



Vista de la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco tomada durante la cuarentena de 2021. Fotografía: © Brenda Meraris Ángeles Jiménez.

# Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México

## Study Outside the University in Pandemia. Indigenous Students in Mexico

Cecilia Navia Antezana\*  
Gabriela Czarny Krischkautzky\*\*  
Gisela Salinas Sánchez\*\*\*

### Resumen\*\*\*\*

Este artículo tiene por objeto conocer las condiciones y valoración de ser estudiante universitario de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, México, sin estar físicamente en la universidad, en el contexto actual de la pandemia. Se aplicó un cuestionario a estudiantes de los últimos semestres y se documentó la experiencia docente de las autoras de este artículo. Se encontró que, si bien los estudiantes lograron nuevos aprendizajes para sus estudios y para la vida, la desigualdad de oportunidades y acceso a tecnologías y a internet, así como la crisis económica provocada por la pandemia, amplió las brechas económicas y sociales, así como las oportunidades formativas.

**Palabras clave:** Estudiantes indígenas; covid-19; universidad; uso de tecnologías.

\* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN-Ajusco), México. Contacto: ceeeci@yahoo.com ORCID: 0000-0001-6721-8205

\*\* Profesora investigadora de la UPN-Ajusco, México. Contacto: gacza\_2006@yahoo.com.mx ORCID: 0000-0002-7638-4229

\*\*\* Profesora investigadora de la UPN-Ajusco, México. Contacto: gsalinas@upn.mx ORCID: 0000-0001-9069-6942

\*\*\*\* Las autoras expresan que su trabajo no entraña ningún conflicto de interés con alguna institución o persona.

## Abstract

The purpose of this article is to learn about the conditions and assesment of being a student of the Bachelor of Indigenous Education at the Universidad Pedagógica Nacional, México, without being physically at the university in the current context of the pandemic. A survey was applied to students and the teaching experience of the authors of this article was documented. It was found that although the students achieved new learning for their studies and for life, the inequality of opportunities and access to technologies and the Internet, as well as the economic crisis caused by the pandemic, widened the economic and social gaps, as well as the educational opportunities.

**Keywords:** Indigenous students; covid-19; university; use of technologies.

## 1. Introducción

Desarrollamos este artículo en el marco del proyecto de investigación “Experiencias (auto) formativas y docencia en formadores de docentes y profesionales de educación indígena”<sup>1</sup>, coordinado por las autoras, y del proyecto “Educación superior, perspectivas interculturales y universidades convencionales (antes y durante el Covid 19)”<sup>2</sup>, que se desarrollan en el área académica Diversidad e Intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.

A raíz de la pandemia provocada por la covid-19, las autoridades de salud y de educación pública plantearon el cierre de actividades presenciales en todo el sistema educativo a partir del 23 de marzo de 2020. A la vez se decidió mantener la continuidad del trabajo académico en una modalidad “remota”. Esto ha implicado transformaciones importantes en nuestras prácticas, así como apuestas y problemas complejos para los estudiantes. De ahí que en este artículo nos planteamos dar cuenta de los significados de ser estudiante universitario en el actual contexto de la pandemia, y qué valoración existe sobre las condiciones en las que realizan sus actividades académicas.

Si bien la pandemia provocada por la covid-19 tomó por sorpresa a todo el mundo, valdría la pena recuperar lo que varios autores vienen discutiendo des-

1 Este proyecto está registrado en el Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Responsable: Cecilia Navia; colaboradoras Gabriela Czarny y Gisela Salinas.

2 Este proyecto está registrado en el Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Responsable: Gabriela Czarny.

de hace varios años sobre las condiciones de riesgo en las que nos encontramos por someter a la naturaleza a procesos de explotación y de destrucción cada vez más crecientes. La globalización, acompañada de procesos de industrialización y de explotación irracionales de los recursos naturales, ha dado lugar a una crisis profunda en la relación de los seres humanos con la naturaleza y a la posibilidad de la “muerte ecológica” (Morin, 1999). Como sociedades de riesgo (Beck, 1998), nos encontramos ante la posibilidad de provocar grandes desastres, con la amenaza de una guerra nuclear, accidentes nucleares como los de Chernobil, Rusia, el año 1986, y Fukushima, Japón el año 2011, o la amenaza de la destrucción de los glaciares y de los propios océanos.

La actual crisis, provocada por el coronavirus SARS-Cov-2, que provoca la enfermedad de covid-19, ha cobrado, al 23 de abril de 2021, 3.082.775 muertes en el mundo y 214,095 en México (Johns Hopkins, 2021).

Así como la Organización Mundial de la Salud no respondió oportunamente en la contención de la pandemia, en parte por la negación de su gravedad, las respuestas de los gobiernos, y en particular en los países del Sur, tampoco fueron oportunas, en particular para la población indígena. En el campo de la salud y la educación prevaleció una visión “uniformizadora, homogeneizante, urbana y clase mediera” (López, 2020, p. 78), que impidió una atención pertinente para atender la diversidad. Esto también ocurrió en el campo de la educación superior, donde se ha mantenido un discurso de continuidad, invisibilizando las problemáticas y condiciones de desigualdad socioeconómica, discriminación y racismo prevalecientes en nuestras instituciones, lo cual condujo a incrementar las brechas existentes en los aprendizajes, particularmente de los estudiantes indígenas.

## 2. Metodología

El trabajo se realizó con un enfoque cualitativo, desde el cual nos planteamos recuperar los sentidos y significados de ser estudiantes en la Licenciatura de Educación Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México, en tiempos de pandemia. La información proviene de dos estrategias de indagación. Una a partir de un cuestionario dirigido a estudiantes de quinto y séptimo semestre, y recién egresados de la Licenciatura señalada. La segunda a partir de la documentación de la reflexión de nuestra experiencia y el diálogo constante que establecemos con nuestros estudiantes, en particular de los últimos semestres escolares, interacción que se ha producido en forma remota.

Respondieron al cuestionario 16 estudiantes, de los cuales solo dos eran hombres y 14 mujeres. La mayoría de estos cursaban los últimos semestres de su formación, así como otros eran estudiantes que egresaron en junio del 2020, por lo cual se encontraban desarrollando su trabajo de tesis. La información se recopiló entre enero y marzo de 2021. Las preguntas planteadas en el cuestionario fueron las siguientes: ¿qué te ha implicado estudiar durante la pandemia y sostener la presencia en los cursos?, ¿cómo valoras tus aprendizajes en la LEI durante la pandemia?, ¿qué habilidades o estrategias has desarrollado para estudiar?, ¿cómo ha sido la relación académica con los profesores mediada por las tecnologías?, ¿cómo ves a la familia, y/o tu comunidad afrontando las circunstancias de esta pandemia? y ¿qué te significa estar en la universidad sin poder estar físicamente en ella? Por el contexto de la pandemia se envió a los estudiantes el cuestionario por medios digitales (correo electrónico o WhatsApp) y recibimos las respuestas por esos mismos medios. En el cuestionario se especificó el objetivo de la investigación, así como la preservación de la privacidad de los datos proporcionados, con el propósito de cuidar la identidad de los participantes.

Respecto al proceso reflexivo de nuestra experiencia, desde hace algunos años las autoras de este artículo hemos ido documentando nuestras prácticas, en un proceso metareflexivo en torno a la formación de los estudiantes de la licenciatura, a partir de analizar nuestra experiencia como docentes, ahora en los cursos remotos, y del constante intercambio y reflexión que tenemos con ellas y ellos.

Este ejercicio metareflexivo tiene también, entre sus intenciones, profundizar en el debate sobre descolonizar la educación superior, en el marco de lo que en la región de Sur y Centro América se ha venido planteando. Lo anterior refiere a las demandas de las organizaciones indígenas y diversos actores sociales, las academias y activistas, hacia la transformación que se requiere frente a la profundización de las inequidades e injusticias epistémicas –aun y bajo discursos de interculturalidad–, en el marco del capitalismo global, procesos que han agudizado la destrucción de los ecosistemas socioterritoriales y socioambientales. Cuando se plantea reformular la educación, y la educación superior en particular, se hace mención entre varios niveles, al marco epistémico de lo que se denominan disciplinas científicas, así como a los formatos institucionales que cierran los procesos de producción de conocimientos al aun vigente “método científico”, y al uso de lenguas hegemónicas en la producción de trabajos (Castro-Gómez, 2002; Prada y López, 2009), procesos que han dejado a diversos sistemas de conocimientos en los márgenes y en la subalternidad.

En este contexto, en el que se cuestiona a la educación superior como sistema reproductor y legitimador, entre otros ámbitos sociales e institucionales de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), el tema de la docencia universitaria ha sido el de los menos atendidos (Czarny, Navia y Salinas, 2020). Es así que, y en relación a la investigación que venimos realizando en el rubro, entendemos que nuestro papel como mediadoras, acompañantes y dialogantes con las y los estudiantes, así como las estrategias y formas de posicionar el aula universitaria como espacio de pluri-conocimientos y lenguas que adquieren sentido público en el aprender, resultan retos anteriores a la pandemia, que se complejizan en tiempos de covid-19.

### 3. La Licenciatura en Educación Indígena en la UPN Ajusco

Las y los estudiantes con quienes trabajamos forman parte de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), programa que la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) imparte desde 1982. Inicialmente, la UPN, en acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), impulsó la LEI para formar a docentes y directivos indígenas como cuadros técnicos y profesionales para el subsistema de educación indígena, en aquellos años en plena expansión, y para el cual se reclamaba la formación de profesionales indígenas que atendieran y encabezaran los servicios educativos en las diferentes entidades federativas. Para que las y los docentes pudieran realizar sus estudios en la Ciudad de México, la DGEI les otorgaba una beca-comisión, es decir, percibían un salario durante cuatro años. Con algunos altibajos, estas becas se mantuvieron durante varios años, pero con la reforma educativa impulsada por el anterior gobierno (SEP, 2013) se cancelaron.

Poco a poco empezó a cambiar el perfil de los estudiantes y en lugar de docentes se fueron incorporando cada vez un mayor número de jóvenes bachilleres de diferentes estados del país, en su mayoría indígenas, muchos de ellos ya radicados en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), no todos con el dominio de las lenguas originarias de sus padres y abuelos. Otro grupo de estudiantes proviene de comunidades indígenas. También son bachilleres, hablantes de alguna lengua originaria y al trasladarse a la Ciudad de México (CDMX), algunos de estos jóvenes -los menos-, cuentan con apoyo familiar para realizar sus estudios. La mayoría se emplea para poder costear su estancia en la CDMX, en muchos casos en trabajos precarizados. Algunos consiguen becas para completar sus gastos de manutención y estudios.

La LEI es el programa educativo orientado a la formación de docentes y profesionales indígenas a nivel licenciatura, con más años de vigencia y continuidad, no solo en México, sino en América Latina. El plan de estudios, que empezó a operar en 1982, se reestructuró en 1990 y después en 2011, con la participación en esta última no solo de académicos, sino también de estudiantes, egresados y autoridades de algunas comunidades indígenas. La propuesta curricular actual tiene un área de formación básica con cinco líneas de formación y un área terminal con tres campos: educación bilingüe, educación comunitaria y escuela, y formación docente en contextos de diversidad. El programa es presencial y la interacción entre los jóvenes y sus docentes es parte de las actividades cotidianas de estar en la universidad.

Para apoyar a los estudiantes de la LEI, la UPN Ajusco cuenta una sala de cómputo exclusiva para ellos, con el fin de que puedan realizar sus tareas escolares; asimismo, tienen apoyo para impresiones. También existe red inalámbrica para toda la comunidad en los diferentes espacios institucionales, una biblioteca con un acervo actualizado y apoyos en fotocopias. El comedor de la institución ofrece a los estudiantes de todos los programas educativos, desayunos y comidas a muy bajo costo; además, hay algunas corridas de transportes colectivos a las rutas frecuentes, sin costo para los jóvenes.

Sin duda, los servicios más valorados por los jóvenes estudiantes de la LEI son el comedor, los equipos de cómputo, la red inalámbrica y la biblioteca. A partir de la pandemia, la falta de éstos causó fuertes desequilibrios para la organización de las actividades académicas y de su vida cotidiana. Lo anterior remite a un modo de habitar la institución y vivir entre pares, lo cual implicaba para muchos de ellas y ellos antes de regresar a “su cuarto” (la habitación que rentaban), haber cumplido con su jornada escolar, realizar sus tareas en la sala de cómputo de la LEI, haber desayunado y comido y permanecido en la biblioteca de la institución o en las canchas deportivas, en interacción con otros estudiantes.

Cuando la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), como ocurrió en varios países, decretó el cierre de las escuelas e instituciones de todos los niveles educativos, el 23 de marzo del 2020, el “... *quédate en casa* fue el mensaje dominante, sin tomar en cuenta si todos podían o no hacerlo, ni tampoco si la palabra *casa* nos remite a un mismo significado en una ciudad, en una comunidad rural y más aún en un contexto indígena...” (López, 2020, p. 2).

Para los alumnos de la LEI, las condiciones socioeconómicas no son las mejores ni en la ciudad ni en sus comunidades de origen, situación que potencia en algunos casos, la valoración por estar en la CDMX y ser estudiantes universitarios.

Desde el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) –creado hacia el año 2002 en el marco de los programas de acción afirmativas de las políticas públicas en México para impulsar el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior– también se ofrecen apoyos académicos a los estudiantes de la LEI, tales como orientaciones para becas, difusión de eventos y otras actividades. Desde el inicio de la pandemia este ámbito de atención a los estudiantes también sufrió la misma dinámica que el trabajo académico; la comunicación con las y los jóvenes se realiza en línea, aunque sin duda, la presencia e interacción entre los estudiantes que se convocan en este espacio disminuyó a la vinculación esporádica vía remota. De todos modos, el uso del facebook y otras redes digitales que se han conformado desde el PAAEI, apoyan en distintas medidas las dudas sobre cuestiones escolares y otros requerimientos que consultan los estudiantes.

#### **4. La irrupción de la pandemia en la vida universitaria**

Como señala Skliar (2020), no solo en México, sino en el contexto latinoamericano, “a poco de declararse la pandemia y establecerse el confinamiento y el distanciamiento social, la actividad en torno a lo educativo entró en ebullición, fue incesante y también agotador” (p. 31).

La pandemia cambió todo: las y los alumnos dejaron de asistir a la universidad, y con ello se quedaron sin acceso a alimentación a bajo costo, sin equipos de cómputo para sus consultas y realización de trabajos, sin red inalámbrica gratuita, sin biblioteca y sin el vínculo directo con sus compañeros y docentes. La mayoría de ellos y ellas no cuenta con laptops o equipos de cómputo de uso personal, y aunque muchos tienen celular, deben pagar costos elevados por el uso de datos o por alguna red a la cual poder conectarse.

La mayor parte de la planta docente de la LEI está conformada por académicos de tiempo completo y con posgrado, y un buen número de ellos cuenta con experiencia en la formación de docentes y profesionales indígenas de más de 20 años. El promedio de edad es de 50 años y, aunque muchos son conocedores de algunas aplicaciones digitales, pocos habían tenido acercamiento a procesos de enseñanza en línea, por lo cual enfrentaron dificultades para atender los desafíos tecnológicos de la pandemia. En varias ocasiones las y los estudiantes resultaron ser interlocutores y apoyos muy valiosos para sus docentes.



Así también, el trabajo académico de las y los docentes en la pandemia sigue manteniendo la virtualidad en todas las dinámicas universitarias, incluso en las fechas que escribimos este texto; esto ha resultado ser un motivo de reflexión para revisar las prácticas que desarrollamos en la educación superior. Es interesante apuntar que, por una parte, se visibilizaron brechas digitales -y generacionales- entre estudiantes y docentes, lo cual pone en evidencia distancias en el uso de las diversas tecnologías y por lo tanto en los modos de comunicación e interacción. Por otra parte, la urgencia en la necesidad de estar conectadas y conectados ha hecho que, para el trabajo con plataformas, whatsapp y correos electrónicos, tanto docentes como estudiantes tengamos que reacomodar nuestros estilos, e incluso los horarios de trabajo.

Los docentes buscamos armar un vínculo académico con las y los estudiantes desde la virtualidad de las plataformas y aplicaciones, que en escenarios de desigualdad socioeconómica resultaron desafiantes por el acceso a internet y dispositivos electrónicos.

Aprender en el contexto de la pandemia ha confrontado a los estudiantes con una diversidad de problemáticas, pero de las cuales han obtenido aprendizajes. Muchos de ellos, junto con sus familias, han sido afectados económicamente por la pérdida de empleos, cierre o limitación de actividades económicas, lo que ha generado, entre otras cuestiones, la disminución de los ingresos. Ante esta situación, algunos estudiantes han tenido que buscar trabajo; a su vez, los problemas de salud, derivados en gran parte por la covid-19, y en algunos casos el fallecimiento de familiares, han generado un ambiente de incertidumbre que ha afectado seriamente las condiciones de estudio de las y los jóvenes. De este modo, los gastos en sus hogares aumentaron de forma importante, a la par de la disminución de los ingresos; los únicos factores que parecieron beneficiarlos fueron la disminución de los gastos en el transporte público para llegar a la universidad y a sus trabajos, y la eliminación del tiempo empleado para este fin, que para algunos significaba varias horas al día. Un sector pudo permanecer en la Ciudad de México, pero otro, el más grande, tuvo que regresar a sus comunidades ubicadas en entidades como Oaxaca, Chiapas, Puebla, Estado de México e Hidalgo.

Muchos estudiantes vieron repentinamente reducidas sus condiciones de trabajo para realizar sus tareas académicas; es decir, dejaron de contar con los espacios adecuados para el trabajo académico en la universidad, en las aulas, en la biblioteca y en las salas de cómputo. Para la mayor parte de ellos, sea en ambientes familiares o en habitaciones compartidas con otros estudiantes, los espacios son muy reducidos. De igual modo, los equipos de cómputo con

que cuentan son utilizados también por otros integrantes de la familia, para el estudio o para trabajar en línea, desde casa.

Durante la pandemia, las condiciones económicas no han permitido a muchos de las y los jóvenes contar con equipos, así como con acceso a internet o con recursos para comprar datos que les posibilitaran conectarse por medio de sus celulares. Este hecho se hizo más problemático para quienes regresaron a sus comunidades, en las que no existe red o acceso a internet, y en algunos casos, luz eléctrica.

Todo lo señalado planteó varias apuestas para la institución. Ofreció talleres de capacitación sobre recursos tecnológicos a los docentes y, a partir de éstos, los cursos con los estudiantes se implementaron en diversas plataformas. En función de las condiciones de acceso a los medios digitales de los estudiantes, se fueron adaptando y generando diversas alternativas que permitieran incluir a la mayoría en los procesos de aprendizaje. A pesar del esfuerzo institucional, profesores y estudiantes se enfrentaron a la barrera del escaso conocimiento en el uso de plataformas y aplicaciones para la educación a distancia.

Según datos del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) y el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), aun cuando ha habido expansión en el uso de celulares y cobertura entre pueblos y comunidades originarios, solo el 40% de las localidades indígenas tiene acceso a la tecnología 4G, que les permite utilizar sus celulares para descargar archivos y videos, y no solo realizar llamadas o mandar mensajes (IFT/INPI, 2019).

De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), para los poco más de 25 millones de mexicanos que se autoadscribieron como indígenas, el acceso al celular era de 52.6% (INEGI, 2015). Aunque con la pandemia muchas familias de contextos urbanos, rurales e indígenas, han realizado esfuerzos para comprar a pagos un celular o una computadora, siguen siendo evidentes las desigualdades para el acceso en materia digital.

## **5. Valoración de los aprendizajes entre los estudiantes de la LEI durante la pandemia**

Como hemos señalado, en el contexto de la pandemia las condiciones económicas, familiares, y de acceso a la tecnología hicieron que la continuidad de los estudios se viviera de manera diferenciada entre los estudiantes universitarios.

Las y los jóvenes se enfrentaron a la necesidad de dar continuidad a sus estudios de forma remota a solo un mes de haber iniciado el semestre. Tanto la atención del proceso formativo por parte de los profesores como los procesos de aprendizaje de los estudiantes generaron grandes retos; como en muchos países, no estábamos preparados para la emergencia sanitaria. Algunos estudiantes, los menos, abandonaron sus estudios o reprobaron materias. Esto demostró cómo afectan a la continuidad de los estudios las brechas económicas y tecnológicas en educación superior, y en mayor grado con estudiantes indígenas.

De este modo, estudiar vía remota implicó, entre otras cuestiones, aprender a estudiar a partir de los soportes digitales, a interactuar en y desde las pantallas y audios, a buscar información y a realizar las actividades académicas de maneras inéditas. Se desencadenaron algunas transformaciones que consideramos importantes, como un cambio de posición en relación con los estudios, con los contenidos escolares y con las interacciones entre pares y profesores. A pesar de las condiciones adversas, hubo aprendizajes tanto académicos como para la vida, como señala uno de los estudiantes:

A pesar de las dificultades que se presentan, los aprendizajes que he logrado obtener han sido satisfactorios para mí, pero considero que el tener las clases presenciales hubiera sido mucho más provechoso (C2-12).

Otra circunstancia adversa fue enfrentar la incertidumbre (Morin, 1999 y Tremblay, 1996). La seguridad por la vida, que no estaba garantizada en las familias o en los medios cercanos, implicó para los estudiantes aprender a estudiar manejando a la vez el estrés, las preocupaciones y múltiples problemas que iban enfrentando, como la pérdida de empleo, de familiares y en algunos casos, la enfermedad en casa.

La valoración sobre “lo aprendido”, en algunos casos, es positiva, pero también se menciona que fue más difícil y complejo estudiar a la distancia, desde los cuartos y/o casas donde viven; así como por la necesidad de contar con más horas de uso de internet para las clases y para *bajar* los materiales. Adaptarse a esta nueva modalidad generó algunos retos, por ejemplo, dificultad para poner atención a las clases y para comprender las temáticas que introducen los docentes. Esto se hizo más problemático para quienes tienen como lengua materna una lengua indígena, pues debían escuchar durante cuatro horas o más clases en español, sin interacciones en su lengua entre ellos, para explicarse o traducir algunos contenidos. Esto no les ha permitido comprender todos los debates y contenidos revisados. A su vez, les ha planteado realizar una reflexión sobre su condición de estudiante en el espacio presencial remoto, a distancia,

solo desde la pantalla. Al respecto destacan el peso formativo que tiene la presencia y compañía de sus pares, al mencionar que no solamente extrañan a sus compañeros por la amistad o la vida social que se da entre ellos, sino también por la pérdida de la participación de los compañeros y de intercambio y reflexión en grupo en el desarrollo de sus cursos.

... en lo personal me gustan más las clases presenciales, escuchar los ejemplos de los compañeros y esto ayuda a reforzar más el conocimiento. Sin embargo, a distancia uno debe ser más autónomo, desde realizar las actividades, leer más para comprender mejor, etc. pero lo complicado está cuando no hay señal de teléfono y menos internet, esto atrasa las actividades educativas y desanima a uno en seguir con los pendientes (C2-11).

Aun cuando los estudiantes se plantean nuevas formas de desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, como apreciamos en la anterior respuesta, para muchos esto no ha sido posible o se ha visto limitado por las dificultades de acceso a internet.

En otra perspectiva, se puede señalar que estas limitantes condujeron también a valorar los aprendizajes que ellos han logrado en la licenciatura, tanto para su formación profesional como para entender de manera crítica la realidad a la que han tenido que enfrentarse en este contexto:

Durante esta emergencia sanitaria los conocimientos adquiridos en la carrera se hicieron más presentes, recurrí a las notas de clases de semestres pasados, a los trabajos finales, a las lecturas trabajadas a lo largo de la carrera. Por tanto, valoro demasiado lo aprendido en la LEI. Los conocimientos también me fueron útiles para poder leer el contexto social en el que se iba desarrollando la pandemia, poder mirar de manera crítica las noticias que día con día salían, además de poder dimensionar los problemas de la educación en general y los problemas de la educación indígena que se hicieron evidentes con la pandemia (C2-10).

En esta respuesta destaca el esfuerzo que las y los jóvenes realizan para estudiar, recuperando no solo lo que habían aprendido antes de la pandemia, sino también reflexionando sobre su experiencia, para comprender la realidad que se les iba presentando. A partir de ello, podemos señalar que se favoreció una apertura al aprendizaje de otros modos, así como la posibilidad de transferir los conocimientos para analizar y enfrentar la realidad de la pandemia.

Para quienes sí contaron con recursos tecnológicos y acceso a internet hubo nuevos aprendizajes en el manejo de herramientas digitales. Sin embargo, no todos continuaron ni continúan sus estudios. Otro aspecto que destacan fue la dificultad de mantener la concentración frente a los múltiples distractores presentes en sus ambientes, tales como los ruidos ambientales, conversaciones,

problemas e incluso conflictos, dentro y fuera de la casa. Responder a las exigencias que sus docentes les planteaban de activar su pantalla, implicaba para los estudiantes tensiones importantes, pues por diversas razones no se sentían “cómodos” al hacerlo. Exponerse ante el docente y el grupo, a través de la pantalla, representa mucho más que ver los rostros. Al hacerlo, se abre la privacidad del hogar, las condiciones de vida, las personas circulando, algunas veces mirando a la pantalla o interactuando o interrumpiendo a los estudiantes.

De este modo, por las condiciones mencionadas más arriba, dar clases remotas significó en cierta manera romper el vínculo pedagógico como espacio íntimo que se construye entre un docente y un grupo específico de estudiantes en el aula y en la universidad. Al abrirse el curso a los familiares o pares con los que comparten sus espacios y habitación, se invade también su espacio y el de sus acompañantes, su cotidianidad. Dependiendo del tema que se trate en el curso, las clases también las escuchan las familias, lo que puede suscitar reacciones hacia los estudiantes, como por ejemplo, recibir un regaño por no poner atención o no contestarle al docente, entre otros. También se han dado casos en los que miembros de la familia se hacen presentes en la clase, hablando o participando.

Cuando un estudiante señala que tuvo que adaptarse “a una forma de aprender muy distinta, buscar de dónde obtener más ingresos” (C1-3), no significa que sus condiciones de aprendizaje hayan mejorado, sino que se hicieron más complejas y difíciles. Esto se acentúa cuando se añade el factor laboral, pues una parte tuvo que buscar empleos para poder sostener sus estudios, o apoyar en los gastos de la familia. Detrás de la pantalla, un docente no solo se vincula con una persona dedicada exclusivamente a sus estudios, sino también, y muchas veces de manera simultánea, a una persona que debe realizar múltiples tareas: trabajar, cuidar a los hermanos o hijos, realizar otras tareas del hogar, cuidar a familiares enfermos, o enfrentar ellos mismos la enfermedad de covid-19.

Sin duda, además del manejo de tecnologías digitales, los estudiantes aprendieron nuevas habilidades, como enfrentar la incertidumbre, organizarse y negociar espacios y tiempos para sus estudios, reflexionar sobre sus propios procesos formativos, leer y releer los materiales de lecturas previas, leer de manera digital, valorar a sus profesores, entre otros. Sin embargo, eso no nos permite afirmar que todos lograron contar con condiciones favorables para los aprendizajes.

El estrés, la presión de las familias por los espacios y equipos, los ruidos en sus casas y del exterior, los conflictos familiares, el hacinamiento en muchos hogares o habitaciones, han cobrado factura a varios estudiantes: aprendizajes

limitados, reprobación de materias o abandono de los estudios. Pero algo que destacamos es la valoración que realizan sobre sus maestros y la universidad, aspecto sobre el cual ahondaremos más adelante.

## 6. Vínculo académico mediado por las tecnologías en distanciamiento social

El vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes en el nivel superior, forma parte de las nuevas agendas en el campo educativo a la hora de pensar la universidad y, entre otros aspectos, en su impronta en la generación de conocimientos denominados “científicos”. El tema precede a los tiempos de pandemia, y con ésta no se modificaron los anteriores esquemas.

En el debate sobre descolonización, que ha cobrado auge en las últimas décadas, y retomando el posicionamiento de Quijano (2000), sobre colonialidad del poder, para referir a una historia profunda de colonización y colonialidad, proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como patrón del poder mundial, consideramos necesario reconocer cómo estos procesos nos implican a reflexionar sobre las instituciones, las formas de producción de conocimientos, así como las prácticas que legitiman su modelo educativo.

En este sentido, el cuestionamiento a las academias y a las universidades no deviene solamente de los movimientos sociales, de las voces que han sido subalternizadas, sino también de la crisis interna que las instituciones enfrentan desde avanzada la segunda mitad del siglo pasado. Ella remite, entre otros aspectos, a los constantes recortes a la educación y a la investigación que han enfrentado las instituciones públicas en tiempos de profundo neoliberalismo, y que han sentenciado el valor de la producción académica a un modo restrictivo (Alvarado, 2019), y a la necesidad de transformación por los “nuevos actores”, ahora visibles, que llegan a las universidades, con lenguas originarias y formas socioculturales multifacéticas, así como con experiencias escolares desiguales e inequitativas, entre otras razones, por las ofertas que la educación básica acercó para dar cobertura escolar (Czarny, 2012).

Particularmente, en el campo de la educación superior y retomando el tema de los vínculos entre profesores y estudiantes, es necesario señalar que en el imaginario social de los docentes universitarios la “construcción de un vínculo con la y el estudiante” no ha formado parte de las preocupaciones para garantizar los procesos de aprendizaje. Si se logran o no los aprendizajes en este nivel, es

resultado del esfuerzo y total autonomía que deben ejercer los estudiantes. Los docentes damos por hecho que la o el que llega a la universidad debe tener todo el “equipo cognitivo y sociocultural”, en términos de un tipo de habitus, que le permita entrar, permanecer y terminar el proceso.

Sobre esto habría mucho por señalar, pero solo a los efectos de identificar los dispositivos que el sistema de educación superior incorporó en últimas décadas para “atender” a los estudiantes que requieren apoyos para finalizar sus estudios, se crean, y para el caso de estudiantes indígenas, no solo becas (apoyo económico) sino tutorías académicas. Apoyar a estudiantes bajo la mirada de los sistemas educativos de nivel universitario que incorporan propuestas como las mencionadas, representa para el caso de las y los jóvenes indígenas una forma de marcar y re-marcar la diferencia étnica, sin reconocer las profundas desigualdades e injusticias culturales que antecedieron en los procesos escolares previos a la universidad (Navia, Czarny y Salinas, 2020).

Recuperando una de las preguntas del cuestionario que remite a cómo las y los jóvenes de la LEI valoraron la relación pedagógica con los profesores durante la pandemia, las respuestas señalan frecuentemente que percibieron que los docentes flexibilizamos y fuimos más comprensivos frente a las condiciones que enfrentaron para contar con el acceso a internet y con la conexión en dispositivos móviles. En este sentido, algunas respuestas lo indican de este modo:

Ha sido buena, los docentes se muestran flexibles y empáticos para trabajar en las tecnologías, nos dan opciones para trabajar y entregar trabajos, asimismo, para los compañeros que por problemas de red o alguno otro no puedan conectarse también muestran soluciones para que todos podamos desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje (C4-15).

Al mismo tiempo, algunos otros consideraron que, si bien los docentes actuamos con receptividad frente a las condiciones complejas y difíciles del trabajo en línea, quedan inquietudes no resueltas sobre temas y puntos tratados en las sesiones de clases virtuales, que no fue posible discutir y desarrollar mejor. Esa situación no se resuelve por la flexibilización del trabajo académico asumido por las y los docentes, como se expresa en testimonios que indican que “los aprendizajes han sido muy limitados por que [hay] dudas y sugerencias [que] no son de manera verbal (...)”. Lo anterior remite a la importancia de interacción cara a cara, lo que solo se construye en gran medida en la presencialidad. En este sentido, se reitera también que aún y con el avance paulatino en el uso de las plataformas y la organización, tanto del docente como de ellos en sus

casas y comunidades, el vacío por la ausencia del trabajo presencial, en el que se resaltan las relaciones entre estudiantes y entre ellos con los académicos, deja dudas sobre el sentido y profundidad de los procesos formativos, al mismo tiempo que esta situación visibilizó las condiciones de inequidad.

Estudiar de forma virtual no es lo mismo que las clases presenciales en la universidad, porque las relaciones sociales entre compañeros y maestros es más aislado por medio de las computadoras, llegando a ser más estresante el estudio y esto se debe por las horas sentado al lado de una computadora diarias que no nos permite ver a los compañeros cómo se encuentran de salud y menos establecer un diálogo de convivencia. Por otro lado, no todos tenemos esa oportunidad de contar con una computadora y un buen servicio de red para acceder a la educación pública, ya que la desigualdad económica es históricamente para las personas pobres. Donde uno cuantos tienen los privilegios de tener una vida digna, mientras otros viven en condiciones vulnerables (C6-9).

Como parte de nuestra metareflexión como docentes, en este programa, y en otras prácticas académicas universitarias, entendemos que existe una frontera vinculante entre lo que se busca alcanzar en términos de logros académicos de las y los estudiantes, y lo que sucede en los vínculos construidos cotidianamente, tanto entre ellos como con sus docentes. Si bien existe una valoración de las y los jóvenes sobre los procesos de acompañamiento y flexibilidad por parte de los docentes en los tiempos de pandemia, también algunos han señalado que sienten discriminación frente a las exigencias de un buen dominio en lo oral y en la escritura en la lengua española, para trabajar en las clases virtuales y en la elaboración de los trabajos.

Las relaciones sociales entre profesores y estudiante fueron buenas, aunque hay algunos docentes que desconocen la diversidad y plural de estudiantes étnicos que atienden, y en ocasiones se genera discriminación por no tener (el o la estudiante) un dominio fluido en el español y comprensión en la lectura (C4-9).

La expresión anterior no es un reclamo exclusivo de las y los estudiantes en tiempos de pandemia, sino que evoca a un nivel central en la conformación de los vínculos entre docentes y estudiantes indígenas. Se resalta una condición de diferenciación y discriminación, la cual puede relacionarse en parte al imaginario que los docentes tienen sobre el estudiantado como universitario, al mismo tiempo que por la desvinculación profunda que existe entre el docente y las historias sociales, culturales y escolares de los estudiantes. Esto se da, por ejemplo, cuando éstos son hablantes de una lengua originaria, como lengua materna (L1), y han tenido dificultades para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas que se espera tenga un estudiante en la universidad. Situaciones como la señalada anteriormente han llevado, en ocasiones, a que los docentes



adquieran actitudes que, en contrapartida, conducen a cierto “paternalismo”, como lo dicen también los mismos estudiantes, a través del cual se les exige menos que a los estudiantes que dominan bien el español.

La construcción de un vínculo entre docentes y estudiantes en la universidad, desde prácticas que permitan un diálogo y reconstrucción de un tejido que convoque a una perspectiva colectiva y colaborativa, requiere de procesos reflexivos, que incluyen la revisión de la historia oficial y los saberes instituidos sobre lo que es enseñar y aprender en espacios universitarios. Con la pandemia, el trabajo de las y los docentes se ha visto trastocado, al igual que lo señalado en los contextos de los estudiantes, en aspectos tales como el hecho de trabajar en casa y su correlato de entrada en la vida íntima, el aislamiento social, o la necesidad de compartir espacios, redes y dispositivos entre varias personas. Unos como otros estamos aprehendiendo a reconocernos, a trabajar en las virtualidades y a repensar el formato de la presencialidad, para imaginar posibles recomposiciones en distintos niveles, incluidos los que preceden a la pandemia, y que afectan a lo que se llama la formación universitaria.

## 7. Algunas conclusiones

Ser universitario sin estar físicamente en la universidad ha resultado un reto complejo para todas y todos los actores educativos. Sin embargo, son las y los estudiantes quienes han vivido con mayor dificultad este proceso. Aunque hay una búsqueda dirigida a mantener los vínculos y sostener el trabajo académico, para ser universitario y universitaria y sentirse parte de la licenciatura en educación indígena se requiere estar y habitar la universidad. Las interacciones entre jóvenes del mismo programa y de otros programas educativos, el acercamiento con los docentes, las visitas a la biblioteca, la convivencia en el comedor y en los diferentes espacios de la institución, son indispensables del ser y hacerse universitario.

El estar allí, en la universidad, en sus aulas, en las salas de cómputo, en los auditorios, se extraña y deja deudas en la formación que actualmente se ofrece de manera remota. Aun más, algunos servicios e instalaciones son indispensables para mantener la condición de estudiantes, pues el comedor, de muy bajo costo, al cerrarse, hizo insostenible la permanencia en la ciudad, lo que obligó a una parte de los estudiantes a retornar a sus comunidades.

Para los docentes, el trabajo académico en la virtualidad también ha implicado nuevas formas de enseñanza, de colegialidad, de gestión y de relación

con los estudiantes, con múltiples desafíos que han intensificado sus jornadas. También han estado expuestos a la incertidumbre por todas las problemáticas generadas en la pandemia.

Entre las expresiones de las y los estudiantes se advierte la importancia de recuperar y revalorar la posibilidad de estar juntos, con nuevas formas de estar allí, con todos los cuidados y protocolos requeridos. No hay nada que pueda reemplazar la interacción presencial, cara a cara, la experiencia social de estar en la universidad y particularmente la interacción entre pares.

Esa convivencia -muchas veces con tensiones y desacuerdos- prepara para la ciudadanía, para aprender a ser parte de grupos en los cuales hay que reconocer al otro, con sus similitudes y diferencias, y debatir, discutir, argumentar, negociar, compartir y construir acuerdos.

Algunos estudiantes se reapropiaron y potencializaron sus maneras de aprender, con base en las experiencias obtenidas en diversos cursos y con los recursos que la universidad les ofrece. También incursionaron en otras maneras de uso de las tecnologías de la información, aunque sabemos que éstas no garantizan por sí mismas el proceso formativo. Aprendieron otros aspectos de la vida, a buscar trabajo, a realizar múltiples tareas, a atender problemas de salud, en fin, a tolerar la incertidumbre. Sin embargo, como se ha señalado, esto no ha sido igual para todas y todos.

También es importante reconocer que la deserción de los estudiantes de la LEI, sobre todo de aquellos que se encuentran en niveles más avanzados, ha sido menor en relación a otros programas de la universidad. Tres dimensiones pueden explicar esta situación. La primera se refiere al apoyo que las y los profesores dan a los estudiantes. La segunda es que para muchos de las y los estudiantes indígenas abandonar los estudios implicaría dejar atrás el logro de haber accedido a la universidad, considerando que en México solo cerca de 3% de los jóvenes indígenas acceden a educación superior (UNICEF/INEE, 2017). La tercera es que el peso de la inversión económica que ellos, y sus familias, han realizado para contar con estudios superiores y concluirlos, es muy alto para abandonar su formación.

No hay argumentos que nos permitan pensar que la educación superior deba permanecer o privilegiar una perspectiva de educación a distancia, como a veces escuchamos en diversos sectores. La universidad es un espacio que propicia la construcción de subjetividades, de ciudadanía, de respeto y tolerancia, pero también de espíritu crítico y reflexivo para pensarse, y pensar la sociedad de otros modos posibles.

Como se plantea en la reflexión que, en diversos escenarios y contextos, las y los docentes, educadores y estudiantes estamos generando en el campo educativo desde los inicios de esta pandemia, volver físicamente a la Universidad nos ha puesto a mirar tanto lo que nos posibilitaba este espacio, como lo que también ha inhabilitado. Particularmente, nos convoca a mantener los debates sobre las formas de producir conocimientos, recuperando epistemes, lenguas y prácticas diversas arraigadas, aunque negadas, en las sociedades latinoamericanas.

*Recibido: marzo de 2021*

*Aceptado: abril de 2021*

## Referencias

1. Alvarado, Sara (2019). “El asedio de las ciencias sociales”. En Alain Basail (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 11-18). México, D.F.: Clasco-Universidad de Ciencias y Artes Chiapas, CESMECA.
2. Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
3. Czarny, Gabriela (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN, Polvo de Gis.
4. Czarny, Gabriela, Cecilia Navia y Gisela Salinas (2020). “Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas: campo emergente en un debate sobre descolonización”. En Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas (coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 39-62). México: UPN, Horizontes educativos.
5. Instituto Federal de Telecomunicaciones e Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (IFT/INPI) (2019). *Diagnóstico de cobertura del servicio móvil en los pueblos indígenas 2018*, México. Recuperado de [http://www.ift.org.mx/sites/default/files/reporte-coberturapueblosindigenas\\_fi-nalpublicar.pdf](http://www.ift.org.mx/sites/default/files/reporte-coberturapueblosindigenas_fi-nalpublicar.pdf)
6. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Encuesta intercensal 2015*. CDMX: INEGI. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
7. Johns Hopkins Coronavirus Resource Center (2021). *COVID-19 Dashboard by the Center of Systems Sciences and Engineering (CSSE) at John Hopkins University (JHU)*. Recuperado de <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
8. López, Luis Enrique (2020). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. Guatemala: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC).
9. Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Mercedes Vallejo Gómez, trad.). París: Organización de las Naciones Unidas.
10. Navia, Cecilia, Gabriela Czarny y Gisela Salinas (2020). “Marcas étnicas y autoreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPA/EPAA)*, 28(166), 1-22. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/4781/2541>
11. Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
12. Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/LGE\\_ref26\\_11sep13.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf)
13. Skliar, Carlos (2020). “Sobre la incertidumbre educativa. Continuidades, discontinuidades, interrupciones y vacíos”. En Inés, Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 31-44). Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria, CLACSO.
14. Tremblay, Nicole (1996). “Quatre compétences-clés pour l’autoformation”. *Les sciences de l’éducation*, 39(1-2), 153-176.