica, específicamente en la región Brunca y la región Huetar Caribe (INEC, 2024).

En la Tabla 3 se evidencia que las regiones donde residen mayoritariamente los pueblos indígenas en Costa Rica coinciden con aquellas que presentan una mayor incidencia de pobreza multidimensional. Esta situación de pauperización no solo afecta el ingreso socioeconómico de los hogares, sino que también incide en el acceso a otros servicios esenciales para el bienestar, como la educación, la justicia, la salud y la atención diferenciada según género. Entre estos servicios se incluyen, por ejemplo, la atención prenatal, la adecuada alimentación materna y el acceso a servicios de cuidado.

Tabla 4.

Costa Rica. Distribución de las personas por condición pobreza multidimensional según zona y región de planificación, julio 2023 y 2024

Zona y región de planificación	Total		Pobreza multidimensional			
	Absoluto	Relativo	No pobres		Pobres	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
2023	5.257.304	100,0	4.452.832	84,7	804.472	15,3
Zona						
Urbana	3.805.726	100,0	3.355.378	88,2	450.348	11,8
Rural	1.451.578	100,0	1.097.454	75,6	354.124	24,4
Región de planificación						
Central	3.237.205	100,0	2.890.056	89,3	347.149	10,7
Chorotega	409.503	100,0	322.650	78,8	86.853	21,2
Pacífico						
Central	316.147	100,0	250.499	79,2	65.648	20,8
Brunca	375.457	100,0	303.657	80,9	71.800	19,1

Huetar						
Caribe	474.688	100,0	356.446	75,1	118.242	24,9
Huetar Norte	444.304	100,0	329.524	74,2	114.780	25,8
2024	5.304.417	100,0	4.610.120	86,9	694.297	13,1
Zona						
Urbana	3.838.018	100,0	3.453.327	90,0	384.691	10,0
Rural	1.466.399	100,0	1.156.793	78,9	309.606	21,1
Región de planificación						
Central	3.261.760	100,0	2.971.173	91,1	290.587	8,9
Chorotega	414.911	100,0	344.614	83,1	70.297	16,9
Pacífico						
Central	320.120	100,0	276.665	86,4	43.455	13,6
Brunca	376.902	100,0	322.089	85,5	54.813	14,5
Huetar						
Caribe	479.306	100,0	365.417	76,2	113.889	23,8
Huetar Norte	451.418	100,0	330.162	73,1	121.256	26,9

Fuente: INEC-Costa Rica. Encuesta Nacional de Hogares, 2024.

Además, la feminización de la pobreza en Costa Rica alude a un fenómeno social de carácter estructural, según el cual las mujeres presentan una probabilidad significativamente mayor de vivir en condiciones de pobreza en comparación con los hombres. Esta situación se encuentra asociada, principalmente, a su menor acceso a empleos estables y a su limitada participación en el mercado laboral.

De acuerdo con el INEC (2024), la tasa de desempleo de las mujeres es de 7,4 %, mientras que la de los hombres alcanza un 6,5 %. Asimismo, en la tasa neta de participación, entendida como el porcentaje de la población en edad de trabajar que forma parte de la fuerza laboral, las mujeres registran una participación del 44,8 %, en contraste con el 68,6 % de los hombres. En cuanto al subempleo, las mujeres presentan un 3,9 %, frente a un 2,5 % en los hombres. Estas cifras evidencian la persistencia de brechas socioeconómicas que requieren ser abordadas de manera integral, con el fin de que las mujeres puedan acceder a empleos formales, estables y en condiciones de igualdad y equidad que reconozcan su fuerza de trabajo.

La baja participación de las mujeres en el mercado laboral se atribuye a una serie de factores complejos e interrelacionados, entre los que destacan la brecha salarial de género, que las afecta de forma desproporcionada; las distintas formas de discriminación y exclusión laboral que limitan sus oportunidades de empleo y desarrollo personal; así como los roles de género tradicionales, que restringen su inserción laboral debido a las responsabilidades asignadas en el ámbito del cuidado familiar.

Asimismo, según la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo del INEC (2024), las mujeres de doce años y más dedican, en promedio, treinta y dos horas semanales a trabajos no remunerados. Estas tareas incluyen la preparación y el servicio de alimentos y bebidas, la limpieza y el mantenimiento de la vivienda, la construcción y las reparaciones menores del hogar y del vehículo, la limpieza de ropa y calzado, las compras del hogar, la gestión y administración doméstica, el cuidado de niñas y niños menores de 12 años, así como el cuidado de personas del hogar de 12 años y más, tanto dependientes como no totalmente dependientes. Estas cargas de cuidado se intensifican en las regiones de planificación con mayores índices de pobreza.

Por otra parte, Calí Tzay (2022), relator especial de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, expresó su preocupación tras su visita a Costa Rica, en el informe A/HRC/51/28/Add.1 del 13 de julio de 2022, por la falta de apoyo político a las mujeres indígenas por parte de las autoridades locales de los territorios indígenas. En dicho informe se evidencia que las mujeres indígenas se encuentran en una situación de desventaja en relación con sus pares a nivel nacional.

La limitada participación política de las mujeres indígenas también se asocia a las vulnerabilidades socioeconómicas, políticas y culturales que enfrentan en su vida cotidiana. Estas se manifiestan en la lucha por el acceso justo a los servicios en los territorios, en la distribución equitativa de las tierras al interior de cada pueblo

indígena, así como en la posibilidad de alcanzar independencia económica y condiciones de igualdad en el acceso a la administración de la tierra comunal.

Esta investigación analiza, desde una perspectiva interseccional, los factores que configuran esa huella transversal que obliga a redefinir las posibilidades a partir de la educación. Ello con el propósito de plantear líneas de acción para políticas interculturales e interseccionales dirigidas a la UNED, de manera que, desde el ámbito académico, se promueva la movilización social, el pensamiento crítico y la incidencia política en favor de las mujeres indígenas en Costa Rica.

En este marco, resulta pertinente retomar a Yuval-Davis (2012), quien señala la necesidad de distinguir los distintos niveles analíticos que conforman la interseccionalidad y en los cuales operan las divisiones sociales. Asimismo, la autora advierte que, aunque la interseccionalidad constituye una herramienta fundamental para comprender las realidades sociales de las personas, este enfoque metodológico no agota por sí solo el análisis de todos los escenarios que determinan las formas de vida ni el desarrollo de una conciencia crítica frente a las múltiples desigualdades.

6.2 Los factores institucionales y la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes

Los factores institucionales identificados, asociados a lineamientos institucionales y a servicios estudiantiles, se convierten en prácticas políticas y educativas cuyo fin es subsanar las desigualdades históricas en las que han estado inmersas las personas indígenas a lo largo del desarrollo del Estado costarricense.

La UNED se concibe como una acción positiva en sí misma, debido a que su misión es llevar educación superior a poblaciones marcadas por experiencias de desigualdad. Esta misión es consecuente con las prácticas institucionales específicas identificadas en capítulos anteriores sobre la incorporación y la permanencia de las poblaciones indígenas en la UNED.

Los lineamientos de política y las acciones específicas orientadas a facilitar el acceso y la permanencia de esta población se circunscriben en las políticas de reconocimiento, en tanto se enmarcan como un proceso político que busca hacer frente a la estratificación socioeconómica de la sociedad costarricense. De esta forma, Yuval-Davis (2012) señala que el análisis de la interseccionalidad se relaciona con la distribución del poder y de otros recursos en la sociedad, como la estratificación social y económica, las cuales se vinculan con las ubicaciones jerárquicas diferenciales de las personas y de los grupos de personas en las redes de poder de una sociedad.

La UNED, si bien cuenta con ciertas prácticas asistencialistas de atención socioeconómica, como la asignación de becas, también ha desarrollado otros espacios de participación intercultural y de involucramiento indígena a nivel de docencia, de atención estudiantil focalizada, de investigación y de extensión, así como el replanteamiento de la posibilidad de redefinir su gestión universitaria frente a la diversidad sociocultural.

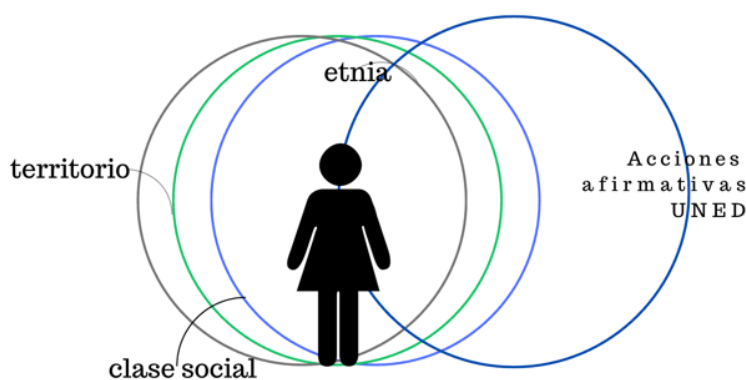
Según Cascante (2025), en el año 2024, 2707 estudiantes indígenas realizaron matrícula en la UNED. De estas personas, 1806 fueron mujeres, quienes representan el 66,7 % de la matrícula, en contraposición a 901 hombres, quienes representan el 33,3 % del total. La UNED cuenta con una matrícula anual de 11637 estudiantes de primer ingreso y de 42138 estudiantes regulares (UNED, 2025).

La UNED cuenta con una representación estudiantil indígena; por ende, desde la investigación se realizó un análisis interseccional con el objetivo de comprender las categorías que favorecen la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes, según la gestión administrativa y política universitaria de la UNED, tal como se muestra en la siguiente ilustración.

Seguidamente, se presenta la Ilustración 2, que señala la síntesis extraída del análisis de la información obtenida, correspondiente a las categorías que responden a la forma de subsanar desigualdades en la UNED en relación con la población estudiantil indígena.

Ilustración 2.

Categorías incorporadas en la definición de factores institucionales UNED para la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Estas categorías constituyen la síntesis del análisis metodológico, el cual evidencia cómo integran los marcadores de desigualdad y desde el cual se parte para la generación de acciones institucionales. El territorio, la etnia y la clase social se han definido como los ejes que orientan la toma de decisiones en la gestión universitaria.

A pesar de que el trabajo metodológico se realizó desde un análisis interseccional, también fue necesario contar con un marco teórico decolonial que permitiera explicar teóricamente y visibilizar su desarrollo histórico en Costa Rica.

La universidad ejecuta diversas acciones institucionales que consideran las particularidades de la población indígena femenina en distintos ámbitos universitarios, entre ellos la atención estudiantil, la formación complementaria y el

diseño de materiales específicos para la identificación de las realidades nacionales de la población indígena.

Las acciones universitarias en favor de la población indígena han centrado su análisis en las condiciones económicas, la ubicación geográfica y la identidad étnica. Ello ha develado una forma particular de gestionar el proceso académico en la institución, por un lado, ampliando la discusión sobre lo que implica la educación a distancia y, por otro, fortaleciendo la dependencia del proceso de enseñanza de las tecnologías de comunicación y de la virtualidad.

En ese sentido, los análisis realizados por entidades externas a la universidad también retoman la relevancia de trabajar estas categorías. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística y Censos ha revelado, a partir de diversas consultas, que los pueblos indígenas se encuentran en espacios territoriales vulnerables, asociados con el tipo de economía del país, lo cual potencia el análisis que deben realizar las instancias universitarias para brindar, de forma contextualizada, servicios y procesos pedagógicos acordes con estas realidades.

Por lo tanto, estas tres categorías, territorio, etnia y clase social, se consideran marcadores de desigualdad, ya que explican, de una u otra forma, los contextos socioeconómicos de donde provienen.

El primer marcador de desigualdad, el territorio, hace referencia a la ubicación geográfica de los pueblos originarios en Costa Rica y determina el tipo de acceso a servicios estatales, el nivel de desarrollo humano presente y la forma en que han sido considerados dentro del mercado económico costarricense. El territorio, entendido como un espacio cultural con valor ecológico y de identidad, es subalternizado en relación con el resto de los territorios geográficos.

Según la Encuesta Nacional de Hogares del INEC (2024), las regiones del país donde se ubican los porcentajes más altos de desigualdad social, de acuerdo con

el índice de Gini, son la región Brunca, con un valor de 0,548, y la región Huetar Caribe, con un valor de 0,483, regiones donde mayoritariamente habitan personas indígenas.

Con el segundo marcador, la clase social, se identifica que las mujeres cuentan con los ingresos económicos más bajos en Costa Rica. De acuerdo con la Encuesta de Uso del Tiempo del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2024), las mujeres presentan una tasa de participación en trabajos remunerados del 47,7 %, mientras que la de sus pares hombres es del 69,4 %.

Asimismo, las mujeres dedican 47,7 horas semanales al trabajo remunerado y, adicionalmente, 31,3 horas semanales a labores domésticas. Sus jornadas no solo son extensas, sino que evidencian la conjugación de normas socialmente establecidas, en las que los cuerpos feminizados, independientemente de su edad, deben asumir labores al interior del hogar.

Estos datos continúan revelando una desigualdad económica persistente, tal como lo indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el informe “Panorama Social de América Latina y el Caribe” (2023). La CEPAL identificó que, en el año 2022, el porcentaje de la población sin ingresos propios, mayor de 15 años, fue del 51,9 % para las mujeres. Asimismo, para el primer trimestre del año 2023, la tasa de ocupación, en personas mayores de 15 años, fue del 38,2 % para las mujeres, en comparación con el 63,1 % registrado en los hombres.

Los datos evidencian que, en las regiones donde la desigualdad es mayor en términos generales, también se agudizan las desigualdades de género, la violencia y las limitaciones en el acceso a la justicia y a los servicios de cuidado. En consecuencia, existe una afectación directa en las regiones donde se ubican los pueblos indígenas en Costa Rica.

El Instituto Nacional de Estadística y Censos (2024) muestra que las regiones de planificación con mayor pobreza extrema son aquellas donde habita mayoritariamente la población indígena que se encuentra matriculada en la universidad. La región Brunca presenta un porcentaje del 22,2 %, mientras que la región Huetar Caribe alcanza un 20,9 %.

En Costa Rica, las mujeres indígenas enfrentan una situación especialmente compleja, ya que concentran las mayores cifras de pobreza, exclusión del mercado laboral y menores espacios de participación política. El reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre igualdad de género en Costa Rica (2024) identificó que, en los ocho territorios donde reside la mayor parte de la población indígena, la tasa promedio de empleo entre las mujeres indígenas es del 17 %, mientras que, para los hombres de esas mismas comunidades, es del 56 %.⁵

Este nivel tan bajo de inserción laboral se vincula con múltiples desventajas interrelacionadas que enfrentan las mujeres indígenas, asociadas con el género, la etnicidad y la condición socioeconómica. Además, solo el 13 % de las jóvenes indígenas cuenta con un título de educación secundaria, lo cual limita aún más sus oportunidades de inserción laboral, condición necesaria para generar cambios socioculturales al interior de sus grupos comunitarios, sociales o familiares.

Aunque el informe no proporciona una cifra específica sobre la cantidad de mujeres indígenas en condición de pobreza, la baja participación en el empleo formal, el bajo nivel educativo y la alta intensidad del trabajo no remunerado constituyen indicadores de que un porcentaje significativo de mujeres indígenas se encuentra en situación de pobreza o vulnerabilidad económica. Esto conlleva la necesidad de

⁵ Datos que se brindan con actualización al año 2024, aspecto que muestra como la desigualdad para las mujeres es latente y tiene impacto en cómo pueden ellas mejorar su calidad de vida.

que, al interior de las universidades, se cuente con políticas económicas, educativas y sociales específicas o focalizadas que integren los requerimientos socioculturales de las mujeres indígenas.

Dentro de los datos sobre pobreza, se introduce además el marcador de etnia, dado que resulta relevante observar que las dos regiones donde se constatan mayores niveles de pobreza y desigualdad son también aquellas donde la UNED registra una mayor cantidad de mujeres indígenas matriculadas. Esto devela que la universidad actúa como un motor de inclusión en estas regiones y que las mujeres indígenas de estos territorios se ven motivadas a estudiar en la UNED, aunque su proceso de ingreso se realice a partir de su identificación étnica.

Según el informe de datos de matrícula anual de población indígena en la UNED, en el año 2024 se matricularon 922 mujeres en la región Brunca y 608 mujeres en la región Huetar Caribe, de un total de 1806 mujeres indígenas matriculadas en ese año. Por lo tanto, los datos constatan que las mujeres de estas dos regiones representan el 84,7 % del total de mujeres indígenas matriculadas, tal como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5.

Población estudiantil indígena en el año 2024 según región de planificación y sexo

	Femenino		Masculino		Total	Total Relativo
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo		
Brunca	922	51,1 %	402	44,6 %	1324	48,9 %
Huetar Caribe	608	33,7 %	334	37,1 %	942	34,8 %
Central	209	11,6 %	133	14,8 %	342	12,6 %
Chorotega	34	1,9 %	20	2,2 %	54	2,0 %
Huetar Norte	23	1,3 %	11	1,2 %	34	1,3 %
Pacífico Central	10	0,6 %	1	0,1 %	11	0,4 %
TOTAL	1806	100 %	901	100 %	2707	100 %

Fuente: Cascante (2025) base de datos PROCAI – DAES (construida con insumos de la Oficina de Registro y Administración Estudiantil y la Oficina de Atención Socioeconómica)

Como se observa en la tabla, la UNED aplica un enfoque que busca ser intercultural y accesible al dirigir las acciones institucionales para asegurar el acceso y la permanencia de estas poblaciones, tal como se establece en algunos de sus lineamientos de política institucional.

Además, los marcadores de territorio, clase y etnia son considerados dentro de este accionar institucional, y el trabajo que se desempeña toma en cuenta el tipo de población a la que se pretende incidir y sus características socioeconómicas en periodos determinados de la dinámica económica del país. Asimismo, se realiza una atención constante a la situación de pobreza de las personas estudiantes. Hasta el año 2023 se aplicaban medidas de exoneración por etnia, con un hincapié en aspectos culturales.

Por ejemplo, durante la pandemia mundial por covid-19 se agudizaron las vulnerabilidades en las condiciones de vida de las personas. No obstante, las universidades públicas mostraron mayor apertura para atender a la población, ya fuera mediante protocolos de salud, mediaciones educativas, flexibilizaciones pedagógicas o ampliaciones en las medidas de apoyo a la comunidad estudiantil (UNED, 2024).

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020):

[...] debido a que la desigualdad ha sido puesta de manifiesto y exacerbada por la pandemia, las opciones de política que se diseñen para la educación en la actual coyuntura deben reconocer deudas históricas con estos grupos para garantizar su derecho a la educación, tanto en lo referido a la disponibilidad y el acceso a oportunidades de aprendizaje, como a la provisión de una educación de calidad, relevante y adaptada. Desde el punto de vista de la continuidad educativa, es relevante considerar las necesidades

y respuestas diversas que requieren distintos grupos, incorporando respuestas pedagógicas sensibles y pertinentes a las diferencias culturales, lingüísticas, de género y de accesibilidad. Una situación particular que ha de atenderse es el riesgo de desvinculación educativa y abandono escolar de estos grupos más vulnerables a los efectos de la pandemia y la consecuente crisis sanitaria, social y económica. (p. 15)

La UNED ha seguido una ruta para atender a la población indígena, con políticas focalizadas hacia este grupo. Estas pasan primero por un proceso de identificación, aspecto que también en la universidad es sustantivo, ya que con ello se puede singularizar la inversión y la atención educativa, de extensión y de vida estudiantil.

Específicamente, la identificación por etnia es una categoría que determina no solo una marca racial, sino que también constituye un marcador de desigualdad. Se pudo identificar, a través de las entrevistas, que esta categoría representa para la mujer indígena una opresión a sus derechos, como lo describe la entrevistada 05 (2024). El ser indígena representa:

Para la mujer indígena, es más difícil todo. Eso significa que nosotras tenemos que hablar más veces para obtener nuestros derechos. O las ayudas llegan por ser consideradas pobres, pero somos ricas en ambiente, tierra, cultura, no así en aspectos como buenas carreteras, agua potable, cuidado del embarazo. (Entrevista 05 2024)

Las mujeres indígenas enfrentan situaciones de desigualdad en el acceso a los servicios públicos. La línea de pobreza⁶ en Costa Rica muestra cómo los ingresos en las zonas con mayor desigualdad social pueden cubrir de forma mínima las

⁶ En junio de 2024, el costo per cápita de la Canasta Básica Alimentaria para la zona urbana era de ¢60.697 y para la zona rural de ¢50.905. (INEC, 2024) Un hogar se considera en pobreza extrema si su ingreso per cápita es igual o inferior a este costo.

necesidades básicas. Esto no solo determina las posibilidades individuales para acceder a la educación, sino también los roles familiares a lo interno de sus grupos de convivencia y hasta sus vivencias emocionales.

Sin embargo, desde el trabajo institucional, la categoría etnia no está suscrita a la condición vivida por ser mujer, sino a factores contextuales de ubicación geográfica, posición económica y de identidad. Ello implica, en la UNED, un proceso que refuerce su accionar social desde el género y desde el análisis feminista e interseccional.

Gracias a la crítica del análisis interseccional y al sustrato teórico del feminismo decolonial, se puede comprender que existen riesgos de sectorizar a las poblaciones, de estabilizar las relaciones en posiciones fijas y de promover políticas de focalización por categorías aisladas, las cuales pueden generar consecuencias no deseadas para las mismas poblaciones que se buscan atender.

Según Viveros (2016), para redefinir estas consecuencias se requieren procesos que determinen cómo sus interacciones generan experiencias que se coproducen mutuamente, es decir, para contar con privilegios sociales debe existir un factor económico, cultural y de reconocimiento social y político que los haga efectivos.

Estas cuatro categorías identificadas (territorio, etnia y clase social) constituyen los marcadores diferenciales que la institución ha utilizado para determinar las acciones administrativas y educativas. Son categorías que han posibilitado responder a los requerimientos estudiantiles de las personas que residen en zonas de alta desigualdad social y bajo ingreso económico. A pesar de estos esfuerzos, se deben reforzar las categorías que interseccionan el análisis y profundizar en las condiciones vividas por las mujeres en la UNED.

De acuerdo con el trabajo metodológico interseccional seguido por Viveros (2016), se reconoce un espacio específico de análisis, un contexto particular, con categorías

previamente identificadas en la revisión bibliográfica. No obstante, resulta importante contar con una revisión crítica de aquellas categorías que emergen en el proceso de síntesis de la información y durante la aplicación de las técnicas de recolección de datos.

La gestión de políticas de reconocimiento focalizado de personas indígenas devela que estas se han centrado principalmente en la desigualdad económica. Además, se debe profundizar en las estrategias pedagógicas que deben acompañar dichas medidas, así como en la dotación de recursos para la docencia, las cuales deben trabajarse desde la atención y el seguimiento académico con perspectiva intercultural y de género.

El análisis interseccional de estos aspectos sociales ha sido la justificación para la conjugación de una atención socioeconómica específica, pero también ha permitido ubicar en la UNED procesos interculturales que potencian la cultura, la sensibilidad y la investigación social, por ejemplo, los desarrollados desde el Centro de Investigación en Desarrollo y Cultura o el Programa de Coordinación y Atención Intercultural.

Las mujeres indígenas y las políticas de acceso están sujetas a las disposiciones presupuestarias de la educación superior pública. Dentro de los acuerdos del Consejo Universitario de la UNED revisados para este estudio sobresale un claro ímpetu por potenciar el ingreso y el reconocimiento de la importancia de los pueblos indígenas, así como una intención por brindar, desde la UNED, espacios culturales con sensibilidad crítica. Sin embargo, aún falta que estos esfuerzos se encuentren plenamente articulados a lo interno del sistema. Uno de los acuerdos revisados señala su apertura a continuar apoyando a la comunidad estudiantil para fomentar su ingreso y permanencia:

Acuerdos tomados en sesión 2960-2023 celebrada el 27 de abril del 2023:
Acoger la solicitud del Consejo de Rectoría en el oficio CR2023-653 del 26

de abril del 2023, en relación con el oficio DAES-067-2023, suscrito por la señora Raquel Zeledón Sánchez, directora a.i. Asuntos Estudiantiles, para que se amplíen las medidas de apoyo económico para las diferentes poblaciones estudiantiles de la UNED. (UNED, 2023)

Estos avances y enunciados políticos en favor de la inclusión de la población indígena estudiantil en la UNED evidencian la necesidad de avanzar en las gestiones administrativas de la institución, de manera que exista un proceso de sostenibilidad estudiantil que permita que estas mujeres culminen sus estudios. En ese sentido, resulta relevante la labor docente.

Este proceso debe estar asociado con el establecimiento de pedagogías decoloniales y a la conjugación de una política universitaria intercultural que tome en cuenta las imbricaciones interseccionales, así como los ejes para su cogestión.

Munévar (2012) menciona que el proceso interseccional permite develar aquello que se encuentra oculto. De este modo, la interseccionalidad ha permitido en esta investigación comprender cómo se definen las buenas prácticas institucionales o las políticas de acción de la universidad. A partir de ello, se hace posible ponerlas en discusión y repensar nuevas formas de gestionar el trabajo institucional, un trabajo en el que se incluyan acciones puntuales para atender las desigualdades que viven las mujeres indígenas, las cuales vayan más allá de su identidad cultural e incidan tanto en el ingreso estudiantil como en el cuerpo docente que les formará.

Las mujeres indígenas entrevistadas han identificado como relevante su participación y su involucramiento en la construcción de materiales, en la producción de orientaciones educativas y en la revisión del material teórico que acompaña los procesos de aprendizaje. Esto evidencia que, mediante acciones colectivas, es posible hacer las cosas de otra manera. Mohanty (2008) señala que:

[...] dentro de un sistema capitalista sólidamente integrado, el punto de vista particular de las niñas y mujeres indígenas despojadas y las niñas y mujeres del Tercer Mundo/Sur ofrece la visión más inclusiva del poder sistémico del capitalismo global. Igualmente, señala que estas experiencias de género, clase y raza de la globalización abren el espacio para formular preguntas sobre conexiones y desconexiones entre lo local y lo global, y generar alianzas entre movimientos activistas de las mujeres en todo el mundo. (p. 441)

Para lograr un proceso de revisión de la educación y del modelo de educación a distancia, se deben tomar en cuenta los principios éticos, teóricos y metodológicos que señala Mohanty (2008), como, por ejemplo, la creación de pedagogías que permitan visibilizar las complejidades y las interconexiones entre comunidades de mujeres, de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables.

La interseccionalidad no solo ha permitido identificar las categorías centrales a partir de las cuales se definen institucionalmente las acciones de atención y apoyo universitario, sino también fomentar debates académicos sobre la existencia de subjetividades, saberes y escenarios diversos, en los que escuchar la otredad resulta fundamental, no solo para comprendernos, sino también para evaluar y diseñar los sistemas de enseñanza institucionales.

La crisis suscitada por la pandemia de covid-19 conllevó un uso intensivo de recursos tecnológicos, lo que enfrentó a las comunidades estudiantiles a nuevas formas de hacer academia, pero también evidenció la necesidad de generar mayores apoyos integrales para la población estudiantil. En ese contexto, se debió pensar en procesos de ingreso y de acompañamiento virtual por razones de salud, así como en la gestión de procesos de capacitación para quienes no contaban con las herramientas necesarias para el uso de recursos virtuales.

Yuval-Davis (2015) indica que la interseccionalidad, desde miradas situadas y vivencias específicas, revela consecuencias diferentes en las personas, es decir, efectos diferenciados derivados de la translocalidad y la transescalaridad⁷. Estas suelen adquirir significados y poderes distintos cuando se examinan en los hogares o barrios pequeños, en las ciudades, en los Estados, en las regiones o a nivel global, así como desde la transtemporalidad, entendida como la forma en que estos significados y poderes cambian históricamente e incluso en distintos momentos del ciclo vital de las personas.

El cambio suscitado por factores históricos coloniales y coyunturales, como la pandemia, ha dejado aprendizajes en la UNED. Fue necesario centrar las acciones institucionales en la resolución de situaciones emergentes; sin embargo, ahora es momento de repensar estos procesos y planificar de manera estratégica, con un enfoque intercultural e interseccional, que permita sostener las acciones desde la demanda estudiantil, la realidad docente y la economía del país.

Asimismo, avanzar en un proceso que permita visualizar y abordar los ejes de desigualdad desde la visión y la conjugación de realidades estudiantiles posibilita la construcción de una capacidad crítica y propositiva. La metodología de la interseccionalidad permite identificar la forma en que las desigualdades sociales impactan a las personas entrevistadas y a sus familias.

⁷ Yuval (2015), retoma el trabajo de Anthias Floya (2012), las cuestiones de translocalidad, es decir, las formas en que categorías particulares de divisiones sociales tienen diferentes significados y, a menudo, diferente poder relativo en los distintos espacios en los que se desarrollan las relaciones sociales analizadas; de transescalaridad, es decir, las formas en que diferentes divisiones sociales suelen tener significados y poder diferentes cuando las examinamos en hogares o barrios pequeños, en ciudades, estados, regiones y a nivel global; y de transtemporalidad, es decir, cómo estos significados y poder cambian históricamente e incluso en diferentes momentos del ciclo vital de las personas. (Yuval-Davis 2015, 5)

Yuval-Davis (2015) menciona cómo el Estado, en sus límites de gobernanza, ha atendido a la población indígena y a las mujeres. Asimismo, explica cómo el Estado produce, reproduce y distribuye, o no, distintos tipos de recursos económicos, sociales, culturales y políticos entre las personas que viven bajo diferentes sistemas de desarrollo económico, por ejemplo, en la forma en que se distribuyen la tierra y la riqueza social a lo interno de los territorios indígenas y a lo largo de Costa Rica.

Asimismo, es necesario comprender cómo las personas, según su posicionamiento social y su acceso a diferentes tipos de capital social, pueden presentar trayectorias diferenciadas aun estando en una misma comunidad o agrupación familiar. Por ejemplo, a lo interno de las familias de las mujeres entrevistadas se constató que, dentro de un mismo hogar, hay personas que han logrado culminar sus estudios universitarios y desempeñarse a nivel profesional, mientras que otros integrantes no lo han logrado. La entrevistada 02 (2025) señaló:

Mi permanencia en mis estudios se ha logrado gracias al apoyo de mis hijos quienes son los que me han impulsado a seguir estudiando, al igual que gracias a las nuevas generaciones políticas quienes han impulsado más a la población indígena sin dejarla atrás en el desarrollo del país ya que por muchos años se vieron como personas sin derechos o deberes de poder estudiar, aun si era mujer ya que se vía a la mujer sin potencial de estudiar una carrera universitaria, hoy en día se ha desarrollado e impulsado el tema de ayudas indígenas lo que trajo el apoyo a la educación. En la UNED a nivel educativo me apoyado los grupos de recreación con los que se siente la inclusión y el respaldo brindado. (Entrevista 02, 2025)

La mirada interseccional ha permitido en esta investigación comprender cómo se ha dado la conjugación de acciones, categorías y marcadores diferenciales para entender la forma específica en que se han diseñado las buenas prácticas institucionales. Asimismo, ha fomentado un análisis crítico orientado a identificar

nuevas veredas de trabajo, de organización y de caracterización de las vivencias situadas de las mujeres indígenas estudiantes de la UNED.

6.2.1 Permanencia de las mujeres indígenas en la universidad

La investigación ha permitido dilucidar las implicaciones que han tenido, en las mujeres entrevistadas, las políticas universitarias y las desigualdades vividas en sus familias, comunidades y en el país, así como los retos que enfrenta la institución educativa para retomar una política intercultural, de género y enfocada en las vivencias estudiantiles situadas.

Los esfuerzos institucionales desarrollados por la UNED revelan que existe una intención que toma en cuenta las particularidades estudiantiles de las personas indígenas para la inclusión, pero también evidencian que la universidad fomenta espacios para debatir nuevas categorías que permitan la participación y la cocreación desde la perspectiva de las mujeres indígenas.

En el siguiente apartado se presentarán los factores que se gestionan en la institución para fortalecer la permanencia de las mujeres indígenas. Estos se encuentran inmersos en instancias de la jerarquía institucional que cumplen un objetivo sustantivo y afianzado en la legitimación de su accionar en la atención, el acompañamiento y el financiamiento estatal.

6.2.1 Área de Vida Estudiantil

Esta área tiene como objetivo que la población estudiantil encuentre en la universidad espacios para el ingreso, la permanencia y el logro continuo de sus metas estudiantiles.

6.2.1.1 Servicios estudiantiles con enfoque intercultural

La investigación ha permitido dilucidar las implicaciones que han tenido, en las mujeres entrevistadas, las políticas universitarias y las desigualdades vividas en sus

familias, comunidades y en el país, así como los retos que enfrenta la institución educativa para retomar una política intercultural, de género y enfocada en las vivencias estudiantiles situadas.

Los esfuerzos institucionales desarrollados por la UNED revelan que existe una intención que toma en cuenta las particularidades estudiantiles de las personas indígenas para la inclusión, pero también evidencian que la universidad fomenta espacios para debatir nuevas categorías que permitan la participación y la cocreación desde la perspectiva de las mujeres indígenas.

En el siguiente apartado se presentarán los factores que se gestionan en la institución para fortalecer la permanencia de las mujeres indígenas. Estos se encuentran inmersos en instancias de la jerarquía institucional que cumplen un objetivo sustantivo y afianzado en la legitimación de su accionar en la atención, el acompañamiento y el financiamiento estatal.

6.2.1 Área de Vida Estudiantil

Esta área tiene como objetivo que la población estudiantil encuentre en la universidad espacios para el ingreso, la permanencia y el logro continuo de sus metas estudiantiles.

6.2.1.1 Servicios estudiantiles con enfoque intercultural

Los servicios sociales estudiantiles constituyen la ejecución de procesos individuales y nacionales para la atención de la población estudiantil. Las mujeres indígenas son provistas de un apoyo integral mediante acciones específicas en el marco de los servicios generales de la UNED. Es decir, dentro de este ámbito institucional persiste el reto de definir una línea de atención centrada específicamente en las mujeres; no obstante, se cuenta con servicios que las atienden y acompañan.

Los servicios interculturales tienen el propósito de contribuir a la generación de procesos educativos con calidad. Asimismo, fomentan la valoración y validación de las personas en su diversidad, promueven la interacción a través del reconocimiento mutuo y contribuyen a la equidad en la distribución de las oportunidades educativas, lo cual permite una contención institucional frente a las consecuencias que experimenta el estudiantado como producto de la desigualdad por identidad cultural y por etnia.

Por otro lado, el apoyo institucional también se centra en acciones orientadas a la retención o permanencia del estudiantado, pues facilita la integración de la comunidad estudiantil por medio de mecanismos académicos de acompañamiento, tales como tutorías, asesorías, mediaciones, diseño de materiales, planes de estudio de calidad, ambientes de estudio estimulantes y calidad del profesorado, entre otros.

Los servicios universitarios representan la capacidad de la UNED para responder a las necesidades del estudiantado en términos de integración académica, social y participativa. Ante todo, constituyen un espacio para generar herramientas cognitivas para el afrontamiento de los cambios en el ámbito educativo, para la convivencia intercultural y para promover la retención⁸ estudiantil frente a la diversidad de factores que inciden en la expulsión educativa de estas poblaciones.

⁸ Según Tinto (1975) se refiere a la proporción de personas estudiantes que siguen estando matriculadas en la misma institución año a año y varía según espacio donde se desenvuelva la persona estudiante, es decir, en el curso, el sistema educativo o en la institución. Además, la definición ha estado en debate y cuenta con múltiples factores para definirle. Uno de los puntos relevantes del proceso de retención son las acciones que se deben considerar para garantizar una integración en el ámbito educativo y en el social, ya que si uno está atendido pero el otro no, puede conllevar a la expulsión.

6.2.1.2 Sensibilización cultural

El Curso de Pueblos y Territorios Originarios de Costa Rica es un proceso de formación intercultural impartido por la UNED. Este curso surge a partir de una iniciativa orientada a crear un plan de sensibilización y de desarrollo de estrategias educativas culturales, derivadas de la demanda y de la vinculación universitaria con los pueblos indígenas. Su objetivo es promover el pensamiento contrahegemónico universitario mediante un trabajo articulado con diferentes grupos de líderes de comunidades en territorios indígenas del país. El curso se imparte de manera conjunta en la UNED, con la participación de las vicerrectorías de Investigación, Extensión y Vinculación Territorial y de Vida Estudiantil.

Las instancias participantes trabajan a partir de la preocupación por contar con personal docente sensible, con competencias interculturales y respetuoso de los saberes contrahegemónicos. Además, las vicerrectorías articulan esfuerzos y fomentan el trabajo presencial comunitario, así como la propuesta de cambios a lo interno de sus áreas laborales, por ejemplo, el establecimiento de una línea de atención ante emergencias específicas de las mujeres indígenas, emergencias por eventos naturales o dificultades de conectividad.

Las inequidades socioeducativas deben ser cuestionadas cuando estas se develan, se revisan y alcanzan un estado de preocupación. Ante ello, las personas funcionarias realizan cambios que inciden en sus áreas de trabajo, con el fin de contribuir a la justicia social.

Asimismo, es importante señalar que el plan curricular de este curso en la UNED está diseñado para toda la población que desee cursarlo, y que sus componentes formativos toman en cuenta epistemologías que abren paso a los saberes desde Abya Yala. Además, propicia oportunidades para la participación estudiantil, especialmente de mujeres indígenas, quienes presentan una alta matrícula en la UNED.

6.2.1.3 Acompañamiento intercultural y con pertinencia sociocultural.

El Programa de Coordinación y Atención Intercultural, perteneciente a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, tiene como objetivo promover la vida estudiantil intercultural, entendida como un proceso de trabajo articulador de los saberes estudiantiles, así como de sus realidades, demandas y necesidades, en tanto personas sujetas de derechos, con el fin de identificar vetas de atención institucional.

El trabajo que realiza esta dependencia busca develar, ante los equipos docentes y administrativos, las diversidades socioeducativas que atraviesan las personas indígenas al ingresar y al permanecer en la universidad. Este acompañamiento se realiza mediante diferentes apoyos orientados a lograr su egreso educativo.

Estas diversidades socioeducativas se encuentran, a su vez, arraigadas a desigualdades e inequidades de carácter estatal. Por ende, esta oficina reconoce la importancia de articular la realidad formativa y educativa desde la primera infancia y la educación media con los planes curriculares de la educación superior. Asimismo, resulta fundamental considerar que las mujeres que enfrentan una mayor carga de trabajo doméstico no remunerado en el seno de las comunidades indígenas puedan acceder a procesos formativos que brinden sostenibilidad a su independencia económica, siempre que dichas acciones educativas cuenten con sensibilidad sociocultural indígena.

En este sentido, el programa ha creado un espacio específico para las mujeres estudiantes indígenas, gestionado por ellas mismas y con la posibilidad de contribuir al conocimiento académico y a la acción institucional mediante espacios de trabajo articulados y colaborativos con instancias políticas universitarias, como la Federación de Estudiantes o las Escuelas Académicas de la UNED.

Estas acciones políticas otorgan reconocimiento y poder a las mujeres indígenas dentro de la universidad y promueven, además, agencias personales y políticas que

se develan en la forma en que participan y se expresan, es decir, con una mayor valoración de sus saberes y conocimientos, así como en su involucramiento activo en la ejecución de sus procesos educativos.

6.2.2 Área de Extensión y vinculación territorial

Esta área cumple con el objetivo de extender los servicios sociales y educativos a poblaciones que no cursan una educación formal, afianzando a la universidad como un bien común en las comunidades.

6.2.2.1 Desarrollo de liderazgos comunitarios con perspectiva intercultural y descolonial

El desarrollo de liderazgos indígenas en los diferentes territorios indígenas de Costa Rica o de países vecinos fomenta el intercambio de requerimientos comunitarios para la organización de la atención educativa, los servicios básicos, los presupuestos comunitarios y la gestión de los bienes comunitarios y de la naturaleza.

Este proceso formativo, el Técnico en Gestión Local en su modalidad para pueblos indígenas, permite analizar lo que implica desmontar las estructuras de poder coloniales y sus efectos en las sociedades indígenas. Incluye la recuperación de la autonomía política, económica y cultural, así como la capacidad de los pueblos indígenas para tomar decisiones propias sobre sus territorios, sus recursos y sus formas de vida. Asimismo, posibilita revisar de manera constante la recuperación y el fortalecimiento de las lenguas, los conocimientos ancestrales, las prácticas culturales y las formas de organización social propias de estos pueblos, considerando que los procesos de socialización en la modernidad han contribuido a que los idiomas indígenas sean percibidos como barreras culturales.

Finalmente, este proceso formativo permite comprender que el territorio no constituye únicamente un espacio físico, sino un lugar de relevancia cultural que alberga la historia, la identidad y la espiritualidad de los pueblos indígenas.

Ante ello, esta formación, presentada como una opción para las personas indígenas desde el Técnico en Gestión Local, se centra en la construcción de herramientas que potencien los espacios de articulación local. Desde la universidad, se brinda esta opción como una forma de adaptar las posibilidades de estudio a personas con organización política en sus localidades.

Se trata de una estrategia orientada a develar, desde la formación técnica y la organización local, aquello que el poder hegemónico no permite visibilizar, pero que ocurre y genera consecuencias en el ejercicio de sus derechos. Este proceso formativo retoma acciones dirigidas a atender los marcadores de desigualdad asociados a la etnia, la cultura y al ejercicio del poder en los territorios indígenas.

6.2.3 Área de investigación

En el área de investigación institucional resulta fundamental dar visibilidad a las voces que construyen identidad y saber desde el ser indígena, lo cual implica una ruptura con la lógica formal de la investigación y una revalorización de su aporte a la sociedad. Se evidencia la necesidad de un enfoque colectivo, en el que el liderazgo indígena decolonial se base en la participación, la organización de investigaciones y la toma de decisiones colectivas, valorando la sabiduría de las personas mayores y la experiencia comunitaria de los pueblos indígenas en Costa Rica.

Asimismo, este espacio fomenta la defensa del territorio indígena, del contenido cosmogónico del territorio y de la naturaleza, ya que las personas involucradas, en este caso las personas indígenas, actúan como guardianas del territorio y luchan por la protección de sus tierras y de los recursos naturales frente a la explotación y la destrucción.

En este ámbito de investigación también se promueve el respeto y el trabajo pertinente en conexión con la historia y la espiritualidad. De esta manera, se aporta a la historia, la cosmovisión y la espiritualidad de los pueblos indígenas, al tiempo que se busca una conexión profunda con sus raíces.

6.2.3.1 Investigación local con pertinencia intercultural

El Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo es un instituto adscrito a la Vicerrectoría de Investigación, el cual cuenta con tres programas de trabajo, uno de ellos el Programa de Cultura Local Comunitaria (PROCULTURA), integrado por cinco investigadores y dos investigadores indígenas comunitarios. El trabajo que se desarrolla en este programa se centra en la realización de investigaciones participativas con pueblos indígenas, a partir de epistemologías de resistencia, es decir, desde aquellas que:

[...] marcan distanciamientos de la investigación positivista dominante y develan invisibilidades históricas asentadas en la ignorancia, entendida como productora de poder y de resistencia al poder establecido, pero también como productora del pensamiento único y del conocimiento legítimo. Ayudan a identificar por qué ha perdurado una hegemonía ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica, ahora cuestionada por los fundamentos de otras formas de conocer, y por qué surgen reflexiones y experiencias con otras subjetividades, contextos, modos de interpretación y vías de transformación colectiva. (Múnevar, 2012, p. 57)

El programa desarrolla procesos de producción de conocimiento y de acompañamiento con los pueblos indígenas, con el fin de visibilizar las desigualdades históricamente asentadas y apoyar sus procesos de resistencia. PROCULTURA ha permitido dar visibilidad a otras formas de conocer y comprender las realidades cotidianas, subjetivas y colectivas de las comunidades indígenas. El sentir y el vivir de estas comunidades, así como las vivencias de las mujeres

indígenas, han encontrado un espacio para evidenciar sus luchas; por ello, PROCULTURA ha acompañado procesos y estrategias orientadas a incidir en las políticas y estructuras del Estado en favor de las demandas indígenas.

El trabajo desarrollado por el equipo del CICDE, en general, ha logrado posicionar el debate en torno al poder hegemónico construido sobre las identidades culturales, la propiedad privada y su contraparte, el bien común y la cosmogonía indígena. Asimismo, se han identificado las categorías que han gestado, en los territorios indígenas, violencias vinculadas al acceso a la justicia para la defensa legítima de los vínculos con la naturaleza.

Además, resulta relevante mencionar las investigaciones en las que han participado activamente las personas investigadoras indígenas, las cuales han permitido analizar y debatir la visión particular de los pueblos indígenas frente a sus demandas y requerimientos para una calidad de vida digna. A continuación, se presentan algunas investigaciones realizadas por personas investigadoras indígenas de esta área:

- La lucha por la cedulação del pueblo Ngäbe en Costa Rica: alcances y significados políticos-culturales en la década del noventa. El proyecto contempla un período extendido hasta el año 1994, con el fin de comprender el momento de aplicación de la ley. Se desarrolló con recursos del Programa de Cultura Local Comunitaria del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) de la UNED de Costa Rica, con el apoyo de la Escuela Gremial de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE). Investigadora principal: Xinia Zúñiga Muñoz. Coinvestigadores comunitarios: Pablo Sivas Sivas, Luisa Bejarano Montezuma, Javier Montezuma Montezuma y Leonicio Bejarano Rodríguez.

- El territorio de Salitre: derechos, memoria y violencia, 2010-2017. El informe documenta la violencia ejercida contra las personas indígenas como reacción a sus acciones reivindicativas, la violación de los derechos territoriales y las dificultades que enfrentan los bribri de Salitre para la resolución del conflicto

en la vía judicial costarricense, caracterizada por su lentitud y complejidad. El análisis se construye a partir de relatos de memoria de las personas indígenas protagonistas y de documentación institucional y comunitaria recopilada por el equipo intercultural responsable del proyecto. Coordinadora de investigación: Xinia Zúñiga Muñoz. Coinvestigadores: Mariana Delgado Morales y Pablo Sivas Sivas.

El programa ha logrado consolidarse como un espacio de producción de conocimiento y acompañamiento comprometido con los pueblos indígenas, visibilizando las desigualdades históricas que los atraviesan y fortaleciendo sus procesos de resistencia.

A través de PROCULTURA se han abierto caminos para reconocer y valorar otras formas de conocer y comprender las realidades cotidianas, subjetivas y colectivas de estas comunidades, especialmente las vivencias y luchas de las mujeres indígenas. El acompañamiento brindado ha sido clave para incidir en políticas públicas y estructuras estatales desde las demandas indígenas. El trabajo del equipo del CICDE ha resultado fundamental para posicionar el debate sobre el poder hegemónico que se impone sobre las identidades culturales y los territorios, así como para identificar las categorías que perpetúan violencias estructurales, en particular en el acceso a la justicia y en la defensa legítima de los vínculos con la naturaleza desde una cosmovisión indígena.

6.2.3 Área de docencia

Es importante contar con espacios educativos que permitan modificar las estructuras educativas impuestas por la colonialidad, fomentando la reflexión crítica acerca del conocimiento y de las dinámicas de poder. Esto implica deshacer aprendizajes y analizar las modalidades hegemónicas de enseñanza para crear pedagogías alternativas que valoren la diversidad epistémica y cultural, y que promuevan la autonomía y la equidad social.

Además, en la actualidad resulta relevante trabajar en la transformación de la práctica pedagógica, en la que la interculturalidad, el feminismo y la decolonialidad desafían las estructuras escolares repetitivas y promueven la reflexión crítica del cuerpo docente sobre su ejercicio pedagógico.

Asimismo, se cuestiona el conocimiento hegemónico mediante la deconstrucción de la visión eurocéntrica del saber, reconociendo la validez de otras epistemologías y saberes locales. Esto permite construir espacios educativos en los que se reconozcan y respeten las diferencias culturales, étnicas y de género.

6.2.3.1 Formación universitaria con perspectiva intercultural

La UNED cuenta con el Bachillerato en Estudios Sociales y Educación Cívica, adscrito a la Escuela de Educación. La malla curricular de esta carrera constituye uno de los ejemplos que la institución ha desarrollado a nivel educativo con miras a brindar protección, apoyo, visibilidad y viabilidad a las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, así como a sus contextos y a sus procesos de resistencia y de justicia política.

En ese sentido, Connell (2009) señala la importancia de pensar y repensar, en los procesos educativos, las formas de construcción de la justicia social. El plan de formación de la carrera plantea una formación basada en la experiencia histórica, la ruptura pedagógica y la reivindicación de saberes provenientes de la herencia de los pueblos indígenas, así como de las posturas decoloniales en Abya Yala.

La autora (2009) menciona:

En primer lugar, para garantizar la justicia social no sirven los currículos de guetos. Los currículos separados-y-diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículum hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma

que encarne los intereses de las personas menos favorecidas. (Connell, 2009, p. 3)

Ante ello, es importante señalar que esta carrera constituye una experiencia educativa que busca incorporar las vivencias estudiantiles indígenas en Costa Rica, así como establecer conocimientos a partir de investigaciones relevantes sobre historia, cultura, educación, justicia educativa y decolonialidad. Esto conlleva que la formación no esté dirigida únicamente a un grupo específico de estudiantes, sino a todas las personas que ingresen a la carrera, independientemente de su región de procedencia.

Es indispensable que la formación con perspectiva intercultural, asentada en la Carrera de Estudios Sociales y Educación Cívica, incentive en su malla curricular la importancia de las pedagogías críticas, los debates latinoamericanos sobre la decolonialidad y la generación de espacios académicos en los que el saber se organice desde la diversidad presente en la población estudiantil.

Esta malla curricular fomenta procesos asociados a la sensibilización educativa frente a las realidades sociales de los pueblos indígenas en Abya Yala, con el fin de generar investigación con perspectiva intercultural y feminista.

Estos procesos develan la importancia de realizar una ruptura con el currículo hegemónico que encarna la realidad y el privilegio de un sujeto único con un pensamiento individual. La justicia educativa requiere un currículo contrahegemónico, no específico ni segregador, ya que ello no incide en la ruptura de un currículo privilegiado. Su construcción no solo debe ser participativa, sino también pensada desde las bases, junto con la población que hará uso de este, de modo que se considere su ejecución en un periodo determinado.

6.2.3.2 Equidad en el ingreso a la formación educativa.

La UNED es una universidad que utiliza tecnologías de la información para el desarrollo de sus modalidades educativas, lo cual constituye una apuesta administrativa orientada a la superación de las barreras geográficas que experimentan las personas en el país.

Estas modalidades permiten que las mujeres indígenas estudiantes accedan a la educación desde territorios alejados, brindándoles la posibilidad de combinar sus planes de estudio con responsabilidades comunitarias, así como de permanecer presentes en los procesos de crianza de las infancias. Asimismo, posibilitan un ahorro en los costos asociados con el desplazamiento y a la estadía, y fomentan que los procesos de aprendizaje se apliquen en sus áreas de residencia, lo que favorece la creación de vínculos estudiantiles cercanos a sus territorios.

Según los resultados de las entrevistas, se constata que las mujeres indígenas estudiantes buscan una mayor independencia económica, con el objetivo de incidir positivamente en la calidad de vida de sus familias. En ese sentido, la UNED promueve el acceso de las mujeres a carreras vinculadas con las ciencias, las tecnologías y las matemáticas, en las que existe una mayor demanda en el mercado laboral. Con ello se procura generar condiciones para la movilidad social y la reducción de la dependencia económica.

Asimismo, la promoción del ingreso a carreras STEM contribuye a la reducción de brechas por etnia y a la disminución de la segregación horizontal de género, entendida como el bajo ingreso de mujeres en las ingenierías y en otras disciplinas afines a las matemáticas.

Dentro de estas carreras resulta fundamental incorporar, en los procesos formativos, saberes asociados a la historia y a la construcción económica, política y cultural de los pueblos indígenas. De igual forma, los conocimientos integrados en las carreras STEM influyen en las mujeres indígenas y en sus entornos familiares,

ya que existen contenidos formativos vinculados con sus territorios, el resguardo de semillas, la biología y la relación con las especies.

Asimismo, la participación en carreras STEM les permite convertirse en líderes de proyectos comunitarios con una base científica y tecnológica, o bien trasladar estos saberes a sus territorios, generando un impacto multiplicador en sus comunidades.

La posibilidad de que las mujeres ingresen a carreras STEM se asocia con la movilidad social, entendida como el acceso a la formación, la especialización en áreas específicas y la contribución al mejoramiento de la calidad de vida, así como a la defensa de los saberes originarios y de los bienes comunes presentes en los territorios indígenas.

Esto permite que ellas y sus comunidades fortalezcan conocimientos sobre sistemas agrícolas resilientes y sostenibles, como la agrosilvicultura y el manejo de cultivos resistentes a la sequía o a emergencias climáticas, los cuales pueden inspirar prácticas agrícolas más sostenibles. Asimismo, los aportes relacionados con el clima y el medio ambiente han permitido desarrollar estrategias de adaptación, como la construcción de viviendas tradicionales y el uso eficiente de recursos locales, aplicables incluso a nivel global.

La UNED debe promover que las mujeres y sus ancestras puedan validar, reconocer y posicionar en el debate educativo los conocimientos sobre plantas medicinales y prácticas de cuidado de la salud, los cuales pueden resultar valiosos para la investigación farmacéutica y para el desarrollo de tratamientos innovadores con sentido de solidaridad y acceso justo. De igual manera, pueden maximizarse los aportes vinculados con técnicas de construcción tradicionales, las cuales ofrecen soluciones para edificar viviendas y estructuras eficientes y adaptadas al entorno natural, respetuosas de la cosmogonía indígena y resistentes a emergencias climáticas.

Otro aspecto relevante, derivado de la forma en que se comprenden las realidades sociales y la relación con la naturaleza, es el sistema de conocimiento indígena, el cual se caracteriza por su integralidad y por considerar la interconexión de los elementos del entorno natural. Este enfoque puede enriquecer la perspectiva en STEM y promover una visión más integral de la ciencia.

En la actualidad, el área de docencia debe fomentar la investigación interdisciplinaria, es decir, el trabajo conjunto entre personas científicas indígenas y científicas occidentales, con el fin de combinar conocimientos y perspectivas y aportar de manera colectiva a la educación intercultural. Esto implica la posibilidad de diseñar programas educativos que integren los saberes indígenas en la enseñanza de STEM, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Asimismo, se debe incentivar que las personas estudiantes involucren a los pueblos indígenas en la toma de decisiones sobre políticas y proyectos que incidan en sus territorios y conocimientos.

Finalmente, contar con mujeres en las áreas de las ciencias exactas, naturales y tecnológicas contribuye a la soberanía tecnológica y ambiental. El enfoque de estas mujeres, como sujetas pertenecientes a culturas ancestrales, puede incidir en la innovación, en la conservación de los territorios indígenas mediante el uso de tecnologías ecológicas, disruptivas y respetuosas de la biodiversidad local, así como en el fortalecimiento de la justicia climática y del acceso equitativo a la tierra.

Por lo tanto, en esta sección se comprueba que los factores institucionales identificados han permitido el acceso y la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes, y que las acciones y servicios institucionales toman en cuenta las dimensiones de etnia, clase social y lugar de procedencia. Estos esfuerzos han favorecido que las mujeres indígenas ingresen a diversas carreras, y no únicamente a aquellas asociadas con la Escuela de Educación. Las mujeres indígenas entrevistadas cursan estudios en Administración de Empresas con énfasis en

Recursos Humanos, Educación General Básica I y II Ciclo, Gestión Turística Sostenible, Educación Especial y Administración de Servicios de Salud.

Romper estructuras y avanzar con las metas propuestas, como señala la entrevistada 07 (2025):

[...] los anhelos de mejorar a nivel intelectual, profesional y socioeconómico, ya que en el entorno familiar del cual provengo algunos miembros de mi familia solo han concluido la primaria, así mismo, busco promover en mi futura generación el deseo de superarse a nivel profesional, lo cual se ha ido logrando y viendo reflejado en mi caso personal en nuestros hijos, ya que ellos actualmente están terminando sus carreras universitarias. (Entrevista 07, 2025)

Ante ello, es importante reconocer que, para efectuar un proceso de revisión sobre el impacto de los factores institucionales en la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes, se requiere realizar un análisis teórico desde una metodología interseccional.

A continuación, se presenta el análisis interseccional realizado a los factores individuales que han sido mencionados por las mujeres participantes de la investigación. Este apartado permite identificar una mirada situada y particular que se devela a partir de las vivencias de las mujeres, en un espacio y un momento coyuntural específicos. Asimismo, ofrece la posibilidad de revelar los marcadores de desigualdad a los que se hace frente de distintas maneras, ya sea de forma individual o desde las colectividades de mujeres.

6.3. Los factores individuales para la permanencia de las mujeres indígenas estudiantes en la UNED

En esta sección se analizan los factores individuales identificados en capítulos anteriores que permiten a las mujeres indígenas estudiantes permanecer en la

UNED. Desde una perspectiva interseccional, estos factores se comprenden como el resultado de determinaciones sociohistóricas que configuran las realidades de las personas y que se establecen mediante la intersección de los marcadores que constituyen sus identidades y sus contextos.

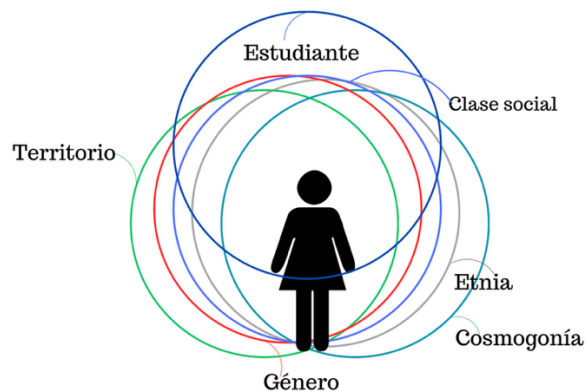
Por ende, se elaboró la Ilustración 3, en la cual se observan las categorías de análisis que emergieron de la revisión de los resultados de las entrevistas y del trabajo teórico desarrollado en este proceso de investigación.

En ella se muestra cómo la subjetividad de las mujeres indígenas estudiantes se compone no solo de características individuales, sino que estas se intersecan con sus contextos sociales, tales como sus realidades territoriales y culturales, la pertenencia a un pueblo indígena y la residencia en un territorio con condiciones socioeconómicas y geográficas particulares.

Estas distinciones conllevan la intersección de categorías sociales que se conjugan con categorías individuales y que, además, se complejizan desde una mirada histórica. Es en esta intersección de dimensiones sociales, individuales e históricas donde se pueden comprender con mayor cabalidad sus propios contextos de desigualdad.

Ilustración 3.

Categorías identificadas para determinar los factores individuales de permanencia desde las mujeres indígenas estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Las mujeres indígenas entrevistadas ingresaron a la UNED motivadas por el deseo de estudiar. La UNED es una de las instituciones de educación superior que ha realizado una inversión social y económica para incorporar acciones académicas pensadas para las mujeres indígenas; además, ha diseñado servicios específicos que permiten una mediación intercultural.

La UNED reconoce la intersección de la clase social y la ubicación geográfica al momento de generar lineamientos y políticas institucionales. Es decir, las mujeres indígenas estudiantes viven fuera de la Gran Área Metropolitana o de las cabeceras de sus cantones, en regiones donde la desigualdad social es mayor; por otro lado, se ven inmersas en espacios con mayores niveles de discriminación por su origen o pertenencia étnica.

Asimismo, las mujeres indígenas estudiantes han mostrado que poseen otras motivaciones para ingresar a la universidad, como su vocación, su determinación emocional, sus redes de apoyo y la organización de sus vidas en función de las múltiples labores que deben desempeñar en su rol de mujeres.

Su decisión de ser estudiantes se encuentra determinada por la intersección de su identidad en tanto mujeres (sexo-género), su involucramiento en la participación política de sus pueblos, la asignación de cuotas de poder dentro de los pueblos indígenas en los que residen o a los que pertenecen, así como por la reproducción de su propia cultura, asociada con el vínculo que desarrollan con la cosmogonía a la que pertenecen.

Estas intersecciones inciden en el desarrollo de sus vidas cotidianas, incluyendo las formas y estrategias que implementan para mantenerse estudiando. Como mujeres, deben distribuir sus decisiones en función de los roles de género al interior de las familias. Este rol influye en los requerimientos socioeconómicos a los que acceden por parte del Estado y de la universidad, así como en la forma en que los utilizan y en cómo participan en espacios educativos como la universidad.

A continuación, se explican, desde una perspectiva interseccional y decolonial, los factores individuales identificados por las estudiantes indígenas como relevantes para su acceso y permanencia en la UNED. Estos factores develan diversas categorías analíticas que permiten mostrar la interseccionalidad en la atención y la demanda estudiantil.

Se parte de estas categorías por cuanto constituyen la síntesis del análisis de la información brindada por las entrevistadas; además, son categorías que entrecruzan diversas vivencias estudiantiles y evidencian su relevancia para la permanencia en la universidad.

6.3.1 La familia: Red de apoyo para la vida estudiantil.

Dentro de las entrevistas a mujeres indígenas se identificó que la familia constituye un factor relevante para el acceso y la permanencia en la universidad, en tanto representa un vínculo que provee cuidados emocionales y acompañamiento. Asimismo, les permite contar con el apoyo de otras mujeres del núcleo familiar, quienes colaboran en la distribución de las labores al interior del hogar, con el fin de que ellas puedan estudiar.

Según la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo en Costa Rica del INEC (2022), las mujeres en zonas rurales dedican 38,2 horas al cuidado directo de niñas y niños del hogar menores de 12 años; 12,8 horas al cuidado activo de personas del hogar de 12 a 64 años (que no sean totalmente dependientes); y 2,8 horas al cuidado activo de personas del hogar de 65 años y más (que no sean totalmente dependientes). Por ende, si en el grupo familiar hay más de una persona con las características descritas, el uso del tiempo se intensifica para las mujeres del hogar, ya que su distribución debe ampliarse y diversificarse.

Por lo tanto, según la distribución del uso del tiempo y la red de apoyo con la que se cuente, se define la posibilidad de las mujeres indígenas para estudiar o para delegar tareas a su cargo a otras personas integrantes de la familia, lo que en la mayoría de los casos recae en otras mujeres del grupo familiar o en personas menores de edad.

De acuerdo con las entrevistas, se constató que todas las mujeres participantes cuentan con un grupo familiar integrado por más de tres personas. En este sentido, la distribución del tiempo entre los distintos miembros del hogar resulta fundamental para que ellas puedan avanzar en sus metas educativas.

La UNED debe apostar por analizar el trabajo de los cuidados que realizan las estudiantes, con el fin de desarrollar acciones más concretas dentro de las políticas de ingreso y permanencia de las mujeres en general y, en particular, de las mujeres

indígenas, de modo que estas acciones potencien estrategias o políticas institucionales.

En este marco, Ester Vivas (2019), al analizar la maternidad desde una perspectiva feminista, revisa los preceptos establecidos por el patriarcado en torno a los cuidados asociados a la maternidad y a la decisión de ser madre y trabajar fuera del hogar. La autora señala:

Las mujeres en la actualidad nos enfrentamos a una doble presión. Por un lado, a ser madres como dicta el mantra patriarcal y serlo de una determinada manera, con un manual completo, muchas veces contradictorio, de lo que se espera de nosotras. Por otro lado, siguiendo el abecé del capitalismo neoliberal, debemos triunfar en el mercado del trabajo y tener una carrera de éxito, aunque en la mayoría de los caos toca sobrevivir como se puede, con un empleo más o menos precario, sin renunciar, eso sí, se supone, a tener críos. [...] Si tienes criaturas, sobrevivir en el mercado laboral no es fácil. (Vivas, 2019, pp. 24-25)

Desde esta perspectiva, Vivas (2019) invita a reflexionar sobre la realidad de las mujeres que, además de estudiar, deben trabajar y cuidar a sus familiares o personas cercanas. Esta situación se intensifica en el caso de las mujeres que viven en zonas rurales, donde las desigualdades en el acceso a servicios básicos son más evidentes. Por ello, resulta imprescindible orientar una forma de trabajo universitario en la que el acompañamiento estudiantil trascienda el apoyo socioeconómico y se integre una visión política corresponsable de los cuidados.

Ante la ausencia de iniciativas institucionales específicas en materia de cuidados, la familia se concibe como un factor clave de apoyo para la permanencia de las mujeres indígenas en la universidad. No obstante, este apoyo depende de la gestión del tiempo de sus integrantes, de las formas en que se logre la delegación de las labores y del tipo de vivencias al interior del hogar.

Además, la noción de la familia como espacio colectivo dentro de los pueblos indígenas debe encontrar respaldo en los órganos de representación comunitaria. Siete de las mujeres indígenas entrevistadas residen en sus territorios, lo que evidencia la necesidad de destinar mayor tiempo a la vinculación con los espacios políticos comunitarios, lo cual implica una mayor demanda temporal para la participación activa y la representación. Este involucramiento comunitario les permite, a su vez, gestionar requerimientos económicos, educativos, de salud, ocio, alimentación y cuidados.

Como mujeres indígenas estudiantes, el acceso a la universidad se vincula con prácticas de resistencia en el ámbito familiar, debido a las sobrecargas laborales asociadas con el trabajo de cuidados y a la participación en espacios políticos comunitarios.

Asimismo, estas mujeres se encuentran sujetas a roles patriarcales que distribuyen de manera desigual las labores y la toma de decisiones, así como a condiciones de dependencia económica.

En su mayoría, la dependencia económica se asocia a apoyos estatales, economías de subsistencia o empleos cuya estabilidad varía según la instancia contratante y la condición de informalidad. No obstante, a nivel comunitario se observa la posibilidad de unir esfuerzos y compartir vivencias. En este sentido, la familia no está exenta de experimentar las consecuencias de las dinámicas del mercado y de las acciones del Estado, lo cual incide directamente en la dinámica educativa familiar y en los recursos disponibles para afrontar el proceso formativo.

El rol socioeconómico del grupo familiar se encuentra fuertemente condicionado por la informalidad laboral, entendida como aquella modalidad en la que no existe un salario formal reportado, una responsabilidad contractual ni estabilidad horaria. En

Costa Rica, esta condición también revela factores estructurales de desigualdad económica.

El apoyo social brindado por el Estado se determina según los niveles de pobreza del grupo familiar y la presencia de personas dependientes a cargo, incluidas personas adultas mayores, personas adultas dependientes y personas menores de edad. Esta situación no solo incrementa la carga de cuidados no remunerados asumidos por las mujeres, sino que también limita su independencia para estudiar o trabajar fuera de sus comunidades, así como su posibilidad de desplazarse para participar en actividades educativas universitarias.

La UNED debe invertir en procesos socioeconómicos como becas orientadas a emprendimientos educativos, innovación educativa en los trabajos finales de graduación y becas de formación complementaria que fomenten la independencia económica de las personas estudiantes, ya que ello favorece la permanencia y la vinculación con el proceso formativo. Asimismo, desde las áreas de gestión universitaria, la institución debe fortalecer indicadores de investigación asociados a la relación entre independencia económica y permanencia estudiantil. Comprender la realidad cualitativa y cuantitativa de las poblaciones que ingresan a la universidad permite caracterizar sus demandas y requerimientos para un fortalecimiento institucional constante.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2019), el 45,6 % de las mujeres indígenas se encuentra empleada y el 60,9 % lo está en trabajos informales en América Latina. Además, aunque las mujeres puedan estar empleadas, ello no implica necesariamente condiciones laborales adecuadas, ya que, en la mayoría de los casos, la calidad del empleo es deficiente. Asimismo, el 86,1 % de los hombres indígenas se encuentra en trabajos informales, lo que incrementa la dependencia de los servicios estatales o genera ingresos insuficientes para garantizar una adecuada calidad de vida familiar. La OIT (2019) cita:

Las madres indígenas se enfrentan a desafíos particulares en el mercado de trabajo que pueden ser incluso mayores que los que afrontan los padres indígenas. A nivel global, el 43,5 por ciento de las madres indígenas con hijos de entre 0 y 5 años tiene un empleo, frente al 86,4 por ciento de los padres indígenas. También tienen menos probabilidades de tener un trabajo que las mujeres indígenas que no tienen hijos pequeños. Cabe señalar asimismo que los padres indígenas tienen menos probabilidades de tener un empleo que sus homólogos no indígenas. (p. 15)

Desde el análisis de la interseccionalidad se devela que el desempleo femenino indígena tiene efectos especialmente intrincados y profundos, pues no puede analizarse únicamente desde la dimensión de género o étnica, sino desde la interacción entre diversos sistemas de opresión, como el racismo, el sexismo, el clasismo y la exclusión territorial. Las mujeres que enfrentan un desempleo estructural en sus territorios se ven inmersas en múltiples desigualdades, entre ellas:

- Mayor vulnerabilidad económica y pobreza estructural: Las mujeres indígenas desempleadas tienden a vivir en situaciones de pobreza heredadas y estructurales, en las que la ausencia de ingresos mantiene su dependencia económica respecto de sus familias o parejas, restringiendo su autonomía. Al no contar con acceso a recursos, sus metas educativas se ven limitadas o postergadas.
- Restricciones en el acceso a la seguridad social y empleos formales: La ausencia de empleo formal implica, en muchos casos, la falta de acceso a la seguridad social, a la atención médica, a las pensiones y a los recursos legales necesarios, particularmente ante situaciones de violencia.

- Perpetuación de los roles de género convencionales: El aumento del desempleo refuerza la creencia de que el lugar legítimo de las mujeres se encuentra en el ámbito doméstico, donde se les asigna prioritariamente la función de cuidadoras o, en la mayoría de los casos, de trabajadoras no remuneradas.
- El riesgo de violencia de género es considerable: La dependencia económica incrementa la vulnerabilidad frente a la violencia doméstica y reduce las posibilidades de salir de situaciones abusivas.

La interseccionalidad muestra, en consecuencia, que el desempleo que enfrentan las mujeres indígenas no puede comprenderse de manera aislada como un problema de déficit de ingresos económicos. Se trata, más bien, de una expresión compleja de desigualdades entretejidas que sostienen su exclusión e invisibilización social.

Por último, resulta necesario continuar investigando el impacto de estas desigualdades y las posibilidades de acción de la universidad, junto con las personas estudiantes, frente a la desigualdad estructural y las formas adecuadas de inversión económica y educativa en los territorios.

En ese sentido, el avance hacia la igualdad de género se vincula con el acceso a la educación, al empleo de calidad, a las luchas de los movimientos feministas y a políticas estatales específicas. Sin embargo, aun cuando los datos de la Encuesta Nacional de Hogares del INEC (2022) muestran un panorama más favorable que el de una década atrás en términos de reducción de la desigualdad, resulta prematuro afirmar que las brechas de género en materia educativa se han cerrado.

6.3.2 La Identidad sociocultural: La inclusión de la visión sociocultural

Las mujeres en los pueblos indígenas son reconocidas desde el rol de “dadoras de vida” y, por ende, como transmisoras de conocimientos a las nuevas generaciones.

En este marco, su identidad cultural y sus roles sociales se circunscriben a las relaciones sociales propias de sus comunidades o territorios.

En las entrevistas, las participantes manifestaron el deseo de que la UNED desarrolle acciones sustantivas orientadas a promover espacios que fortalezcan sus identidades culturales como parte del desarrollo nacional y de su identidad colectiva. Para ello, resultan fundamentales los espacios colectivos, críticos y con sensibilidad intercultural.

La entrevistada 01 (2025) expresó su disposición a participar en espacios colectivos institucionales:

Los pueblos indígenas poseen una rica herencia cultural y conocimientos ancestrales que son vitales para una educación inclusiva y diversa. Contribuir a la construcción de materiales educativos puede ayudar a visibilizar y valorar estas culturas dentro del contexto universitario. (Entrevista 01, 2025)

El aporte de las mujeres indígenas a la inclusión sociocultural en la universidad debe articularse con la reflexión sobre su rol dentro de la institución, de la comunidad estudiantil y de los territorios, en tanto gestoras culturales, portadoras de una visión cosmogónica y actoras políticas.

No obstante, se reconoce que las mujeres indígenas también se encuentran inmersas en procesos de socialización patriarcal y, por ende, no están exentas de reproducir roles tradicionales de género, asociados a la maternidad o a las limitaciones para transformar su aporte a los pueblos indígenas.

Por ello, resulta importante que la UNED invierta en acciones específicas para fortalecer espacios de sensibilización con perspectiva de género dirigidos a mujeres indígenas estudiantes, de modo que puedan reconocerse en sus roles, contar con

herramientas para transformarlos y generar espacios de demanda de derechos desde una perspectiva de género.

Por otra parte, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía y el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina (2013) señalan que las mujeres indígenas han identificado factores que les permiten analizar la violencia en sus múltiples manifestaciones, sin desvincularse de sus creencias cosmogónicas. Al respecto, se indica:

las organizaciones de mujeres indígenas plantean la necesidad de valorar, visibilizar y fortalecer las prácticas ancestrales que contribuyen a afrontar las situaciones de violencia. Estas tienen la función de mantener y restaurar el equilibrio y la armonía del ser individual y colectivo y restituir la integralidad, prevenir los daños y efectos a corto, mediano y largo plazo, liberar la impotencia, el dolor, el miedo, el susto, el enojo y la culpa, desinstalar la opresión que viven las mujeres, y ayudarlas a volver en sí, a reconocerse con su luz y con su sombra. (Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, 2013, p. 77)

La identidad sociocultural, por tanto, no debe situarse al margen del proceso formativo a lo largo del ciclo de vida estudiantil, sino que debe ser reforzada en la formación universitaria. En este sentido, Burguete y Cal (2013) señalan:

La investigación intercultural desde la perspectiva de las mujeres indígenas para el estudio de la violencia contra las mujeres indígenas, desarrolla una doble reflexividad en su análisis. Por un lado identifica a la comunidad como un espacio en donde se producen violencias en contra de las mujeres indígenas; pero al mismo tiempo lo valora como un espacio culturalmente pertinente para la reconstitución de relaciones sociales en el que las mujeres indígenas pueden vivir una vida libre de violencia. Las investigadoras indígenas valoran su cultura y sus pueblos y apuestan por su permanencia

histórica. Por ello consideran que el contexto cultural en el que el que la mujer indígena vive es potencialmente un espacio de confort para reconstituir la identidad, la dignidad e integralidad de las mujeres que han sufrido violencia. (Burguete y Cal, 2013, p. 9)

Las vivencias cosmogónicas, según la etnia, constituyen una vía para abordar las desigualdades de género presentes en las comunidades y en los espacios educativos. La profundización de la pobreza exacerba la violencia, por lo que resulta relevante que el ámbito educativo cuente con estrategias específicas para analizar sus consecuencias, impactos y formas de manifestación.

Espinoza et al. (2013) sostienen que las pedagogías descoloniales feministas contribuyen al desarrollo de una conciencia crítica. En este sentido, señalan:

Esta capacidad crítica está dirigida a cuestionar las estructuras de dominación y las relaciones de poder fuera y dentro de la comunidad, incluyendo una visión crítica sobre los propios discursos y accionar. Nada transformamos si la capacidad crítica sólo la empleamos para las y los otros y no para nuestros propios discursos y accionar individual y colectivo, pues una pedagogía como esta parte de entender que la transformación personal/colectiva es central. (p. 413)

La identidad sociocultural permite que las personas indígenas aporten a los procesos educativos y, desde ahí, construyan el discurso de la realidad de sus pueblos, legitimando sus conocimientos y saberes dentro de los procesos formativos. Un ejemplo de ello se observa en lo investigado por Solano et al. (2024),

Las situaciones descritas sobre racismo experimentado en primera persona muestran hechos que corroboran la racialización de ciertos grupos en el país. Una persona «indígena» relató la discriminación recibida por su cultura: «Por la parte cultural, el trato y la forma en la que se dirigen a mi persona». La

frase de una mujer indígena: «Porque tengo una hija blanca de 12 años y un niño de siete años, mulato, y creen que soy niñera de mi hija», refleja la experiencia de una discriminación racista y clasista; explicita los límites de lo permitido simbólica y biológicamente: no es posible que una mujer indígena sea madre de una niña de piel «blanca», aunque sí puede serlo de un niño «mulato». Esta «contradicción» señala una racialización de la mujer indígena, en la que las «fronteras sociales» le asignan un rol a través del color de piel como cuidadora subordinada en la jerarquía del campo de la fuerza de trabajo con respecto a la población «blanca». Además, reproduce la idea de la imposibilidad social de la reproducción biológica entre ciertos grupos humanos, una de las características más determinantes de la construcción del racismo. (Solano, Alvarado y Obando, 2024, p. 54)

Este espacio de revisión se evidencia que las desigualdades no solo han sido consecuencia de los procesos de dominación colonial en Costa Rica, sino que también son producto de las imbricaciones gestadas a partir de la división desigual de las jerarquías de género, la división sexual del trabajo, el tipo de empleo y la jerarquía social asociada a la acumulación económica, el fenotipo y la visión de mundo. Como explica Cumes (2014), lo colonial no puede reducirse a la dominación étnica, sino que abarca otros marcadores de diferenciación, como el género y la clase social.

La educación intercultural debe incluir la reflexión sobre los marcadores de desigualdad, ya que permite analizar cómo las desigualdades sociales se profundizan en las realidades de los pueblos indígenas y, particularmente, en las de las mujeres indígenas.

Por ende, la UNED debe promover espacios y acciones de sensibilización social dirigidos tanto al funcionariado como al estudiantado, en relación con las desigualdades que experimentan los pueblos indígenas en el acceso a la cultura, la memoria histórica, el arte, la música y la organización colectiva, los cuales deben

constituirse en sustento de la educación intercultural. Asimismo, resulta necesario posicionar el tema y debatir sobre las consecuencias del privilegio asentado en el sujeto occidental, conformado por el pensamiento moderno y sostenido moral, política, cultural y económicamente por la colonia, y reproducido en las universidades como conocimiento único o válido.

Promover dentro de la UNED una pedagogía intercultural crítica de las desigualdades sociales que enfrentan las mujeres indígenas en sus procesos educativos y comunitarios reviste a la educación de un sentido de justicia social. A partir de esta deconstrucción del proceso de enseñanza, se posibilita reconocer que tanto el cuerpo docente como las personas estudiantes enfrentan complejidades y pueden identificar, de manera crítica, los retos que enfrenta la sociedad y las comunidades en las que viven.

Resulta fundamental que la UNED reconozca la diversidad cultural existente en Costa Rica, incluida la indígena, lo cual implica admitir que el sistema educativo se configuró históricamente bajo un enfoque colonial. Este reconocimiento abre la posibilidad de tejer un espacio universitario en el que se incluya la participación cultural y política de los pueblos indígenas, de modo que el proceso educativo se construya como un proyecto contrahegemónico, con una formación de conciencia crítica y culturalmente respetuosa, en la que se identifiquen los factores que inciden en la permanencia de las mujeres indígenas y se promueva un modelo de enseñanza coherente con la diversidad estudiantil.

Finalmente, la UNED puede desarrollar un proyecto contrahegemónico que incorpore prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y promueva esquemas de participación cooperativa, en los que más personas participen y se beneficien del aprendizaje colectivo. Asimismo, la inclusión de historias no hegemónicas en el currículo universitario permite advertir potencialidades y precauciones en los procesos de aprendizaje. Se debe avanzar hacia una pedagogía y un servicio

universitario estudiantil que fortalezcan las capacidades del estudiantado para articular sus propias necesidades.

6.3.3 La participación colectiva: Espacio de participación estudiantil para el fomento de la permanencia educativa

Las mujeres indígenas entrevistadas señalaron la importancia de contar con espacios en los que puedan mostrar las realidades de los pueblos indígenas. Femenías (2012) explica que el poder construye el discurso y el discurso confirma el poder. Por ende, para viabilizar la voz de las mujeres, se requiere su participación política dentro de los procesos de formación, de acción política y de organización institucional. La autora destaca:

Se trata de reclamar un derecho y de construir a la mujer como sujeto-agente con pleno reconocimiento. Ahora bien, la agencia se resuelve, en el campo de lo social vislumbrado como campo de fuerzas donde interactuar. [...] todos los individuos somos víctimas, pero también agentes dentro de los sistemas de dominación. (Femenías, 2012, p. 62-63)

La participación constituye un espacio político y de resistencia y, en ese sentido, Lugones (2003) muestra la articulación colectiva como una estrategia de resistencia, al señalar “la creación de círculos resistentes al poder desde dentro, en todos los niveles de opresión, y de identidades de coalición a través de diálogos complejos desde la interdependencia de diferencias no dominantes” (Lugones, 2003, p. 70)

Las mujeres requieren espacios que visibilicen sus resistencias, dadas las formas en que se han organizado las relaciones de poder a lo largo de la historia y dentro de los sistemas de opresión. Se reconoce que dichos sistemas han conllevado a que las personas, por su identidad étnico-racial, de género o cultural, así como por su formación y/o clase social, no hayan contado con las oportunidades y los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades y ejercer sus derechos.

Asimismo, muchas no han dispuesto del tiempo requerido para organizar sus prioridades y sus roles familiares.

El análisis interseccional tiene una finalidad política que no se limita a verlas como sujetas de opresión, sino que reconoce que, dentro de las agrupaciones de mujeres, existe una diversidad de saberes y sentires que se configuran como demandas políticas. En este sentido, desde la organización política, las mujeres de Abya Yala pueden reconstruir nuevas pedagogías para sus vidas y para los espacios en los que buscan incidir.

Los medios y las demandas para la educación superior de las mujeres indígenas entrevistadas evidencian que han contado con posibilidades de acceso a servicios para el ingreso y la permanencia en la universidad. No obstante, no disponen de la facultad para formar parte intrínseca de la construcción de espacios cogestionados para la formación.

Por lo tanto, se deben fortalecer las acciones institucionales orientadas a brindar espacios de co-creación del conocimiento. Por ejemplo, dar lugar a que las personas indígenas investiguen, como ocurre en instancias como el CICDE, o desarrollar procesos de consulta indígena respetuosos y éticos con su cultura y con los sujetos involucrados. Ello con el objetivo de fortalecer las estrategias creadas por los pueblos indígenas para acceder a la educación, a la justicia, a los espacios políticos de creación de jurisprudencia y de política pública, así como a la participación colectiva.

De esta forma, se desarrollan espacios para que las mujeres participen y retomem las vivencias situadas en sus comunidades, y puedan aminorar las brechas de género, participar políticamente y romper los obstáculos asociados a su condición de clase y etnia.

Por otro lado, Viveros (2016) menciona que trabajar desde un enfoque interseccional implica la posibilidad de comprender las realidades de las mujeres en la concreción de mecanismos de desigualdad y de singularidades naturalizadas asociadas a los sistemas de opresión. La autora señala.

El aporte de este tipo de trabajos ha sido el de poner en evidencia que la dominación es una formación histórica y que las relaciones sociales están imbricadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de muy variadas maneras. Los parámetros feministas universales son inadecuados para describir formas de dominación específica en las cuales las relaciones se intrincan y se experimentan de diversas formas. (Viveros, 2016, p.11)

En la Entrevista 06 (2025) se conversó sobre la importancia de la red de apoyo estudiantil para la permanencia en la universidad. El reconocerse como actores de un mismo proceso permite la conjugación de acciones y de posibilidades dentro de los sistemas de opresión, tal como se expresa a continuación:

Otro aspecto que considero que ayuda en gran medida a la permanencia y pertinencia de los estudiantes indígenas, en mi caso, de la UNED, son las diversas iniciativas que buscan vincular al estudiante a la institución y a otros espacios, en mi caso a los demás pueblos originarios, tuve la oportunidad de visitar o de conocer personas de otras etnias con las actividades que realiza la universidad. En mi caso, al iniciar a estudiar en la UNED, la persona que me ayudó a insertarme al sistema fue mi hermana mayor, no había en Boruca muchos estudiantes UNED, pero considero que en la actualidad, un punto importante para informarse ya sea de aspectos administrativos como académicos son los demás estudiantes, y en mi caso, he podido comunicarme con estudiantes jóvenes o que inician apenas su carrera, lo que sin duda fortalece enormemente la inserción y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo superior. (Entrevista 06, 2025)

En la UNED, las personas estudiantes cuentan con acceso a una serie de oportunidades de participación que les permiten influir en la vida universitaria, defender intereses e incidir en la dinámica institucional. Algunos de sus principales espacios de participación son los siguientes:

1. Federación de Estudiantes de la UNED (FEUNED): Es el más significativo de los órganos de representación estudiantil. Agrupa a todos los estudiantes activos de la universidad y se encarga de defender sus derechos e intereses ante las autoridades universitarias. (Federación de Estudiantes de la UNED [FEUNED], 2025).
2. Representación en Órganos Universitarios: Las personas estudiantes son parte de órganos de representación institucional como lo es el Consejo Universitario, máximo órgano de decisión y debate; Comités institucionales, es decir, de bienestar estudiantil, de vida universitaria, de currículo, entre otros (FEUNED, 2025).
3. Asociaciones Estudiantiles: Grupos organizados por profesión, campo temático o interés compartido quienes promueven actividades académicas, culturales, deportivas y sociales (FEUNED, 2025).
4. Proyectos de Acción Social y Extensión Universitaria: Las personas estudiantes pueden participar en proyectos sociales, comunitarios y educativos impulsados por la UNED, aportando sus conocimientos y adquiriendo liderazgo (FEUNED, 2025).
5. Eventos deportivos, culturales y académicos: La UNED promueve espacios como festivales, torneos, ferias científicas y foros en los que las personas estudiantes pueden participar activamente (Oficina de Promoción Estudiantil, 2025).

Los espacios de participación política están presentes en la dinámica universitaria, pero el acceso a estos también depende de las intrincadas interconexiones de las desigualdades sociales.

El proceso histórico de formación educativa en Costa Rica ha sido construido por las élites costarricenses, quienes impregnaron su visión de mundo y de nación en los currículos educativos. Esto ha favorecido el establecimiento de privilegios y jerarquías sociales, aspectos que aún mantienen influencia dentro de los espacios de participación.

Asimismo, la invisibilización de las necesidades y demandas de los pueblos indígenas conllevó a luchas colectivas por acceder a espacios de formación. Sin embargo, ello no significó que contaran con el mismo capital social, cultural o político para hacer valer su voz y sus demandas específicas, en comparación con el capital de las élites hegemónicas costarricenses o de aquellos sectores donde la inversión social y educativa es mayor o más competitiva.

La universidad aún alberga la libertad de participación estudiantil, resultado de una lucha colectiva en Abya Yala, pero enfrenta retos en su estructura administrativa y de gestión para garantizar la democratización de los espacios de participación y para brindar reconocimiento a las personas, especialmente a las mujeres indígenas.

Este reconocimiento debe ejecutarse con base en la visibilización del bagaje cultural indígena, la autonomía organizativa territorial de los pueblos indígenas y la colectividad identitaria de las mujeres indígenas frente al avance estructural del patriarcado y del capitalismo dentro de sus relaciones íntimas, como los grupos familiares y las herencias culturales. Asimismo, debe considerar los procesos de construcción identitaria que no favorecen una adecuada calidad de vida, sino que profundizan la desigualdad y neutralizan sus especificidades.

La interseccionalidad feminista fomenta la inclusión de las mujeres al reconocer que no todas experimentan la discriminación u opresión de la misma manera. Se trata de un enfoque que considera que variables como la raza, la clase social, la orientación sexual, la discapacidad y la identidad de género, entre otras, se cruzan y generan desigualdades específicas entre las mujeres.

Teniendo en cuenta esta diversidad de experiencias, la interseccionalidad visibiliza y da voz a las realidades de las mujeres más excluidas, tradicionalmente relegadas por las élites y por los sectores que encarnan el poder hegemónico moderno y capitalista (por ejemplo, mujeres indígenas, afrodescendientes, trans y en condición de pobreza). Además, favorece una participación más diversa, al promover espacios en los que todas las mujeres puedan expresar sus necesidades y luchas específicas, lo que enriquece los movimientos sociales y políticos, así como los espacios educativos, como la universidad.

Asimismo, fortalece las alianzas entre sujetas, ya que al compartir y comprender las múltiples formas de discriminación se generan vínculos solidarios entre distintos grupos que luchan por la igualdad y la equidad, aunque estos no sean homogéneos ni singularicen de manera aislada los diversos sistemas de opresión.

Por último, es importante señalar que la interseccionalidad permite el desarrollo de políticas más justas y efectivas. Las propuestas feministas interseccionales buscan soluciones que respondan a realidades diversas, no solo a las experiencias de un grupo dominante ni a su universalización. Además, amplían y democratizan la participación de las mujeres, promoviendo un feminismo más representativo, equitativo y transformador en los estudios sobre las mujeres, en los espacios de formación universitaria y en los escenarios laborales de las universidades.

Por ello, resulta relevante plantear lineamientos base para trabajar la interculturalidad, la decolonialidad y el feminismo en la universidad, en favor de las

mujeres indígenas. Esto concretiza el análisis interseccional realizado sobre los factores que permiten la permanencia en el centro educativo superior a distancia.

CAPÍTULO VII

7. Lineamientos para la construcción de una propuesta de política intercultural para la UNED

7.1 Una propuesta para la permanencia educativa de las mujeres indígenas

La relevancia de los estudios feministas decoloniales e interseccionales para la gestión universitaria se basa en la posibilidad de analizar críticamente la educación, con el fin de transformar los sistemas académicos, promover la igualdad y evidenciar, con base empírica, las brechas de género existentes dentro de las entidades de enseñanza, en este caso, de la educación superior pública.

Estos lineamientos constituyen una propuesta para concretar la forma en que históricamente deben ser consideradas y atendidas las demandas educativas de las mujeres indígenas que ingresan a la UNED. La inclusión de estas propuestas en la gestión universitaria permite la creación de proyectos, reglamentación y prácticas más integradoras, en tanto centran a la persona estudiante en su dinámica educativa y en su vivencia universitaria.

Asimismo, mediante la propuesta de lineamientos se busca visibilizar las vivencias y los saberes expuestos por las personas entrevistadas en este proceso de investigación. Las personas estudiantes entrevistadas evidencian que factores como el fortalecimiento de la educación con enfoque intercultural y el respeto a su cultura en los servicios sociales estudiantiles constituyen motivos relevantes para la permanencia en la universidad.

Los estudios feministas deben incorporarse en los procesos institucionales, ya que aportan nuevas visiones y perspectivas sobre la educación, contribuyen a la mejora de los programas de estudio y cuestionan los modelos académicos excluyentes. Un aspecto central es que, además, promueven la creación de espacios seguros y libres de violencia.

Las universidades que han desarrollado lineamientos específicos basados en la perspectiva de género y en los estudios feministas han generado jurisprudencia institucional orientada a prevenir y atender casos de hostigamiento sexual y violencia de género. Estas iniciativas resultan clave para asegurar entornos de estudio seguros y respetuosos para todas las personas.

En el caso de la UNED, un ejemplo lo constituye la aprobación de la reforma al Reglamento para prevenir, prohibir, investigar y sancionar el hostigamiento sexual en la UNED, así como la organización del espacio Mujeres Tejiéndonos, adscrito al Programa de Coordinación y Atención Intercultural de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil. Este último tiene como objetivo la capacitación de las mujeres en temas como el acoso sexual y el hostigamiento en los espacios académicos.

Aunado a las perspectivas antes mencionadas y a partir de los resultados de esta investigación, se identificaron demandas estudiantiles formuladas por mujeres indígenas, quienes señalaron la importancia de promover, desde una perspectiva feminista, su participación en las decisiones centrales que sostienen la educación universitaria. Esta demanda impulsa la creación de más espacios que permitan a las mujeres indígenas integrar puestos políticos dentro de la universidad, así como cargos de representación estudiantil y jefaturas académicas, promoviendo formas de dirección basadas en la paridad y con visión intercultural.

Este tipo de estudio, que analiza el espacio universitario desde una perspectiva feminista decolonial e interseccional, abre el camino para el desarrollo de nuevas formas de investigación, mejora los procesos de generación de conocimiento y estimula una lectura crítica de los problemas actuales de la sociedad y de la universidad. De esta manera, las investigaciones sobre las vivencias de las mujeres estudiantes no solo generan conocimiento especializado, sino que también se constituyen en un medio para transformar la administración y la gestión institucional hacia modelos más igualitarios, equitativos, abiertos y conscientes.

En este sentido, se realiza un esfuerzo por aportar, desde estos enfoques, a la UNED, institución que alberga una matrícula significativa de mujeres indígenas y que, como espacio académico, debe evidenciar apertura hacia la interculturalidad, la diversidad de saberes y la participación política de las mujeres indígenas.

Por otra parte, la metodología interseccional desde los estudios feministas permite, según Hooks (2022), el desarrollo de una interseccionalidad en el aula, aunque actualmente esta sea virtual. Esto implica que, desde un enfoque feminista interseccional que considera variables como el género, la raza, la clase y la sexualidad, se incide directamente en la forma en que se diseñan los programas educativos. Estos enfoques promueven pedagogías que reconocen identidades diversas y que enfrentan las opresiones presentes en el entorno universitario.

Este mismo criterio permite que los servicios estudiantiles, como base de acompañamiento para la persona estudiante, se desarrollen de manera sensible y con claridad en cuanto a los mecanismos necesarios para garantizar un ingreso equitativo y una permanencia justa. En consecuencia, resulta fundamental considerar este proceso analítico para la sostenibilidad educativa, el cual debe respetar el espacio docente y, a la vez, atender las necesidades de la persona estudiante.

Uno de los puntos relevantes para una adecuada administración de la educación universitaria, según Hooks (2022), es la consideración de los cuerpos y las emociones en el proceso de aprendizaje. La autora sostiene que el aprendizaje no debe limitarse a lo intelectual, sino que debe involucrar el cuerpo, las emociones y las experiencias personales. Se cuestiona la separación mente-cuerpo en la academia y se promueve una enseñanza que valore lo afectivo. Por ello, resulta importante que los servicios estudiantiles favorezcan la vinculación con el proceso de enseñanza, la responsabilidad estudiantil y la ética educativa.

Otro aspecto relevante, según Hooks (2022), es que tanto el proceso de enseñanza como la administración de los servicios orientados a la permanencia educativa, en este caso de las mujeres indígenas, se desarrollen como acciones políticas y éticas. La persona docente no debe asumirse como una figura autoritaria, sino como facilitadora del pensamiento crítico y del cambio social.

Las personas que laboran en la atención de los requerimientos estudiantiles deben actuar con transparencia, compromiso y disposición para confrontar sus propios prejuicios en la construcción de conocimientos colectivos. Para ello, se requieren procesos de capacitación que permitan desarrollar las sensibilidades necesarias en el personal administrativo y profesional.

Ante estos planteamientos, la gestión universitaria y los procesos de enseñanza deben fortalecer el diseño de políticas específicas de atención y acompañamiento estudiantil y, con ello, promover espacios participativos, colectivos, éticos y conscientes de las diversidades socioculturales, territoriales, políticas y económicas presentes en los entornos presenciales y virtuales de enseñanza.

A continuación, se presentan los lineamientos derivados de los aportes de este análisis interseccional, con el objetivo de orientar acciones específicas para la formulación de una política institucional intercultural con perspectiva interseccional, que brinde propuestas claras para la permanencia de las mujeres indígenas en la UNED.

7.2 Propuesta de lineamientos

Estos lineamientos consideran cada uno de los espacios en los que se busca trabajar, enseñar o atender a la población indígena y a las mujeres de pueblos originarios presentes en Costa Rica, con el fin de promover la justicia social, las pedagogías críticas y descoloniales, los servicios estudiantiles interculturales y el fortalecimiento de herramientas administrativas que garanticen la participación

política de la población estudiantil y que favorezcan que las mujeres indígenas decidan ingresar y acceder a los estudios superiores.

7.2.1 Lineamiento 1

Establecimiento del principio de justicia social en la educación en los ejes de la política universitaria, con el fin de reconstruir los intereses de las personas estudiantes con mayor vulnerabilidad social.

El análisis interseccional desarrollado aporta una perspectiva clave para comprender y mejorar la permanencia de las mujeres indígenas en diversos ámbitos de la educación, así como en espacios laborales, políticos y de gestión institucional. Además, permite visibilizar cómo múltiples formas de discriminación y opresión, como el género, la etnia, la clase, el idioma y el territorio, entre otras, se entrecruzan y afectan sus vidas de manera particular. Se evidenció que la UNED cuenta con acciones afirmativas que consideran el territorio, la etnia, el género y la clase social; sin embargo, aún persiste una brecha educativa en las poblaciones indígenas del país.

Ante este escenario, resulta relevante que las mujeres indígenas cuenten con lineamientos universitarios específicos, ya que estos buscan incorporar una visión de justicia social en favor de las personas que, debido a múltiples marcadores de desigualdad, no disponen del mismo capital educativo, social, político y económico que otras poblaciones.

Las mujeres entrevistadas evidencian la necesidad de contar con mayor pertinencia en los servicios y en las decisiones políticas universitarias. La investigación ha develado prácticas institucionales que permiten trazar una ruta intercultural; no obstante, desde este análisis se plantea la posibilidad de redefinir las categorías y los factores que inciden en el ingreso, con el fin de atender las desigualdades históricas asociadas a la etnia y al género.

De esta forma, el lineamiento propuesto permite subsanar un abordaje centrado en la persona estudiante, de modo que no se omitan sus particularidades, y fomenta una educación de calidad desde la organización curricular y desde los servicios estudiantiles, en concordancia con lo que Connell (1997) denomina el criterio de justicia curricular, entendido como la disposición de una estrategia educativa orientada a producir mayor igualdad en el conjunto de las relaciones sociales a las que está vinculado el sistema educativo.

El análisis interseccional buscó realizar una lectura crítica de la universidad, con el objetivo de promover cambios estructurales mediante el cuestionamiento de prácticas institucionales, discursos dominantes y relaciones de poder que perpetúan la exclusión. Si bien se reconocen esfuerzos por mejorar las políticas de acceso, estas no siempre contemplan las particularidades del género, la identidad cultural ni el fortalecimiento del reconocimiento de dicha identidad.

En este sentido, resulta necesario que la propuesta de este lineamiento apueste por la justicia social, en tanto esta permite avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria, reconocer la importancia de la igualdad de género y promover la transformación de las estructuras de poder que sostienen las desigualdades en los espacios educativos.

El aporte de este lineamiento, basado en el proceso investigativo, radica en que el análisis interseccional permitió identificar que las mujeres indígenas enfrentan obstáculos distintos a los que viven otras mujeres o los hombres de los pueblos indígenas. Al respecto, Viveros (2016) señala:

El aporte de este tipo de trabajos ha sido el de poner en evidencia que la dominación es una formación histórica y que las relaciones sociales están imbricadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de muy variadas maneras. (p. 11)

Se hace necesario develar las consecuencias históricas de la discriminación por origen étnico y cultural, entendida como resultado de la imposición de un sujeto único y hegemónico que se presenta como universal, hombre, blanco, heterosexual y con privilegios económicos, políticos y culturales, con la potestad de determinar quiénes pueden o no acceder a los sistemas de privilegios sostenidos por el capitalismo y el patriarcado. En este marco, resulta pertinente determinar qué factores deben desarrollarse en la universidad para garantizar un acceso equitativo e igualitario, sustentado en un principio de justicia social educativa.

Asimismo, el proceso de investigación permitió identificar la necesidad de concretar espacios que garanticen la eliminación de la violencia de género con componentes racistas que aún persisten. Se vuelve fundamental reconstruir rutas que generen entornos equitativos y justos entre las personas estudiantes, donde sus demandas, derechos y necesidades educativas sean acompañadas y atendidas.

Este lineamiento posibilita que las instancias vinculadas a la gestión universitaria valoren y promuevan acciones permanentes orientadas al reconocimiento de la identidad cultural, como el respeto a los idiomas originarios presentes en Costa Rica. Por ejemplo, mediante la producción de orientaciones académicas que acompañen las asignaturas con diversas traducciones o el fomento del nombramiento de personas indígenas como funcionarias, con el fin de fortalecer el acompañamiento entre pares en la UNED.

De igual forma, este lineamiento permite que, desde el análisis interseccional, se gestionen acciones institucionales que enfrenten la desigualdad territorial, lo que implica apostar por una mayor inversión en zonas de territorios indígenas que carecen de acceso a servicios estatales.

Otros dos aportes de la investigación a la política universitaria se relacionan con el diseño de políticas más efectivas. Cuando se realiza un análisis feminista desde la interseccionalidad, las políticas de inclusión o de permanencia educativa pueden

diseñarse considerando las realidades particulares de las poblaciones, lo que evita soluciones genéricas que resultan ineficaces en contextos con diversidad sociocultural específica. Yuval-Davis (2012) sostiene que la teoría feminista se orienta al empoderamiento social, cultural y económico de las mujeres y de otros grupos en situación de vulnerabilidad, en la medida en que promueve la igualdad y la justicia mediante una distribución equitativa de recursos, oportunidades y derechos, independientemente del género, la raza, la clase u otros identificadores sociales, todo ello vinculado al ejercicio de la justicia social.

Este lineamiento busca la implementación de la justicia social en la UNED desde una perspectiva respetuosa de las diversidades. Parte del reconocimiento de que todas las personas pueden desarrollar sus capacidades y vivir con dignidad, mediante la reducción de las disparidades y la eliminación de los obstáculos que impiden el acceso a los derechos básicos, a través de prácticas institucionales acordes con las poblaciones estudiantiles y, en particular, con las mujeres indígenas.

Este lineamiento plantea un trabajo preventivo desde la conciencia social y se sustenta en un criterio investigativo sobre los procesos que han conllevado a la exclusión educativa. Ello permite la creación de medidas de apoyo más integrales y culturalmente pertinentes.

7.2.2 Lineamiento 2

Establecimiento de prácticas pedagógicas feministas descoloniales dentro del modelo académico de la universidad, con el fin de orientar el pensamiento crítico, el currículo contrahegemónico y las acciones institucionales desde el punto de vista de la diversidad de las mujeres.

Este lineamiento se deriva del interés por fomentar, en los espacios de estudio universitario y en el modelo pedagógico a distancia, epistemologías feministas

decoloniales, ya que ello permite evidenciar que este tipo de pedagogías son fundamentales porque proponen una transformación de los marcos epistémicos, metodológicos y políticos desde los cuales se produce y transmite el conocimiento.

Este proceso de enseñanza, que es político y se orienta en favor de las personas que enfrentan mayores desigualdades sociales, permite un cuestionamiento del saber hegemónico, es decir, se critica la universalización de conocimientos producidos desde una perspectiva eurocéntrica, androcéntrica y patriarcal. En el contexto universitario latinoamericano, esto implica debatir y analizar las formas en que los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y las estructuras institucionales reproducen relaciones coloniales de poder y jerarquías de saber, o bien, no permiten evidenciar la diversidad sociocultural y, en particular, las identidades originarias presentes en Costa Rica.

Trabajar desde esta pedagogía implica, para la universidad, el reconocimiento de saberes situados, en los que se valora el conocimiento producido desde las experiencias, los cuerpos y las historias de las mujeres, los pueblos originarios, las comunidades afrodescendientes y otras subjetividades históricamente silenciadas. Asimismo, se posibilita atender la solicitud de las mujeres indígenas entrevistadas, quienes demandan mayor participación y servicios estudiantiles interculturales.

Esto favorece una educación más plural, crítica y conectada con las realidades sociales y culturales de las comunidades o territorios indígenas, así como con los colectivos de mujeres estudiantes.

Espinosa et al. (2013) señalan, en relación con la interculturalidad y el aporte de las pedagogías descoloniales críticas, lo siguiente:

[...] la interculturalidad no debe ser acomodaticia, no debe ser una aceptación de que hay distintas maneras de vivir en el mundo, sino que debe tomar como eje la racialización de las gentes, del trabajo, del conocimiento, de las

prácticas de vida, de las relaciones entre las comunidades y pueblos. La deshumanización de las mujeres indígenas, afrodiaspóricas y mestizas pobres las coloca en relaciones indignas, les niega saberes, les niega la posibilidad misma de saber, les niega su propio ser y les niega una concepción de sus propios cuerpos que afirman la vida. Precisamente por esa relación entre la deshumanización y el capitalismo racista, es necesaria una pedagogía feminista descolonial radical, la cual parte por reconocer como central las asimetrías de poder. (Espinosa et al., 2013, p. 406)

Ante ello, el aporte que se busca es que la pedagogía descolonial feminista fomente un vínculo educativo basado en la horizontalidad, el diálogo y el respeto por las diferencias. En contraposición al modelo autoritario y jerárquico tradicional, se promueve una ética del cuidado y de la colectividad que fortalece la formación de sujetos críticos y comprometidos con la justicia social. Además, se procura que esta pedagogía actúe, en contextos marcados por la desigualdad, el racismo estructural y el patriarcado, como una herramienta de resistencia y de creación de nuevas formas de vida y conocimiento. Al integrarse estas epistemologías en la universidad, se puede contribuir a la transformación de la institución en un espacio más democrático, inclusivo y vinculado a las luchas sociales de América Latina.

7.2.3 Lineamiento 3

Articulación de servicios universitarios interculturales con la población estudiantil, con el fin de aportar al capital social, educativo, político y cultural de las personas involucradas.

Este lineamiento se deriva de un enfoque interseccional que reconoce que las personas no viven la opresión de una sola forma, sino que la subjetividad se construye a partir de categorías como el género, la raza, la clase, la etnia, la orientación sexual, la discapacidad y otras identidades que interactúan entre sí. Estas interacciones se perpetúan como desigualdades ante los avances vertiginosos del capitalismo y de otras opresiones asociadas a este sistema, como el ecocidio, el colonialismo en Abya Yala y la misoginia.

En ese sentido, se requieren acciones políticas claras en favor de las personas más vulnerables, manteniendo una postura crítica frente a los instrumentos estatales que se han generado para atender la pobreza. Los servicios universitarios deben incorporar un análisis interseccional que deconstruya las visiones asistencialistas y conservadoras que el Estado ha venido reproduciendo. Las investigadoras Espinoza, Gómez y Ochoa (2014) señalan:

La focalización en la que se insiste contribuye a promover la idea de que la problemática de género, es de mujeres pobres y que es causada por la exclusión del mercado de trabajo o por su baja productividad. Por tanto, el problema radica en ellas y en sus capacidades, dejando por fuera el marco de relaciones que hacen de la pobreza, tan solo una manifestación de un contexto de relaciones de desigualdad que atraviesa a la sociedad en su conjunto. (p.167)

Aunado a lo anterior, con este lineamiento se busca visibilizar las realidades diferenciadas de mujeres indígenas, afrodescendientes, migrantes, campesinas u otros orígenes culturales, que muchas veces son ignoradas por las políticas estudiantiles homogéneas o hegemónicas y que determinan la trayectoria de una formación universitaria o la atención territorial.

Ante ello, se hace necesaria la articulación de los servicios sociales estudiantiles con una perspectiva descolonial e intercultural feminista como un aporte al quehacer universitario. Esto no solo constituye un requisito académico y de gestión, sino también una herramienta política y pedagógica que permite construir una universidad más comprometida con la justicia social, formar profesionales sensibles a realidades complejas y diversas, y contribuir a la transformación social desde abajo, con las comunidades y no sobre ellas. Además, se vuelve indispensable la participación permanente de las mujeres indígenas, de modo que contribuyan a la construcción de las rutas de acompañamiento y atención estudiantil, de acuerdo con los periodos y ciclos de estudio.

Los servicios sociales estudiantiles con un enfoque intercultural y descolonial aportan al cuestionamiento de la hegemonía del conocimiento occidental y, por ende, a las formas en que se desarrollan y se brindan los servicios de atención. Estos servicios universitarios pueden convertirse en espacios donde el saber académico se pone al servicio de los pueblos y comunidades históricamente excluidos, reconociendo sus saberes y prácticas como válidos y necesarios.

Asimismo, se busca desarrollar acciones institucionales que fomenten procesos orientados a valorar los saberes ancestrales y comunitarios. Por ejemplo, desde la investigación, se pueden reconocer y legitimar los conocimientos indígenas, afrodescendientes y populares, integrándolos en los procesos educativos y de atención o acompañamiento social universitario.

Desde la investigación se comprende que la educación se ha constituido como un proceso desarrollado de la mano de jerarquías sociales, lo que ha provocado que cuerpos feminizados y racializados sufran exclusión del sistema educativo, así como múltiples formas de violencia derivadas del racismo. En relación con esta educación, Espinoza et al. (2014) mencionan:

La educación era el elemento diferenciador por excelencia y, por ello, fue central en la definición de decencia. La educación tenía, a los ojos de la élite de comienzo de siglo, un potencial cuasi biológico, pues se creía que estaba basada en un don natural: la inteligencia. [...] La educación adiestraba a los individuos en jerarquías y reglas sociales, y por lo tanto indicaba el comportamiento apropiado que conducía a la 'virtud' femenina y a la 'responsabilidad' varonil. La falta de educación, por el contrario, generaba el 'abuso' —la transgresión— de las normas sociales. Cuando la educación se acumulaba generacionalmente, daba lugar a linajes de 'gente decente', es decir familias en las cuales el refinamiento era considerado 'innato', casi regido por la herencia biológica. Así biologizada, la educación producía los estándares de moral que caracterizaba a la gente decente que entonces

'purificaba' la hibridez fenotípica de sus linajes y se convertía en socialmente 'blanca'. (p.192)

Por ende, este lineamiento busca aportar a la Vicerrectoría de Vida Estudiantil Universitaria, en tanto promueve la transformación de las relaciones universidad-comunidad. Esto implica el fomento de relaciones horizontales entre el estudiantado y las comunidades, rompiendo con la lógica de la "intervención" o la "asistencia" para dar paso a procesos de aprendizaje mutuo y construcción de soluciones conjuntas. Las personas entrevistadas en la investigación se muestran cooperantes en la creación de espacios donde se visibilice la construcción de servicios y procesos interculturalmente cercanos.

Además, el lineamiento busca contribuir al trabajo intercultural universitario mediante el fomento del respeto y el diálogo entre culturas, de manera que los servicios sociales estudiantiles universitarios se constituyan en un medio para promover el reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de la universidad, fortaleciendo la convivencia con base en la equidad y el respeto. Se procura que estos servicios se mantengan y se ajusten a las demandas e intereses de las personas estudiantes.

El trabajo de las personas que ejecutan y cogestionan los servicios estudiantiles universitarios requiere una sensibilidad particular para visibilizar las desigualdades estructurales. Para ello, resultan necesarias capacitaciones al personal, de modo que se consolide un equipo que evidencie que la interculturalidad crítica no solo celebra la diversidad, sino que también denuncia las condiciones de discriminación, racismo y exclusión que enfrentan numerosas comunidades en los espacios universitarios, producto de normas hegemónicas institucionales.

Ante lo expuesto, este lineamiento busca promover prácticas inclusivas en la educación, para que las personas estudiantes, entre ellas las mujeres indígenas, puedan desarrollar propuestas socioeconómicas, políticas y culturales que respondan a realidades culturales diversas, evitando enfoques homogéneos y etnocéntricos.

Por otro lado, el aporte de los estudios interseccionales no se agota en acciones normativas ni en análisis formales de la dominación cruzada que pueden enfrentar las mujeres, sino que apunta a fomentar nuevas perspectivas para la comprensión de las relaciones sociales. Viveros (2016) señala:

Los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud. (p. 8)

Es importante señalar que este lineamiento contribuye a la democratización del acceso y la permanencia estudiantil, al reconocer que, desde el feminismo interseccional, no basta con acceder a la universidad, sino que resulta fundamental garantizar la permanencia y el desarrollo pleno de las personas estudiantes.

En esta línea, se hace necesario fortalecer la mirada intercultural e interseccional en los servicios que se brindan, tales como tutorías, pasantías estudiantiles, becas diferenciadas, mediación intercultural, espacios seguros entre mujeres o colectivos estudiantiles y el apoyo psicosocial en cada centro universitario del país. Asimismo, resulta relevante la creación de nuevos servicios que consideren las realidades específicas de las mujeres, como las salas de lactancia o espacios de cuidado para hijos e hijas en todas las sedes universitarias.

Otro aporte central es la generación de servicios estudiantiles interculturales que fortalezcan los liderazgos de las mujeres y las disidencias desde sus propias identidades, promoviendo una universidad más democrática y representativa.

7.2.4 Lineamiento 4

Favorecer la inclusión social y normativa de personas estudiantes indígenas y colectivos con mayor vulnerabilidad social en los espacios de toma de decisión, mediante instrumentos jurídicos institucionalizados.

Este lineamiento se deriva del análisis interseccional realizado a los factores que inciden en la permanencia estudiantil de las mujeres indígenas en la UNED, ya que dicho enfoque se ha consolidado como una herramienta teórica y metodológica indispensable para comprender y enfrentar las múltiples formas de opresión que atraviesan a las personas en situación de vulnerabilidad, especialmente cuando se reconoce que el acceso a oportunidades y recursos está mediado por legislaciones y normas diseñadas bajo la premisa de un sujeto universal, constituido en relación con un sujeto privilegiado específico.

En este contexto, resulta fundamental abordar la situación de las mujeres indígenas, quienes históricamente han sido invisibilizadas tanto en los movimientos feministas como en las luchas indígenas y en los espacios de educación formal. Crear leyes o redefinirlas desde un enfoque interseccional e intercultural es necesario para atender las necesidades particulares de estos colectivos. Esto no constituye únicamente una cuestión de justicia social, sino una deuda histórica que los Estados deben saldar mediante instituciones públicas, como las universidades estatales.

Las mujeres indígenas enfrentan una discriminación múltiple y acumulativa, de carácter histórico. Por un lado, son víctimas del patriarcado que atraviesa tanto las sociedades centrales del país como muchas de sus propias comunidades o territorios indígenas. Por otro lado, son sujetas del racismo estructural que margina a los pueblos indígenas en el acceso a servicios básicos como la salud, la educación, el territorio o la justicia. En este sentido, contar con espacios efectivos de participación estudiantil indígena contribuye al reconocimiento y al enriquecimiento cultural.

Esta doble opresión se agrava cuando se intersecta con otras condiciones socioeconómicas, como la pobreza, la ubicación geográfica o la falta de acceso a una educación formal intercultural desde los primeros años de vida. En consecuencia, las leyes generales diseñadas desde una lógica universalista, ya sea en el ámbito del feminismo o de los derechos indígenas, resultan insuficientes para proteger de manera efectiva a las mujeres indígenas.

Hooks (2022) señala que todos los esfuerzos deben analizarse de forma crítica, ya que buscan una transformación del pensamiento y del quehacer, por lo que resulta necesario evitar que un lineamiento se convierta únicamente en un discurso político que adorne las buenas prácticas institucionales. Al respecto, indica:

Muchas personas fuimos a universidades que no nos habrán aceptado si no hubieran existido movimientos por la igualdad orientados a compensar sesgos de raza, género y clase social, ni movimientos de reparación y reconstrucción, es decir, los que promovían la mal llamada “discriminación positiva”. Respecto a esta expresión, eso como si el uso de la palabra “positiva” implicara que los privilegiados concedían un gran “sí” a los desfavorecidos, lo que reforzaba la propia estructura de dominación paternalista que se pretendía corregir. Pero, dejando eso a un lado, dichas acciones favorecieron que muchas personas explotadas, oprimidas, o desprovistas de derechos accedieran a la educación superior en un momento histórico en el que el imperialismo supremacista blanco, capitalista y patriarcal estaba siendo cuestionado tanto en el ámbito internacional como nacional. (Hooks, 2022, p. 38)

Resulta complejo constatar que estas reflexiones continúan resonando dentro de la lucha feminista por espacios dignos para las mujeres indígenas. Se vuelve imprescindible seguir construyendo espacios que permitan la inclusión de más mujeres en ámbitos donde puedan hacer valer sus decisiones y sus derechos, así como denunciar las intersecciones de la desigualdad social.

Con frecuencia, las leyes relacionadas con los derechos de las mujeres han sido elaboradas por sujetos urbanos y mestizos, lo que provoca que su aplicabilidad esté sesgada por estos condicionamientos, mientras que las normativas sobre los pueblos indígenas tienden a priorizar aspectos comunitarios o económicos, dejando de lado los derechos específicos de las mujeres. Esta omisión legal refuerza su exclusión y perpetúa prácticas discriminatorias.

Desde esta perspectiva, se busca aportar a partir de un enfoque interseccional e intercultural en las normas que regulan o posibilitan la participación estudiantil de las mujeres indígenas, lo cual permitiría diseñar políticas inclusivas que reconozcan las particularidades culturales sin renunciar a la protección de los derechos humanos, a una educación colectiva y a la construcción de una interculturalidad real. Ferrão (2013) señala:

La interculturalidad debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural que, en general, es dinamizada en el contraste con el Otro, el diferente. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados. Es importante también tener presente el alerta de que para ser auténtica la interculturalidad debe promover el diálogo en bases igualitarias, y esto no se debe dar como presupuesto y sí ser favorecido por el mismo proceso intercultural, empoderándose los grupos que necesiten una mayor afirmación de su identidad, para que la igualdad pueda ser construida y afirmada en la misma interacción intercultural. (p.156)

La interculturalidad debe ser crítica, entendida como un proceso que conlleva el reconocimiento y la valorización de las diferencias culturales, de los diversos saberes y prácticas, así como la constatación de su relación con el derecho a la educación de todas las personas estudiantes, tal como lo plantea Ferrão (2013).

Asimismo, la interculturalidad debe reconstruir aquello que puede considerarse común a todas las personas, garantizando que en este proceso las distintas sujetas y sujetos socioculturales se reconozcan, de modo que la igualdad se evidencie en

las diferencias asumidas como referencia compartida. De esta forma, se rompe con la idea de que existe una sola cultura dentro de la dinámica de las comunidades estudiantiles.

Otro ámbito fundamental en el que se busca aportar es el acceso a la justicia mediante instrumentos jurídicos que funcionen como mecanismos de denuncia estudiantil o de participación de las mujeres en los espacios universitarios. Las mujeres indígenas enfrentan múltiples obstáculos para denunciar violencias y discriminaciones asociadas a su condición de género o de etnia, o para exigir el cumplimiento de sus derechos, tales como barreras lingüísticas, la ubicación geográfica de las instituciones, la falta de intérpretes, la discriminación institucional e incluso el temor a represalias dentro de sus propias comunidades.

En este sentido, se pretende generar de manera concreta espacios seguros y participativos que fomenten cambios en las normas institucionales desde un enfoque interseccional e intercultural. La institucionalización normativa de la interculturalidad podría contemplar mecanismos específicos para garantizar la participación y la protección efectiva de las mujeres indígenas, como defensorías colectivas estudiantiles interculturales, servicios de traducción estudiantil y procedimientos respetuosos de sus contextos culturales y educativos.

Finalmente, resulta fundamental que este lineamiento, que integra un enfoque interseccional, descolonial e intercultural, no sea comprendido como un privilegio para un grupo específico, sino como una vía para garantizar la igualdad real para todas las personas. Reconocer las particularidades de las poblaciones no fragmenta la lucha por los derechos, sino que la enriquece y la hace más efectiva, al orientar los recursos hacia un bien común estudiantil.

Incorporar la voz de las mujeres indígenas en el diseño de las normas, en los instrumentos de participación y en los procesos de toma de decisiones constituye, además, una forma de fortalecer la democracia y la justicia social en la universidad

y en las comunidades estudiantiles. Este lineamiento busca aportar mediante la creación de herramientas concretas que transformen las estructuras de poder que perpetúan la exclusión de las personas estudiantes más vulnerables, especialmente de las mujeres indígenas. Solo a partir de un enfoque que escuche sus voces, respete sus culturas y enfrente las múltiples opresiones que padecen será posible avanzar hacia espacios universitarios seguros, colectivos y políticamente interculturales. La ruta propuesta es la habilitación de espacios de opinión, movilización y creación de metodologías y evaluaciones en las que la población estudiantil participe activamente, evidenciando acciones universitarias territorializadas y pertinentes que, por ende, deben fortalecerse.

En síntesis, la propuesta de lineamientos para una política institucional intercultural en la UNED busca plantear una transformación profunda del currículo y la docencia, de la gestión universitaria, de los servicios estudiantiles, de la investigación y de los procesos de extensión social, con el fin de garantizar una educación universitaria a distancia más justa, inclusiva y pertinente para las mujeres indígenas y otros colectivos en situación de vulnerabilidad, contribuyendo a la justicia social y a la interculturalidad en la universidad estatal.

Asimismo, se propone fomentar espacios de cuidado estudiantil donde se respete la diversidad cultural y la vivencia del estudiantado en la universidad con un modelo de enseñanza a distancia. Las personas estudiantes requieren que la docencia, la vida estudiantil y el ámbito de la investigación revisen críticamente sus prácticas y repiensen las competencias de gestión y de desarrollo profesional que se promueven en un contexto global marcado por la alta competitividad, la desinformación, la violencia y la subordinación de la conciencia crítica.

Conclusiones

La presente investigación, desarrollada mediante un enfoque interseccional, permitió identificar los factores institucionales e individuales que influyen en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación a distancia, tomando como caso de estudio la UNED. Este análisis evidenció tanto las acciones institucionales que promueven una educación inclusiva e intercultural como las resistencias, estrategias y motivaciones personales que las estudiantes indígenas despliegan para mantenerse dentro del sistema universitario.

En primera instancia, se constató que las mujeres indígenas continúan enfrentando prácticas excluyentes vinculadas a la colonialidad del poder y del conocimiento (Quijano, 2014). Estas dinámicas se manifiestan en múltiples indicadores de desigualdad que afectan sus trayectorias educativas y que requieren acciones institucionales específicas orientadas a garantizar una atención educativa respetuosa, diferenciada y culturalmente pertinente. El uso de una metodología interseccional, sustentada en McCall (2005) y en el feminismo descolonial de Lugones (2003), permitió examinar las correlaciones entre los marcadores de desigualdad y los factores que facilitan o dificultan la permanencia de las mujeres indígenas en la UNED.

El análisis evidenció, además, que las acciones afirmativas constituyen herramientas fundamentales para comprometer a la institución con la diversidad estudiantil y con la superación de las desigualdades estructurales que producen discriminación. A través de la revisión teórica y del acompañamiento a las voces de las mujeres participantes, fue posible identificar la vigencia de la colonialidad del género (Lugones, 2008), expresada en la división sexual del trabajo, el control racializado sobre los recursos y las limitaciones para el ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos de las estudiantes indígenas. Estas condiciones restringen su acceso equitativo a la tierra, al trabajo remunerado, a los espacios de autoridad política y a los recursos económicos en comparación con sus pares

masculinos, lo que reafirma la necesidad de políticas universitarias transformadoras.

En este contexto, se hace imprescindible repensar las prácticas educativas universitarias desde perspectivas descoloniales que visibilicen las cargas históricas impuestas por la colonialidad y que promuevan una interculturalidad crítica capaz de transformar la gestión universitaria. La investigación mostró que el feminismo descolonial, particularmente los aportes de Walsh (2005), ofrece un marco pertinente para impulsar acciones pedagógicas y políticas que rompan con las relaciones coloniales de género que históricamente han oprimido a mujeres indígenas, afrodescendientes y mestizas en Abya Yala.

Asimismo, la construcción de lineamientos institucionales se fundamentó en la integración teórica propuesta por autoras como McCall (2005), Viveros (2014), Hooks (2022) y Zapata (2013), quienes permiten comprender la necesidad de medidas equitativas en el ámbito de la educación superior. La metodología interseccional adoptada en este estudio facilitó una lectura articulada entre las demandas de los movimientos indígenas, las desigualdades estructurales y las violencias que enfrentan las mujeres desde múltiples ejes de opresión, reforzando la importancia de la acción colectiva, las alianzas políticas y la transformación institucional.

En el análisis de los factores institucionales se constató que la UNED cuenta con iniciativas relevantes en materia de inclusión intercultural, especialmente desde el Bachillerato en Estudios Sociales y Cívica y desde el trabajo del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE). Estas propuestas incorporan temas esenciales como los movimientos sociales, las transformaciones socioambientales, las migraciones, los feminismos, la diversidad sexual y los pueblos indígenas. No obstante, también se identificó la ausencia de lineamientos curriculares explícitos basados en las cosmovisiones indígenas, lo cual dificulta la plena incorporación de la pertinencia cultural en la institución.

La atención y el acompañamiento estudiantil intercultural emergen como componentes sustantivos del quehacer universitario. Su fortalecimiento resulta crucial para promover la permanencia de estudiantes indígenas, en tanto estos servicios fomentan la valoración de la diversidad cultural, mejoran la convivencia y promueven el diálogo respetuoso entre estudiantes provenientes de distintos contextos. Sin embargo, se evidencia la necesidad de robustecer una pedagogía y un modelo de educación a distancia centrados en la interculturalidad, que permitan rediseñar las mallas curriculares con mayor criticidad y coherencia cultural.

En relación con los factores individuales, la investigación reveló que la identidad cultural y el apoyo familiar constituyen elementos determinantes en la permanencia universitaria. La interconexión entre el ser, la comunidad de origen y el quehacer académico condiciona profundamente las experiencias formativas de las mujeres indígenas. Las participantes expresaron su disposición a participar en espacios de creación de conocimiento, lo cual evidencia un interés por incidir activamente en sus procesos de formación y en la transformación de las carreras desde sus propias cosmovisiones.

Las mujeres entrevistadas también señalaron la importancia de generar espacios seguros para la reflexión colectiva, la construcción identitaria y el acompañamiento entre pares, así como de contar con un respaldo integral por parte del Estado. Se reconoció que la formación universitaria genera cambios significativos en las personas y que, para potenciar dichos cambios, resulta indispensable que el cuerpo docente contextualice sus prácticas pedagógicas desde enfoques interculturales y descoloniales.

Como aporte central de esta tesis, se propusieron lineamientos institucionales dirigidos a fortalecer la permanencia de las estudiantes indígenas, basados en un análisis feminista con metodología interseccional. Estos lineamientos enfatizan la relevancia de la interculturalidad, la pedagogía crítica, el feminismo y el pensamiento descolonial como ejes transversales para la construcción de políticas

educativas culturalmente pertinentes, en concordancia con marcos normativos como el Convenio 169 de la OIT.

Esta investigación reafirma que las mujeres indígenas son agentes políticas activas que, desde sus experiencias y resistencias, contribuyen a la construcción de nuevas rutas educativas. Sus voces y propuestas permiten imaginar una universidad más justa, plural y comprometida con la diversidad sociocultural del país. La UNED, por tanto, debe continuar fortaleciendo procesos de investigación, acción afirmativa, políticas interculturales y pedagogías críticas que garanticen no solo el acceso, sino también la permanencia y el pleno ejercicio de los derechos educativos de las mujeres indígenas.

Recomendaciones para la institución educativa:

A partir del proceso de investigación realizado, se reconoce la necesidad de que la UNED fortalezca sus pedagogías, servicios sociales y políticas educativas desde un enfoque intercultural, ya que ello no solo consolida su papel dentro de la educación superior costarricense, sino que también impulsa nuevas acciones orientadas a atender de manera pertinente la diversidad sociocultural del país. En este sentido, se vuelve imprescindible robustecer la Educación a Distancia Intercultural, aprovechando la capacidad que tiene la institución de llegar a estudiantes ubicados en múltiples territorios, especialmente en aquellos donde las dinámicas culturales requieren acompañamientos sensibles y adaptados a sus contextos. Este trabajo debe apoyarse en las unidades especializadas que ya mantienen vínculos con comunidades locales y que poseen conocimiento situado sobre sus necesidades.

Asimismo, se recomienda ampliar y reforzar las iniciativas dirigidas a la diversidad cultural, particularmente aquellas impulsadas por el Programa de Coordinación y Atención Intercultural (PROCAI). El fortalecimiento de estas acciones requiere financiamiento para procesos territorializados que consideren las realidades de Abya Yala y que brinden apoyo tanto al estudiantado como al personal docente, favoreciendo prácticas pedagógicas coherentes con los valores interculturales. Del

mismo modo, se considera fundamental continuar las colaboraciones con territorios indígenas, como los convenios firmados en comunidades como Salitre, y profundizar los vínculos con asociaciones de desarrollo, consejos de personas mayores y liderazgos comunitarios, reconociendo el valor educativo, histórico y científico de los saberes originarios.

La investigación también resalta la importancia de promover procesos de investigación colaborativa que faciliten la comunicación entre las distintas áreas académicas y administrativas de la universidad. Este tipo de articulación contribuye al fortalecimiento del conocimiento institucional, a la toma de decisiones informadas y al desarrollo de proyectos comunitarios desde la vida estudiantil, la extensión universitaria, la docencia y la gestión académica. De manera paralela, se recomienda ampliar la formación docente en interculturalidad mediante programas de capacitación continua que permitan incorporar principios interculturales y descoloniales en las prácticas pedagógicas cotidianas.

El fortalecimiento de la investigación y de las publicaciones sobre educación intercultural constituye otra necesidad identificada. Aunque la UNED ha desarrollado aportes relevantes en diversas revistas y departamentos, resulta fundamental robustecer estas líneas de estudio para garantizar que la inclusión y el respeto por la diversidad cultural se integren de manera efectiva en los procesos de formación universitaria. Asimismo, se vuelve indispensable que la institución aborde la interculturalidad como un concepto crítico en sus normativas, entendido no solo como coexistencia de culturas, sino como diálogo, respeto mutuo y transformación de las relaciones de poder que generan desigualdad en los espacios educativos.

En esta misma línea, se recomienda fomentar servicios de acompañamiento estudiantil con enfoque intercultural a lo largo de todas las etapas de la vida académica del estudiantado indígena, así como fortalecer los procesos de mediación intercultural que promuevan el sentido de comunidad tanto dentro como fuera de la universidad. También resulta necesario habilitar espacios de encuentro socioeducativo y sociocultural, promover investigaciones con pertinencia cultural y

diseñar cursos y programas de formación docente que integren perspectivas críticas y descoloniales.

La UNED debe continuar consolidando sus programas interculturales, los cuales representan una vía efectiva para promover la diversidad y facilitar interacciones respetuosas entre personas de diferentes procedencias étnicas, culturales y territoriales. Estos programas pueden articular proyectos comunitarios con juventudes, procesos de intercambio de saberes, acciones de fortalecimiento cultural, iniciativas de mediación intercultural y espacios para la divulgación de conocimientos tradicionales y científicos. Además, es fundamental asegurar que las poblaciones estudiantiles ubicadas en zonas remotas cuenten con servicios de acompañamiento integrales y contextualizados, lo cual requiere estrategias como la conectividad satelital, la intervención de equipos profesionales interculturales y la flexibilización en la presentación de actividades académicas, garantizando pertinencia cultural y equidad.

La institución debe promover una inclusión real desde Vida Estudiantil y desde la docencia, asegurando que las personas indígenas, independientemente de su pueblo o país de origen, se sientan parte de la comunidad educativa. Esto requiere procesos de seguimiento académico continuo y herramientas que permitan enfrentar los desafíos derivados de la mediación cultural y educativa, así como ajustes razonables que favorezcan el éxito académico. Los hallazgos de esta investigación evidencian que las políticas de acción afirmativa deben trascender la categoría de pobreza, incorporando marcadores de desigualdad como el uso del tiempo, las responsabilidades comunitarias y las condiciones de género y territorialidad que influyen en la permanencia universitaria de las mujeres indígenas.

También se recomienda fortalecer las acciones de investigación institucional sobre género, políticas de cuidados, representación política de las mujeres y brechas salariales, integrando las particularidades de las experiencias indígenas. Para ello, la universidad debe promover programas de capacitación docente, intercambios estudiantiles, espacios de análisis crítico sobre desigualdad y flexibilidad en las

evaluaciones, sin comprometer la calidad académica. Estas acciones deben articularse mediante una gestión compartida que involucre a diversas instancias universitarias.

Con base en los lineamientos de política propuestos en esta tesis, se sugiere que la UNED incorpore acciones específicas orientadas a las mujeres indígenas como estudiantes, lideresas territoriales y sujetas políticas que demandan representación, acceso a la tierra y participación en las decisiones comunitarias. La estrategia institucional debe enfocarse en revisar sus políticas de inclusión para identificar los espacios de participación real que se brindan a las mujeres indígenas y evaluar el impacto de los proyectos destinados a los territorios, evitando prácticas administrativas que desconozcan las construcciones colectivas y los saberes ancestrales.

Asimismo, se reconoce que la comunidad estudiantil requiere no solo empatía, sino también corresponsabilidad institucional en la gestión educativa, asegurando procesos sensibles, éticos y coherentes con la diversidad sociocultural. Una universidad orientada a la creación de espacios socioculturales y formativos respetuosos de sus saberes y voces, que favorezcan su permanencia educativa en la universidad, así como incidir en la Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (PIEG 2018-2030) mediante proyecto y acciones comunitarias.

La UNED cuenta con las condiciones para responder a estas demandas sin delegar en las estudiantes la responsabilidad de superar desigualdades estructurales derivadas de sistemas de opresión económicos, políticos y culturales. En este sentido, resulta necesario revisar críticamente la racionalidad técnica e instrumental que caracteriza a ciertos modelos educativos occidentales y capitalistas, dado que estos ponen en riesgo valores como la solidaridad, la sororidad, los cuidados, la preservación de la naturaleza y la ética profesional.

Finalmente, este proceso investigativo evidencia la necesidad de promover espacios de diálogo, coalición y cogestión que favorezcan la construcción de políticas interculturales y descoloniales en la universidad. De igual manera, invita a

repensar las políticas institucionales y los programas desarrollados en el marco de la vida estudiantil, entendida como un área sustantiva que debe velar por el acompañamiento integral de las personas estudiantes más allá de lo estrictamente académico. Estas recomendaciones buscan orientar acciones sostenidas en favor del bienestar y la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia, reconociéndolas como agentes políticas activas capaces de impulsar transformaciones significativas dentro de la universidad y sus comunidades.

Bibliografía

- Amy, A., y Tuffley, D. (2014). The gender digital divide in developing countries. https://www.researchgate.net/publication/267626150_The_Gender_Digital_Divide_in_Developing_Countries
- Anthias, F. (2012). Hierarchies of social location, class and intersectionality: Towards a translocational framework. *International Sociology*, 28(1), 121–138. <https://doi.org/10.1177/0268580912463155>
- Arias, S., Barrios, P., García, H., Martínez, J., y Moya, C. (2015). Desafíos de la autonomía indígena en Costa Rica (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Asamblea Legislativa. (1977). Ley Indígena (Ley No. 6172). <https://www.asamblea.go.cr/sd/SiteAssets/Lists/Consultas%20Biblioteca/EditForm/Ley%20Ind%20C3%ADgena%206172.pdf>
- Asamblea Legislativa. (1991). Ley de inscripción y cedulación indígena (Ley No. 7225). http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=10161&nValor3=10871&strTipM=TC
- Asamblea Legislativa. (2008). Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=64041&nValor3=74048&strTipM=TC
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2015). Ley No. 9305. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=80269&nValor3=101779&strTipM=TC
- Asamblea Universitaria Representativa. (2021). Lineamientos de política institucional 2021–2025. UNED. https://www.uned.ac.cr/docencia/images/cidreb/LINEAMIENTOS_DE_POLI%CC%81TICA_INSTITUCIONAL_2021-2025.pdf
- Baltodano Enríquez, M., y Quesada Alvarado, A. V. (2016). Diagnóstico de situación de las comunidades indígenas. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/educatico/comunidades-indigenas>
- Barna, L. M. (1994). Stumbling blocks in intercultural communication. En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (7.^a ed.,

- pp. 337–346). Wadsworth.
[https://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,%20L.M.%20\(1994\).pdf](https://pharmacy304.pbworks.com/f/Barna,%20L.M.%20(1994).pdf)
- Beiras, A., Cantera Espinosa, L., y Casasanta García, A. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas*, 16(2), 54–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1012>
- Begné, P. (2011). Acción afirmativa: Una vía para reducir la desigualdad. *Revista de Ciencia Jurídica*, 1(1).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4216808.pdf>
- Berrocal, V., Marín, M., y Campos, J. (2016). Consideraciones desde el Diseño Universal de los Aprendizajes para el desarrollo de entornos virtuales. En A. C. Umaña, I. Salas y V. Berrocal (Eds.), *Consideraciones para el diseño y oferta de asignaturas en línea*. UNED.
- Blanco, M., et al. (2020). Permanencia del estudiantado indígena bribri de la Sede Rodrigo Facio Brenes: Una mirada desde el enfoque intercultural (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Brah, A. (2012). Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata Galindo, S. García Peter y J. Chan de Ávila (Comps.), *La interseccionalidad en debate*. Freie Universität Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub15/index.html
- Budar, L., Jiménez Meseguer, S., Galván Ceballos, D., Ceballos, X., Romero Mateos, L. S., y Dietz, G. C. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior. https://www.academia.edu/121762002/Interculturalidad_einterseccionalidad
- Buquet, A. (2012). ¿Sólo el género importa? Una mirada interseccional a los obstáculos que enfrentan las académicas. En M. Zapata Galindo, S. García Peter y J. Chan de Ávila (Comps.), *La interseccionalidad en debate*. Freie Universität Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub15/index.html
- Burguete, A., y Mayor, C. (2013). Diálogo de saberes sobre la violencia contra las mujeres indígenas. FIMI y PATH. https://americatatinagenera.org/wp-content/uploads/2015/07/violencia_mujeres_indigenas.pdf
- Butler, J., y Fraser, N. (2000). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo. *Traficantes de Sueños*.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos aliados y luchas políticas*. Paidós.

- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovia. <https://porunavidavivible.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Calí Tzay, J. F. (2022). *Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas: Visita a Costa Rica*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/documents/country-reports/ahrc5128add1-visit-costa-rica-report-special-rapporteur-rights-indigenous>
- Cascante Gatgens, A. (2025). *Informe de datos de la población estudiantil indígena de la UNED*. UNED.
- Céspedes, S., Obando, M., y Villalta, A. (2024). *Género y justicia penal juvenil: Un análisis interseccional* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía y Observatorio de Igualdad de Género de América Latina. (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: Dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos*. CEPAL. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Mujeres%20indigenas%20en%20America%20Latina%20Dinamicas%20demograficas%20y%20sociales%20en%20el%20marco%20de%20los%20ddhh.pdf>
- Cecchetti, E., y Pozzer, A. (2014). *Educação e diversidades culturais: Tensões, desafios y perspectivas*. Universidade Regional de Blumenau.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Panorama social de América Latina y el Caribe: Ficha de datos de Costa Rica*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2023_ficha_costa_rica_final.pdf Comisión de Derechos Humanos. Consejo Indio de Sudamérica Association CEA-CISA. Comisión de Derechos Humanos, 2002. <https://www.ceacisa.org/images/Diciembre2002/ComisiondeDerechosHumanosdic2002.pdf>
- Connell, Roewyn. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata. 1997. https://postitulosecundaria.infod.edu.ar/archivos/repositorio/3500/3546/texto_connell.pdf
- Connell, Robert William. *Justicia curricular*. Revista Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO, <http://biblioteca.clacso.edu.ar> Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Año 6 no. 27 jul 2009) Buenos Aires, Argentina. 2006. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Consejo de Rectoría. *Acuerdo No. 2034-2019 de sostenibilidad del Programa de coordinación y atención intercultural*. Sabanilla, Costa Rica, 2019.

- Consejo Nacional de Rectores. *Evaluación socioeducativo-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense*. San José, Costa Rica, 2013
<https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3289/Evaluaci%C3%B3n%20Socioeducativo%20y%20Cultural%20de%20los%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1>
- Consejo Nacional de Rectores *Plan quinquenal para la inclusión de pueblos indígenas en la educación superior pública noviembre del 2013*. San José Cota Rica. 2013
<https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/planparapueblosindigenasconare2013.pdf>
- Consejo Universitario. (2024). Acuerdos institucionales del periodo 2020–2024. UNED.
<https://www.uned.ac.cr/consejouniversitario/plenario/acuerdos/historico?view=category&id=30>
- Consejo Universitario. (2024). Sesión 2960-2023. UNED.
<https://www.uned.ac.cr/consejouniversitario/images/2960-2023.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Crenshaw, K. (2002). Documento para la reunión de expertos sobre los aspectos de la discriminación racial relacionados con el género. *Estudios Feministas*, 10(1).
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_arttext
- Cumes, A. (2014). “Esencialismos estratégicos” y discursos de descolonización. En M. Millán et al. (Coords.), *Más allá del feminismo: Caminos para andar*. Red de Feminismos Descoloniales. <https://radiozapatista.org/wp-content/uploads/2018/03/Mas-alla-del-feminismo.pdf>
- Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Hojas de Warmi*, (17).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-469X2012000200002

- División de Educación Rural. (2017). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1–31. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n3/1409-4258-ree-21-03-00397.pdf>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta. https://www.academia.edu/30354020/Dussel_Etica_de_La_Liberacion_en_La_Edad_de_La_Globalizacion_y_La_Exclusion
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez, D., y Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca. <https://knowledgehub.southfeministfutures.org/kb/tejiendo-de-otro-modofeminismo-epistemologia-y-apuestas-descoloniales-en-abya-y-ala/>
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez, D., y Ochoa, K. (2014). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: Una conversación a cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. <https://pdfcoffee.com/reflexiones-pedagogicas-en-torn-espino-sa-yuderkys-et-al-pdf-free.html>
- Espinosa Miñoso, Y. (2010). Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano. En *la Frontera*. https://www.academia.edu/1032093/Aproximaciones_cr%C3%ADticas_a_la_s_pr%C3%A1cticas_te%C3%B3ricas_pol%C3%ADticas_del_feminismo_latinoamericano
- Ferrão, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales*. Abya-Yala. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>
- Federación de Estudiantes de la UNED. (2018). Reglamento sobre la representación estudiantil de la FEUNED. UNED. https://rg.uned.ac.cr/documentos/feuned/reglamentos/Reglamento_Representantes_Estudiantiles_2018.pdf
- Femenías, M. L. (2012). *Sobre sujeto y género: Relecturas desde Beauvoir a Butler* (2.ª ed.). Prohistoria.
- Fernández Arauz, A. (2018). *Estadísticas del subsistema de educación indígena de Costa Rica: Historia y situación actual (1800–2016)*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-05/EstadisticaEducaIndigena.pdf>
- Flores, A. (2014). *Metodología feminista: ¿Una transformación de las prácticas científicas?* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*. <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>
- Franzoni, J., y Voorend, K. (2008). Transferencias condicionadas e igualdad de género: ¿Blancos, negros o grises? *Revista de Ciencias Sociales*, (122), 115–131. https://americalatina genera.org/wp-content/uploads/2014/04/Transferencias_Monetarias_Condicionadas.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). Así vivimos los pueblos indígenas: Diagnóstico sobre niñez y adolescencia indígena en Costa Rica. https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Asi_vivimos_los_pueblos_indigenas.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). Política pública de la persona joven 2020–2024. <https://www.mcj.go.cr/sites/default/files/2020-08/PPPJ%202020-2024%20vf.pdf>
- Fundación Internacional para la Enseñanza de las Ciencias. (2025). La importancia de la metodología STEAM. <https://science-teaching.org/es/educacion-stem/que-es-la-educacion-stem>
- García Aretio, L. (1994). Educación a distancia hoy. UNED. https://www.researchgate.net/publication/235464167_Educacion_a_distancia_hoy
- García, E. (2018). Muestreo en la investigación científico-social. UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/muestreo-en-la-investigacion-cientifico-social-500074>
- Gallardo, A. L., y Rosa, C. (Coords.). (2022). Epistemologías e interculturalidad en educación. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion.pdf>
- Gnecco-Lizcano, A. M. (2016). Mujeres indígenas: Experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47–66. <https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4>
- Grozdoff, V. (2016). El derecho a la educación de los pueblos indígenas en Costa Rica y Chile (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.
- Gruzinski, S. (2013). “La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVII”. Fondo de Cultura Económica.

https://www.academia.edu/69372809/La_colonizacion_de_lo_imaginario_Serge_Gruzinski

Gutiérrez Slon, A., y Juan, J. (2023). "Educación indígena en Costa Rica: Infancia, juventud y aulas hacia el siglo XXI". UNED, Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía. <https://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/3.-Educacion-indigena.pdf>

Gutiérrez, F. (2005). "Educación como praxis política". Siglo XXI Editores. https://www.google.co.cr/books/edition/Educaci%C3%B3n_como_praxis_pol%C3%ADtica/3Cgefz2BthwC?hl=es&gbpv=1&pg=PA7&printsec=frontcover

Hernández, P. (2024). Charla "Vivencia en Keköldi y el cacao", gira presencial del curso "Pueblos y territorios originarios de Costa Rica", Puerto Viejo de Talamanca, Costa Rica.

Hola, E., y Portugal, A. M. (1997). "Ciudadanía a debate". Isis Internacional. <https://cem.cl/la-ciudadania-a-debate-eugenia-hola-y-ana-maria-portugal-editoras-cem-isis-internacional/>

hooks, b. (2022). "Enseñar pensamiento crítico" (4.^a ed.). Rayo Verde Editorial.

Instituto Mixto de Ayuda Social. (2024). Modelo de atención intercultural. <https://www.imas.go.cr/es/comunicado/nuevo-modelo-de-atencion-busca-afianzar-y-mejorar-prestacion-de-servicios-pueblos>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO). <https://inec.cr/estadisticas-fuentes/encuestas/encuesta-nacional-hogares>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). "Encuesta Nacional de Hogares julio 2024: Resultados generales". <https://admin.inec.cr/sites/default/files/2024-10/reenaho2024.pdf.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). Encuesta Nacional del Uso del Tiempo. <https://inec.cr/estadisticas-fuentes/encuestas/encuesta-nacional-uso-del-tiempo?page=3>

Instituto Nacional de las Mujeres, Mesa Nacional Indígena, y Comisión de Mujeres Warë Kané. (2007). "Las mujeres indígenas en Costa Rica: Un acercamiento a su realidad y propuesta de acción" (1.^a ed.). Instituto Nacional de las Mujeres. https://formatos.inamu.go.cr/SIDOC/DOCS/mujer_indigena_cr.pdf

Instituto Costarricense de Turismo. (2023). Costa Rica lanza programa de incubación enfocado en emprendimientos de turismo indígena. <https://www.ict.go.cr/es/noticias-destacadas/2066-costa-rica-lanza->

programa-de-incubaci%C3%B3n-enfocado-en-emprendimientos-de-turismo-ind%C3%ADgena.html

- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (25), 61–75. <https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006
- Lugones, M. (2003). “Peregrinaciones: Teorizando la coalición contra la opresión múltiple”. Rowman y Littlefield. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9171122.pdf>
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x>
- Lander, E. (2000). “La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- MacKinnon, C. A. (1995). “Hacia una teoría feminista del Estado”. Cátedra. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina34460.pdf>
- Madden, L. (2015). “Género, etnia, seguridad y soberanía alimentaria: Un estudio de casos con mujeres indígenas bribris y cabécares” (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.
- Maldonado-Torres, N. (2013). A modo de comentario. En C. Walsh (Ed.), “Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” (Tomo I, pp. 23–68). Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Marcos, S. (2014). Feminismo en camino descolonial. En M. Millán et al. (Coords.), “Más allá del feminismo: Caminos para andar”. Red de Feminismos Descoloniales. <https://radiozapatista.org/wp-content/uploads/2018/03/Mas-alla-del-feminismo.pdf>
- Martínez Gutiérrez, B. (2016). “Cronología de la educación costarricense” (Recurso electrónico, 1.^a ed.). Imprenta Nacional. https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf

- Martínez, V. (2015). Acercamiento al concepto de etnicidad: Notas sobre algunos debates y las potencialidades del cruce de categorías de etnicidad y género. *Intersticios*, 4(8).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/7423>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Mendoza, B. (2014). “Ensayos de crítica feminista en Nuestra América”. Herder.
- Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género. En B. Mendoza, “Ensayos de crítica feminista en Nuestra América”. Herder.
- Mohanty, C. T. (2008). De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”: La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En L. Suárez Navas y R. A. Hernández (Eds.), “Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes” (pp. 407–463). Cátedra.
<https://www.rosalvaaidahernandez.com/wp-content/uploads/2016/09/2008-LIBROS-Descolonizando-el-feminismo-PDF.pdf>
- Molina Jiménez, I. (2016). “La educación en Costa Rica: De la época colonial al presente”. PEN y EDUPUC.
- Montiel, M. (2007). “Las mujeres chorotegas y sus derechos humanos: Un análisis con perspectiva de género” (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
<http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/1469/1/28494.pdf>
- Mondol, L. (2018). La institucionalización de la “cuestión” indígena desde el Estado costarricense. *Rupturas*, 8(2), 77–100.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/rup/v8n2/2215-2989-rup-8-02-77.pdf>
- Moore, M. G., y Kearsley, G. (2012). “Distance education: A systems view of online learning”. Cengage Learning.
<https://es.scribd.com/doc/274322634/DistanceEducation-MOORE>
- Morales Aguilar, N. (2023, 7 de marzo). Mujeres en desventaja, urge reducir las brechas en el mundo del trabajo. Programa Estado de la Nación.
<https://estadonacion.or.cr/mujeres-en-desventaja/>
- Moreno, M. (2006). “Percepción de la discriminación social e identidad étnica en indígenas huetares de Quitirrisi de Mora” (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Munévar, D. I. (2012). Tramas para develar lo ignorado. En M. Zapata Galindo, S. García Peter y J. Chan de Ávila (Comps.), *La interseccionalidad en debate*.

Freie Universität Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub15/index.html

Muñoz, C. (2021). “Políticas públicas para la igualdad de género en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM): Desafíos para la autonomía económica de las mujeres y la recuperación transformadora en América Latina” (Serie Asuntos de Género, No. 161, LC/TS.2021/158). CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/004a1622-6809-41c4-ab52-c83b8a6fbd81/content>

Oyarzún, K. (2010). Feminismos latinoamericanos: Interseccionalidad de sujetos y relaciones de poder. En Y. Espinosa Miñoso (Coord.), “Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano” (1.ª ed.). En la Frontera. https://www.academia.edu/1032093/Aproximaciones_cr%C3%ADticas_a_la_s_pr%C3%A1cticas_te%C3%B3rico_pol%C3%ADticas_del_feminismo_latinoamerican

Oyèwùmí, O. (2017). “La invención de las mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género” (A. Montelongo González, Trad.). En la Frontera. <https://sigaa.ufba.br/sigaa/verProducao?idProducao=636458&key=f7e1b192309caf8c4d23bf88a52d08dc>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2024). Gender equality in Costa Rica. https://www.oecd.org/es/publications/2024/07/gender-equality-in-costa-rica_06ebece0.html

Organización Internacional del Trabajo. (2019). Aplicación del Convenio No. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales: Hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40dgreports/%40dcomm/%40publ/documents/publication/wcms_735627.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024: Informe sobre género. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usm-arcdef_0000391983&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_35493d02-05cd-44c6-987c-1aa19a3a0882%3F_%3D391983spa.pdf&updateUrl=updateUrl8363&ark=/ark:/48223/pf0000391983/PDF/391983spa.pdf.multi&fullScreen=true&locale=es

Paredes, J. (2013). “Hilando fino desde el feminismo comunitario”. Cooperativa El Rebozo.

https://www.academia.edu/24489736/Paredes_Julieta_Hilando_Fino_feminismo_comunitario_1

—

Paredes, J. (2018). “Entronque patriarcal: La situación de las mujeres de los pueblos originarios de Abya Yala después de la invasión colonial de 1492” (Disertación). FLACSO Andes. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17739>

Paredes, J., y Guzmán, A. (2014). “El tejido de la rebeldía: ¿Qué es el feminismo comunitario?”. Comunidad Mujeres Creando Comunidad. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5315611.pdf>

Patiño, M. (2014). “Feminización de la migración: Historias de vida, representaciones sociales e imaginarios de mujeres migrantes, una lectura desde el feminismo decolonial” (Tesis doctoral). Universidad de Costa Rica.

Peters, O. (1983). Educación a distancia y producción industrial: Una interpretación comparativa en líneas generales. En K. Sewart, D. Keegan y B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*. Croom Helm. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>

Piedra-García, L. (2022). Enfoques de cognición encarnada y su coarticulación con la docencia universitaria. En M. A. Mancero-Arias, W. Rosero-Chávez, S. Chirinos y G. Reolón Ríos (Eds.), “Ciencias de la educación: Investigaciones científicas y propuestas educativas internacionales” (pp. 285–318). Binario Editorial. <https://binario.com.ec/wp-content/uploads/2022/12/Libro-Cs-de-la-Educacion.pdf>

Portocarrero, A. V. (2012). Retos de la inclusión social en las instituciones de educación superior: Vínculos entre interseccionalidad y justicia epistémica. En M. Zapata Galindo, S. García Peter y J. Chan de Ávila (Comps.), *La interseccionalidad en debate*. Freie Universität Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub15/index.html

Programa de Coordinación y Atención Intercultural. (2023). Informe de labores. UNED. <https://www.uned.ac.cr/vida-estudiantil/asuntos-estudiantiles/otras-atenciones/atencion-estudiantes-indigenas>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). Igualdad de género y empoderamiento de la mujer: Análisis de la situación de la mujer y plan de acción, hacia la Gestión Integrada de los Recursos Hídricos Transfronterizos (GIRH) de la cuenca del río Sixaola compartida por Costa Rica y Panamá. https://sixaola.org/admin/documentos/archivos/Plan_Accion_Genero_Cuenc_a_Sixaola_VF.pdf

- Programa Estado de la Nación. (2023). “Estado de la educación 2023: Resumen” (No. 9). CONARE y PEN. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/RESUMEN-EE-2023-1.pdf>
- Quiroz Ordoñez, A. (2022). “Pedagogía, currículo y didáctica después de la pandemia: ¿Cómo formar, enseñar y educar en el siglo XXI?”. Ediciones de la U.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En “Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder”. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). “Ch’ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”. Tinta Limón. <https://chixinakax.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). “Violencias (re)encubiertas en Bolivia”. Piedra Rota. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/295.pdf>
- Robles Santana, M. A. (2012). ¿Ciudadanas? Mujeres indígenas en Costa Rica: Problemática histórica e historiográfica sobre su acceso a la ciudadanía. Diálogos. Revista Electrónica de Historia, 13(2). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-469X2012000200002&script=sci_abstract&lng=es
- Rodríguez, A. (2017). La UNED de Costa Rica y la virtualización de su oferta académica: Un análisis reflexivo de su puesta en práctica. Revista Electrónica Educare, 21(3), 1–28. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.23>
- Rodríguez Sagot, M., y Díaz Arias, D. (2019). “Antología del pensamiento crítico costarricense contemporáneo” (1.ª ed.). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15517/1/Antologia-Costa-Rica.pdf>
- Rodríguez Chaves, A. (2016). Blancos perfectos, obsesión y delirio de la Costa Rica del siglo XIX. Vínculos de Historia, (5), 254–269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5508973>
- Sandoval, I. (2023). El trabajo de cuidados no remunerado en época de pandemia en Costa Rica. Revista Espiga, 22(46). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-454X2023000200187
- Segato, R. L. (2006). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: Herramientas conceptuales. Série Antropológica, (404).

<http://blog.utp.edu.co/etnopediatria/files/2015/03/Rita-Laura-Segato-Racismo.pdf>

Segato, R. L. (2006). El color de la cárcel en América Latina. *Revista Mexicana de Política Exterior*.

Segato, R. L. (s. f.). “La nación y sus otros”. Prometeo.

Solano-Laclé, V., Alvarado-Leitón, F., y Obando-Sánchez, M. F. (2024). Racismo y manifestaciones discriminatorias hacia pueblos indígenas y otras poblaciones étnico-culturales en Costa Rica. *Revista Espiga*, 23(48), 39–69. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/5583/7957>

Torres, R., Morales, J., y Ovares, S. (2007). La pedagogía intercultural en los territorios indígenas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1392>

Tovar, D., y Tena, O. (2015). Discussions around patriarchal junction in configuring masculinity in central Mexico. *Fronteras*. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/fronteras/article/view/552>

Tzul Tzul, G. (2015). ¿Cómo construyen crítica las comunidades indígenas? Un acercamiento a las formas de la exclusión epistémica. *LASA Forum*, 46(1). <https://forum.lasaweb.org/files/vol46-issue1/Debates-5.pdf>

Ugalde Binda, N., y Balbastre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179–187. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/download/12730/11978/20835>

UNED. (2004). Modelo pedagógico. Vicerrectoría Académica, CIDREB. <https://www.uned.ac.cr/docencia/images/igesca/materiales/24.pdf>

UNED. (2019). Informe del Programa de Coordinación y Atención Intercultural. <https://www.uned.ac.cr/vida-estudiantil/asuntos-estudiantiles/otras-atenciones/atencion-estudiantes-indigenas>

UNED. (2023). Informe de labores de la Rectoría 2023. https://www.uned.ac.cr/transparencia/images/documentos/informelabores/Informe_de_labores_2023.pdf

UNED. (2024). Ficha profesiográfica de la carrera de Estudios Sociales y educación cívica. <https://www.uned.ac.cr/ece/estudios-sociales-y-educacion-civica>

UNED. (2025). Reglamento para prevenir, prohibir, investigar y sancionar el hostigamiento sexual en la UNED.

- https://www.uned.ac.cr/docencia/images/Normativa/Hostigamiento_sexual_18_mar_2025.pdf
- UNED. (2025). Programa cultural del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE). <https://cicde.uned.ac.cr>
- UNED. (2025). Técnico de gestión local. https://uned.ac.cr/centros/images/lacruz/FINAL_Tecnico_Gestion_Local_v2.0.pdf
- Verá Noriega, J. Á. (2007). Teoría y método en el diseño curricular intercultural por competencias. *Ra Ximhai*, 3(2), 397–416. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130210.pdf>
- Villalobos Ramírez, S. (2018). Factores asociados con el rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194129374007.pdf>
- Villalobos Zamora, L. (2018). “Enfoques y diseños de investigación social: Cualitativos, cuantitativos y mixtos” (1.ª ed., 1.ª reimp.). EUNED.
- Vivas, E. (2019). “Mamá desobediente: Una mirada feminista a la maternidad”. Capitán Swing Libros, S. L.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. Universidad Nacional de Colombia. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>
- Walsh, C. (2009). “Interculturalidad, Estado y sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época”. Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala. https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA
- Walsh, C. (2013). Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial, entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), “Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” (Tomo I, pp. 23–68). Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Yuval-Davis, N. (2015). Interseccionalidad situada y desigualdad social. En É. Fassin (Ed.), *The languages of intersectionality*. *Raisons politiques*, 2015(2),

No. 58, 91–100. <https://shs.cairn.info/revue-raisons-politiques-2015-2-page-91?lang=en>

- Yuval-Davis, N. (2012). Más allá de la dicotomía del reconocimiento y la redistribución: Interseccionalidad y estratificación. En M. Zapata Galindo, S. García Peter y J. Chan de Ávila (Comps.), *La interseccionalidad en debate*. Freie Universität Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub15/index.html
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 17–42. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf
- Zapata Galindo, M., García Peter, S., y Chan de Ávila, J. (Comps.). (2012). *Actas del Congreso Internacional “Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de educación superior”*. Freie Universität Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub15/index.html
- Zapata Galindo, M., Cuenca, A., y Pug, I. (2014). *Guía desde un enfoque interseccional: Metodología para el diseño y aplicación de indicadores de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior de América Latina*. Freie Universität Berlin. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/GuaDesdeUnEnfoqueInterseccional-MISEAL_F.pdf

Bibliografía de entrevistas

Umaña, Jessica. Entrevista 01. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025.

Umaña, Jessica. Entrevista 02. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025

Umaña, Jessica. Entrevista 03. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025

Umaña, Jessica. Entrevista 04. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025

Umaña, Jessica. Entrevista 05. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025

Umaña, Jessica. Entrevista 06. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025

Umaña, Jessica. Entrevista 07. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025

Umaña, Jessica. Entrevista 08. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. 2025

Umaña, 2025. Entrevista 09. Sistematización y *Formulario para estudiantes y mujeres indígenas* 01. 2024. Talamanca, Costa Rica. Jessica

Umaña, Jessica. Zeledón Sánchez, Raquel. Sistematización y *Formulario para personas funcionarias de la UNED* 01. 2024. Sabanilla, Costa Rica. 2025

Umaña, Jessica. Siles Evelyn. Sistematización y *Formulario para personas funcionarias de la UNED* 02. 2024. Sabanilla, Costa Rica. 2025

Anexos:

Anexo 1. Formulario para mujeres indígenas

- A quien va dirigido: El instrumento forma parte de la investigación titulada: Interseccionalidad, mujeres indígenas y educación superior a distancia: reto para las políticas de educación universitaria, la cual se realiza para optar por el título de maestría en estudios de las mujeres, géneros y sexualidades de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con tres secciones de indagación y sus resultados van a guiar los objetivos de la investigación: Estudiar cuales son los factores individuales, que influyen en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.
- El formulario se organiza de la siguiente manera: la primera sección, mediante preguntas abiertas, nominales buscan indagar sobre las políticas afirmativas que se han establecido con mayor relevancia para la reducción de brechas educativas hacia la población indígena en Costa Rica. En la segunda sección mediante preguntas abiertas, nominales buscan indagar sobre las políticas educativas que se han gestionado para crear espacios pedagógicos, de cambio curricular o relacional estudiantil interculturales, haciendo énfasis en la formación universitaria, así como en la creación de conocimiento profesional. Finalmente, en la sección tres, mediante la consulta abierta, se retomarán ejemplos documentados y evaluados de acciones afirmativas a favor de lineamientos interculturales y decoloniales.
- El formulario está dirigido a mujeres indígenas que han sido seleccionadas bajo criterios específicos e intencionales que permiten la indagación sobre los factores individuales, que influyen en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.
-

Secciones del
formulario:

Acceso a servicios asociados a la reducción de brechas educativas.

Regulaciones y espacios de participación estudiantil o comunitarios que permitan la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.

Propuestas para la reorganización político-educativa a favor de la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.

Primera SECCIÓN: •
Acceso a
servicios asociados a
la reducción de
brechas educativas.

Responda las siguientes preguntas, de forma breve y con argumentos probatorios para atender el objetivo dos:

¿Cuáles servicios sociales otorgados por instituciones del Estado ha accedido usted?

¿Cuáles servicios sociales otorgados por el Estado han apoyado su permanencia universitaria?

¿Cuáles servicios educativos ha tenido usted que le han apoyado en su ingreso y permanencia educativa, especialmente en la Universidad?

Amplie por favor, ¿Cuáles factores sociales, políticos y educativos usted conoce que han fomentado su permanencia en la educación superior?

¿Cuáles aspectos de su cotidianidad son necesarios de atender de forma institucional, familiar o colectiva para que usted pueda tener permanencia en la educación superior?

segunda sección:

Responda las siguientes preguntas, de forma breve y con argumentos probatorios para atender el objetivo dos:

regulaciones y
espacios de

participación estudiantil o comunitarios que permitan la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.

¿Usted como persona estudiante ha tenido acceso a revisiones, creación de documentos o propuestas para la formulación de materiales, orientaciones educativas acordes a las realidades estudiantiles indígenas?

¿Usted como persona estudiante ha estado inmersa en organizaciones estudiantiles, espacios de análisis estudiantil sobre la realidad educativa de la universidad o espacios de debate estudiantil sobre los materiales que se brindan en la Universidad?

¿Usted como persona estudiante estaría anuente a participar de espacios de construcción de materiales educativos para la formación universitaria, y con ello contribuir a la generación de espacios analíticos sobre la formación y concepción de los pueblos indígenas en la Universidad?

tercera sección:
Propuestas para la reorganización político-educativa a favor de la

Responda las siguientes preguntas, de forma breve y con argumentos probatorios para atender el objetivo dos:

- permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.
- ¿Son las políticas de exoneración estudiantil una acción afirmativa que permite la permanencia de las personas indígenas en la educación superior?
- ¿Usted como persona estudiante considera necesario que la universidad desde su metodología de enseñanza posibilite espacios de revisión teórica, la formulación de generación de conocimiento, así como la producción de material educativo?
- ¿Cuáles aspectos culturales y de cosmogonía del pueblo indígena al que usted pertenece pueden fortalecer el proceso de formación y permanencia de las personas estudiantes indígenas?
- ¿Qué aspectos socioculturales son fundamentales de incorporar en la formación Universitaria?
-

Anexo 2
Formulario Funcionariado

Informante 1, Nombre del ÁREA: _____ / _____

A quién va dirigido: El instrumento forma parte de la investigación titulada: Interseccionalidad, mujeres indígenas y educación superior a distancia: reto para las políticas de educación universitaria, la cual se realiza para optar por el título de maestría en estudios de las mujeres, géneros y sexualidades de la Universidad de Costa Rica. Cuenta con tres secciones de indagación y sus resultados van a guiar el siguiente objetivo: *Indagar cuales son los factores institucionales universitarios que inciden en la permanencia de mujeres indígenas estudiantes de la UNED.*

El formulario se organiza de la siguiente manera: la primera sección, mediante preguntas abiertas, nominales buscan indagar sobre las políticas afirmativas que se han establecido con mayor relevancia para la reducción de brechas educativas hacia la población indígena en Costa Rica. En la segunda sección mediante preguntas abiertas, nominales buscan indagar sobre las políticas educativas que se han gestionado para crear espacios pedagógicos, de cambio curricular o relacional estudiantil interculturales, haciendo énfasis en la formación universitaria, así como en la creación de conocimiento profesional. Finalmente, en la sección tres, mediante la consulta abierta, se retomarán ejemplos documentados y evaluados de acciones afirmativas a favor de lineamientos interculturales y decoloniales.

Este formulario va dirigido a personal profesional que se ha involucrado en la generación de acciones y líneas políticas que pueden fomentar la permanencia de mujeres indígenas estudiantes de la UNED.

Las Secciones del
Formulario:

Regulaciones político-afirmativas para la reducción de brechas educativas.

Regulaciones político-educativas para la gestión de la descolonización educativa.

Propuestas para la reorganización político-educativa a favor de lineamientos interculturales y decoloniales.

El personal profesional que se ha elegido por criterios específicos e intensionales responderá una única vez las preguntas y, además, brindará documentación o referencias bibliográficas que permitan el respaldo de la consulta.

Primera SECCIÓN: •
Regulaciones
político-afirmativas
para la reducción de
brechas educativas.

Responda las siguientes preguntas, de forma breve y con argumentos probatorios:

¿Cuáles normativas se han creado para la inclusión de población indígena en Costa Rica?

¿Cuáles acuerdos institucionales se mantienen vigentes para la inclusión de población indígena en Costa Rica, y cuál es su visión prospectiva?

¿Cuál es el propósito académico y de visión institucional de las normativas y acuerdos institucionales establecidos para la inclusión de población indígena en Costa Rica? (proyecto político más allá de la inclusión)

Segunda sección: •

Responda las siguientes preguntas, de forma breve y con argumentos probatorios:

Regulaciones político-
educativas para la
gestión de la

Dentro de la organización institucional para la formación académica de calidad: ¿Se han incluido lineamientos interculturales?

descolonización
educativa.

Dentro de la planificación y diseño de actualizaciones de planes de estudio como de inclusión de asignaturas en las carreras de cada escuela existen lineamientos para la generación de estos con una metodología decolonial e intercultural.

¿Cuáles acciones se han gestionado para fomentar la mediación intercultural entre la diversidad cultural estudiantil presente en la Universidad; en la creación de conocimiento académico y profesional?

3-tercera sección: •

Responda las siguientes preguntas, de forma breve y con argumentos probatorios:

Propuestas para la
reorganización
político-educativa a
favor de lineamientos
interculturales y
decoloniales.

¿Cuál es la viabilidad política y educativa para la gestión y establecimiento de políticas educativas interculturales, que incidan en la formación de las personas profesionales?

¿Qué se requiere para la transversalidad de políticas educativas interculturales, decoloniales y feministas que incidan en la formación de las personas profesionales en la Universidad?

¿Cómo se puede intersecar la investigación decolonial e intercultural con la política educativa de la Universidad?

Anexo 3. Matriz de operacionalización de los objetivos

Matriz para la operacionalización de los objetivos específicos para hacer la metodología					
Objetivo:	• Indagar cuáles son los factores institucionales universitarios que inciden en la permanencia de mujeres indígenas estudiantes de la UNED				
Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Indicadores	Fuente	Técnica	Producto
Interculturalidad	Etnia	Identificación de pueblos indígenas identificados en la Universidad	Mujeres participantes y profesionales del área de educación	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	Identificación de los factores institucionales que inciden en la permanencia o expulsión de las mujeres indígenas de la UNED
	Raza	Identificación de proyectos educativos para la vivencia estudiantil y el aprendizaje interculturales	Mujeres participantes y profesionales del área de educación	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	
Estado	Permanencia	cantidad de cuatrimestres matriculados y asignaturas aprobadas de las mujeres participantes	Personas expertas en la creación de actividades para la convivencia estudiantil y fomento de la permanencia en la Universidad	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	
	Educación	Cantidad de acciones para la permanencia de las mujeres indígenas desde la UNED	Personas expertas en la creación de medidas institucionales	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	

	Entornos de aprendizaje	Cantidad de entornos virtuales o presenciales que permiten la interacción intercultural	Mujeres participantes y profesionales del área de educación	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	
	Modelo educativo a distancia	cantidad de materiales, asignaturas incluyentes de las asignaturas matriculadas	Mujeres participantes y profesionales del área de educación	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	

Objetivo:	• Estudiar cuáles son los factores individuales, que influyen en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.				
Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Indicadores	Fuente	Técnica	Producto
Educación	Espacio educativo	Espacios únicos, no compartidos para el estudio	Mujeres indígenas participantes	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	Identificación de factores individuales, que influyen en la permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior a distancia.
	Formación educativa	Conocimiento en competencias de redacción y uso de tecnologías	Mujeres indígenas participantes		
Sujeta política	Colectivos estudiantiles	Cantidad de espacios estudiantiles indígenas	Mujeres indígenas participantes		
Trabajo	Uso del tiempo	Cantidad de horas destinadas al estudio	Mujeres indígenas participantes	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	
	Interrelación familia-Sede o UNED	Apoyo familiar emocional y económico	Mujeres indígenas participantes	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	
	Acceso a las tecnologías	Cantidad de dispositivos en uso y de tenencia; acceso a internet	Mujeres indígenas participantes	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	

Objetivo:	• Analizar desde un enfoque interseccional los factores institucionales e individuales que indiquen en la permanencia de mujeres indígenas estudiantes en la UNED, con la finalidad de fomentar una propuesta para una política universitaria intercultural en la UNED				
Categoría de análisis	Subcategoría de análisis	Indicadores	Fuente	Técnica	Producto
Interculturalidad	Diálogos interculturales	Identificación de Acuerdos institucionales para la inclusión y adaptación de procesos educativos a lo intercultural	Personas expertas en la creación de medidas institucionales y mujeres participantes	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	Propuesta de lineamientos interculturales desde el análisis interseccional para la política Universitaria de la UNED.
Estado	Estrategias Interseccionales	Identificación de estrategias políticas para la permanencia estudiantil indígena	Personas expertas en la creación de medidas institucionales y mujeres participantes	Entrevista semiestructurada de final abierto y observación documental	
Género	Mujer indígena	Identificación de estrategias estudiantiles para la inclusión y permanencia en la Universidad desde las mujeres indígenas	Mujeres participantes		
Sujeta política	Mujeres políticas y emergentes	Identificación de espacios y propuestas de lineamientos institucionales para el apoyo de espacios para mujeres	Mujeres participantes		

Anexo 3. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Posgrado en Estudios de las Mujeres

**FORMULARIO PARA MUJERES INDÍGENAS PARA EL CONSENTIMIENTO
INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE
INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE
PARTICIPAN SERES HUMANOS”**

***Título: Interseccionalidad, mujeres indígenas y educación superior a distancia:
reto para las políticas de educación universitaria***

A. INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO

Se indica y declara que el proyecto de investigación que tiene como título: Interseccionalidad, mujeres indígenas y educación superior a distancia: reto para las políticas de educación universitaria está a cargo de Jessica Umaña Méndez, cedula 113580487 y con el correo electrónico: jk.um10@gmail.com, está inscrito en la maestría de estudios de las mujeres, géneros y sexualidades, cuenta con fondos propios y requiere de la aplicación de entrevistas.

B. PROPÓSITO DEL PROYECTO

El objetivo de este proyecto de investigación es analizar los factores universitarios e individuales vinculados a la permanencia en la educación superior a distancia, de mujeres indígenas que estudian en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y estudiar desde un enfoque que especifica la interrelación de diferentes categorías la percepción de las mujeres indígenas participantes para fomentar una propuesta de política universitaria intercultural en la UNED (Universidad Estatal a Distancia). Para ello, se debe trabajar la investigación con mujeres indígenas de los ocho pueblos originarios de Costa Rica y personal de la Universidad Estatal a Distancia, cada persona seleccionada cuenta con experiencia de la vivencia universitaria y de las realidades socioculturales de su pueblo.

C. ¿QUÉ SE HARÁ? Para realizar la investigación se tomará como parte importante el realizar entrevistas semi estructuradas y un grupo focal o de discusión virtual o presencial, según se amerite, . La entrevista es un cuestionario con preguntas abiertas que la persona participante deberá contestar. Para ello se detalla:

1. Se fijará una fecha de entrevista presencial o virtual, según posibilidad de la persona.
2. Se hará la cita de entrevista.

1

Firma de sujeto participante: _____
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: _____ Comité Ético Científico -
Universidad de Costa Rica

3. La persona participante leerá el cuestionario.
4. La persona participante contesta las preguntas, y consulta si tiene dudas sobre alguno de los ítems.
5. La persona investigadora hace un comentario de cierre de la entrevista.
6. Se efectúa el cierre de la entrevista y se le entrega una constancia de participación por parte de la persona investigadora. (La constancia indica, hora, fecha y participación en la investigación)
7. La investigación recuperada mediante la entrevista se revisará y analizará, para dar respuesta y guía al propósito planteado.
8. El instrumento es un cuestionario, con preguntas específicas sobre la vivencia estudiantil, factores que permiten la permanencia estudiantil en la Universidad.
9. El grupo de discusión es un espacio para analizar los aprendizajes desarrollados al aplicarse la entrevista. Sobre ello se detalla:
 10. Será de manera remota principalmente, de lo contrario y según se amerite por parte de la persona investigadora se efectuará una única reunión en la Biblioteca de la Universidad Estatal a Distancia.
 11. La reunión remota o presencial tendrá una pregunta guiadora sobre la percepción de las preguntas establecidas en la entrevista.
 12. La reunión presencial o remota se sistematizará.
 13. La reunión presencial o remota será voluntaria.
 14. La reunión presencial o remota tendrá una fecha y horario específico, así como su divulgación con las personas participantes 10 días antes de ser realizada.

D. **RIESGOS**

Los posibles riesgos que se pueden presentar ante la entrevista a realizar:

1. La persona participante puede manifestar incomodidad ante una consulta por una vivencia estudiantil no respetuosa de su diversidad sociocultural, manifestar emociones tristes ante el recuerdo, una sensación de impresión ante las consultas.
2. Las medidas que se utilizaran para atender las situaciones de riesgo son respetar su espacio, su manifestación y dar un espacio para la calma, luego indicar que la entrevista es un espacio que permite la libre expresión y seguridad. Se retoma con la persona de la entrevista el instrumento.

E. **BENEFICIOS**

En este apartado deberá especificar:

1. Beneficio directo de la persona participante indígena: Apoyo para transporte o alimentación cuando lo amerite y el monto establecido será de 11,953,95, razonable según la pauta 13 del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas CIOMS y cumpliendo con el monto de un día de salario mínimo actualmente establecido en La Gaceta N°232, del 14 de diciembre del 2023, decreto 44243

2. Las participantes tendrán un apoyo según lo amerite, reconociendo su disposición para la gestión de la investigación. Aporte que se realiza para visibilizar los conocimientos de las personas participantes al culminar la entrevista realizada.
3. Beneficio indirecto por el tiempo estimado: Es la visualización de una política que permite generar cambios institucionales en la Universidad Estatal a Distancia sobre la permanencia de los indígenas en la educación superior a distancia.
4. Se realizará una devolución a los participantes, mediante una actividad colectiva donde se informará acerca de los resultados obtenidos en la investigación. Para esta devolución se hará una exposición abierta al público donde se les invitará a las personas involucradas y, además, tendrán una copia de la investigación para ellas y ellos, así como para las bibliotecas comunitarias.

F. VOLUNTARIEDAD

Participar en esta investigación es voluntaria, la persona puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los que tiene derecho, ni a ser castigada por su retiro o falta de participación.

G. CONFIDENCIALIDAD

Se declara que la investigadora garantizará el estricto manejo y confidencialidad de la información y las medidas que se tomarán para asegurarla; un manejo confidencial de la información de la persona cuando se publiquen los resultados de la investigación; además en un futuro cualquier uso de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes. Asimismo, Ana Lucía Fernández Fernández directora de la investigación, Adriana Cascante Gatgens y Carolina Sánchez Hernández como asesoras de la investigación tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos de la investigación, y las personas participantes tendrán acceso a la información obtenida como al resultado del análisis mediante consulta de esta al correo: jk.um10@gmail.com, esta solicitud y apertura no caduca.

H. INFORMACIÓN

Persona participante:

Antes de dar su autorización debe hablar con él o la profesional responsable de la investigación Jessica Umaña Méndez, el celular disponible es: 506 (83018675) o escribir al jk.um10@gmail.com.

Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica *a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398*, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

- I. Al formar parte de la investigación como participante que NO perderá ningún derecho por firmar este documento y que recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación:

a. Accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio:
Si _____ No _____

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Versión 2 – junio 2021

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 216 del Comité Ético Científico, realizada el 02 de junio del 2021.