The book cover features a stylized illustration in shades of blue, purple, and red. It depicts two indigenous figures standing on a large, gnarled tree branch. One figure holds a spear, and the other holds a glowing rectangular object, possibly a tablet or a book. The background shows a city skyline in the distance under a dark sky with flowing, ethereal light patterns.

Fernando Garcés V.
(Coordinador)

Educación superior y pueblos Indígenas en el contexto del Covid-19

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA



CARRERA DE ANTROPOLOGÍA

Grupo de Investigación Estudios de la Cultura

Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad, UPS

La desigualdad estructural que caracteriza a los países de América

Latina se agudizó en el contexto de la crisis sociosanitaria producida por el Covid-19 y dejó al descubierto, una vez más, que son los pueblos indígenas los que alcanzan los mayores índices de pobreza y exclusión. Asimismo, la transición de una educación presencial a una virtual, con las inequidades de conectividad implicadas, significó un proceso crítico para las poblaciones indígenas del continente. Esto afectó al sistema educativo en general, y la educación superior no quedó al margen.

Este libro es el resultado de una investigación realizada por la Red de Interculturalidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS) y fue desarrollada por tres universidades salesianas de Brasil, Chile y Ecuador. Se indagó el impacto del Covid-19 en estudiantes indígenas y la forma en que, tanto estudiantes como las respectivas instituciones, respondieron a la crisis sociosanitaria. A través de información estadística, grupos focales, entrevistas y recuperación documental se da cuenta de los esfuerzos realizados para superar las inequidades que agudizó la pandemia. Los resultados también orientan los futuros desafíos que deberán enfrentar las instituciones de educación superior que tienen como opción la atención a los pueblos y nacionalidades indígenas.



ISBN: 978-9978-30-772-0



9 789978 107720

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO DEL COVID-19

© Fernando Garcés V. (Coordinador)

© Autores: Diana Ávila, Carlos Bustos, Josemar de Campos Maciel, Fernando Garcés, Eva Maria Luiz Ferreira, Lenir Gomes Ximenes, Gustavo González, Sebastián Granda, Andrea López, Simona Mayo, Cecilia Millán, José Francisco Sarmiento Nogueira, Leandro Skowronski, Pablo Vásquez

- 1ra edición:
- © Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec
 - Red IUS Interculturalidad
 - Universidad Católica Don Bosco
 - Universidad Católica Silva Henríquez
 - Universidad Politécnica Salesiana
Cátedra UNESCO Pueblos Indígenas en la Ciudad
 - Carrera de Antropología, UPS
 - Grupo de Investigación Estudios de la Cultura, UPS
 - Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad, UPS

Portada: Ilustración digital: Hiram Garcés G.
e-mail: garceshiram@gmail.com

ISBN UPS impreso: 978-9978-10-772-0

ISBN UPS digital: 978-9978-10-773-7

ISBN Abya-Yala impreso: 978-9942-09-857-3

ISBN Abya-Yala digital: 978-9942-09-858-0

Tiraje: 300 ejemplares

Diseño, diagramación e impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, enero de 2023

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.



Presentación

Introducción

La respuesta de los estudiantes indígenas frente al Covid-19: el caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador

*Diana Ávila Camargo, Fernando Garcés,
Sebastián Granda Merchán y Pablo Vásquez*

El Covid-19 en los estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile

*Carlos Bustos, Gustavo González, Andrea López,
Simona Mayo y Cecilia Millán*

A pandemia do Corona Virus e a situação dos estudantes indígenas da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande/Brasil: um olhar sobre as ações do NEPPI e da UCDB

*Eva Maria Luiz Ferreira, José Francisco Sarmiento Nogueira,
Josemar de Campos Maciel, Leandro Skowronski
y Lenir Gomes Ximenes*

Balance general

Sobre los autores y las autoras

Es grato presentar a consideración de los lectores el interesante trabajo sobre *Educación superior y pueblos indígenas en contexto del Covid-19*. El solo título nos proporciona de entrada los polos de las investigaciones expuestas a continuación —la educación superior y los pueblos indígenas— y el conector que las aproxima, la pandemia. Ambos polos reflejan la preocupación, la ocupación y el interés educativo-pastoral no solo de las Instituciones Universitarias Salesianas (IUS) participantes, también el de la entera red mundial de las mismas. Fieles a nuestra misión y visión de educar evangelizando y evangelizar educando, los desafíos y dificultades que nos trae el mundo moderno son vividos desde la óptica de los que más los padecen, y desde los que no logran verbalizarlos y tematizarlos.

En medio de la crisis que la pandemia generó y sigue generando, es de gran aliento encontrar académicos estudiándola desde el fenómeno de las propias instituciones universitarias, considerando como protagonistas a los que pueden haber sido doblemente excluidos: por su condición étnica y por las dificultades de comunicación e interacción virtual y los contextos sociales en que viven. No es solo una cuestión metodológica. Es una cuestión antropológica y socio cultural la que nos invitan a reflexionar las investigaciones consignadas en este libro. Y es, ante todo, una respuesta humanizadora, integral, la que las IUS participantes han tratado de articular para ir al encuentro de jóvenes estudiantes que provienen de los pueblos originarios de nuestra América.

Que sea punto de referencia este trabajo para las otras redes académicas de nuestra red mundial IUS. Seguimos invitados a producir pensamiento, ciencia, academia, cultura, desde el horizonte del Evangelio y desde la sensibilidad y riqueza del carisma salesiano. Y proporcionando medios para que las voces que, tantas veces, no han podido expresarse

ni ser escuchadas en su originalidad, aporten su riqueza a la sinfonía humana. Voces que tienen nombres, rostros e historias concretas, en especial, la de los jóvenes, grupos y sectores populares.

¡Buena lectura!

P. Oscar Lozano
Coordinador General IUS



<http://abyayala.org.ec>

En la VIII Conferencia de las IUS América (Instituciones Salesianas de Educación Superior), desarrollada en Quito entre el 17 y el 20 de septiembre de 2019, se conformó la Red IUS Interculturalidad (RIUSI), con la participación de la Universidad Católica Dom Bosco (Brasil), la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) y la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). El objetivo fue articular visiones y acciones en torno a la interculturalidad desde los distintos contextos de las tres IUS.

En respuesta a una de las metas programadas para el período 2020-2022 y ante la situación desatada por la pandemia, se decidió realizar un proceso de investigación para conocer la situación de estudiantes indígenas y la respuesta institucional de las tres universidades que en aquel momento formaban la Red.¹

Esta publicación es el resultado de la investigación realizada por las tres universidades mencionadas.

La desigualdad estructural que caracteriza a los países de Abya Yala (CEPAL, 2016) se agudizó en el contexto de la crisis sociosanitaria producida por el Covid-19 y ha dejado al descubierto nuevamente que son los pueblos indígenas, junto con las poblaciones migrantes, quienes alcanzan los índices más elevados de desigualdad económica, cultural, política y educativa.

Particularmente en el ámbito educativo, la situación de pandemia obligó a virtualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evidenciando las acentuadas brechas digitales. Esto se expresó en problemas de conectividad, falta de recursos disponibles, limitados co-

1 En marzo de 2021 se unió a la RIUSI la Escola Universitària Salesiana de Sarrià.

nocimientos especializados y habilidades informáticas, por mencionar algunos aspectos que provocaron nuevas formas de exclusión social, robusteciendo las ya existentes. Al respecto, el Instituto de Estadística de la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones señalan que alrededor de 826 millones de estudiantes (la mitad del total del alumnado) no posee acceso a un computador en su residencia y el 43 % no cuenta con Internet en sus hogares.²

En el caso ecuatoriano, a manera de ejemplo, “el 45,5 % de la población ecuatoriana cuenta con acceso a internet, porcentaje que varía radicalmente el momento en que se considera la zona de residencia de la población: 56,1 % en las zonas urbanas y 21,6 % en las zonas rurales”. Además, “apenas el 8 % de hogares indígenas cuenta con una computadora en su casa, y el 3 % de los hogares con jefatura indígena tiene acceso a internet” (Granda, 2021, p. 8).

En Chile se observan similares dificultades en relación con las brechas digitales. Si bien existen avances en indicadores formales, como el hecho de que el acceso a internet en los hogares creció en el país de un 60,4 % a un 87,4 %, entre 2012 y 2017 (casi nueve de diez hogares dispondrían de una conexión de internet), detrás del indicador se esconde la realidad de que no todas estas conexiones son de la suficiente calidad para responder al desafío de la educación virtual. En efecto, otro índice señala que de los 22,4 millones de conexiones a internet en Chile hacia 2019, el 80,1 % de estas son mediante un smartphone (Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones, 2020), siendo la conexión por celular o móvil inestable y de baja calidad (Correa, 2020), insuficiente para garantizar la debida interacción en la educación a distancia o en línea.

El panorama descrito se complejiza cuando la virtualidad busca irrumpir en zonas alejadas, rurales y urbanas marginadas, cuyas condiciones socioeconómicas no les permiten a sus habitantes participar de la *sociedad de la información*, sobre todo cuando se aspira

2 Véase bit.ly/3GtAtek, consultada el 28/09/2020.

a garantizar la continuidad de los procesos educativos a través de los medios digitales.

De este modo, la pandemia no solo dejó relucir las alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia (UNESCO, 2020), sino que añadió un componente más al repertorio de inferiorización y desventaja que atraviesan los pueblos indígenas como consecuencia de las desigualdades sociales; situación que, lejos de ser superada por la educación, continúa reproduciéndose. Esto último se sustenta no solo en las cifras y datos reportados durante el primer semestre de la pandemia, sino también en estudios que revelan niveles más altos de analfabetismo y pobreza en aquellas localidades con elevada proporción de población indígena (UNESCO, 2020).

En este sentido, se ha exigido a los sistemas educativos, incluidas las instituciones de educación superior, que den respuestas sostenidas a la situación de desventaja de los pueblos indígenas, enmarcadas en un renovado énfasis en la equidad y la inclusión, tal como se explicita en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030. De este modo, ya no son suficientes acciones episódicas ni la implementación de políticas afirmativas a nivel académico con limitado alcance institucional, sino que se requieren transformaciones de carácter cualitativo orientadas a abordar los problemas estructurales de la desigualdad (Castillo *et al.*, 2020).

Aunque existe evidencia sobre la diversidad de problemáticas asociadas al confinamiento y cómo estas han repercutido en los procesos educativos, actualmente se cuenta con pocos reportes investigativos acerca de la situación que los(as) estudiantes indígenas están viviendo en sus hogares y cómo las universidades están respondiendo a las necesidades de ellos(as) (Ávila y otros en este volumen). En este sentido, el siguiente estudio pretende analizar el proceso educativo virtual desarrollado por el estudiantado indígena y sus implicancias cognitivas, socio-emocionales, culturales, lingüísticas y familiares-comunitarias, a partir de sus percepciones y narrativas, en tres universidades salesianas.

Las tres universidades que conforman la RIUSI desarrollan programas y/o acciones vinculadas con la población indígena.

La UCDB tiene el Núcleo de Estudios e Investigaciones de las Poblaciones Indígenas (NEPPI por sus siglas en portugués) fundado por Antonio Brand en 1996. Ha sido construido junto con los/as estudiantes indígenas, un grupo de profesores del NEPPI, un grupo de profesores de otras instituciones de Mato Grosso do Sul y las comunidades indígenas. Desde el NEPPI se despliegan distintas actividades de docencia, investigación y vinculación con las aldeas indígenas. Uno de los temas de investigación está relacionado con cultura indígena e inclusión digital con una experiencia de elaboración de audiovisuales llevado adelante por estudiantes indígenas. El Proyecto Red de saberes se ocupa de la permanencia de los/as estudiantes indígenas en la Universidad, los/as cuales se encuentran cursando carreras de Educación, Salud, Derecho, Ciencias Agrarias. El Proyecto despliega acciones de apoyo a los/as estudiantes indígenas durante su trayectoria académica.

La UCSH no tiene una carrera específica que aborde la educación intercultural; sin embargo, alberga, en distintas carreras, más de 800 estudiantes que se adscriben como indígenas. Despliega acciones tanto de vinculación con el medio, investigación y docencia. En relación a la vinculación con el medio, la Universidad cuenta con las unidades de Interculturalidad y Gestión de la Cultura y Patrimonio. Desde ahí se generan diversos espacios de vinculación con las comunidades como, por ejemplo, la escuela de idiomas indígenas que funciona desde 2016. En investigación hay dos centros vinculados a la temática: el de Ciencias Sociales y Juventud y el de Transformación Educativa, con el Núcleo Educación e interculturalidad para la Justicia Social. En el campo de la docencia, se ofrece el Diplomado en Educación en Derechos Humanos con enfoque intercultural.

En el caso de la UPS, desde 1989, antes de la existencia de esta, ya se contaba con una Licenciatura en EIB en convenio con otra universidad. Consistió en una respuesta oportuna a la necesidad de formar al personal que se incorporaba a la recientemente creada Dirección



Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Luego, el mismo año de creación de la Universidad, en 1994, se implementó el Programa Académico Cotopaxi que ofrecía una Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para docentes en ejercicio. De este Programa surgió, posteriormente, la actual Carrera del mismo nombre destinada a formar docentes para el Sistema de EIB. La mayor parte de los/as estudiantes son indígenas que proceden de la Sierra y de la Amazonía; así mismo, la mayor parte procede de zonas rurales, pero con una presencia cada vez mayor de zonas urbanas. Desde 2018, la Carrera trabaja en modalidad en línea, con soporte de encuentros presenciales.

En los tres países, la crisis sociosanitaria se desató a partir de mediados del mes de marzo. Desde ahí y en los meses siguientes se evidenció que la pandemia estaba estrechamente relacionada con los procesos de agresión que el sistema capitalista permanentemente impulsa contra la Madre Tierra mediante acciones extractivistas y de destrucción de la vida. Este ataque permanente a la Vida tiene su reflejo también en la precariedad de los sistemas de salud que evidenció la crisis. De igual forma, en el ámbito educativo se pudo constatar las inequidades que cruzan los distintos niveles y modalidades de educación.

Los jóvenes indígenas que estudian en nuestras universidades no fueron ajenos a esta situación. El retorno a sus comunidades y el esfuerzo por continuar sus estudios a través de las opciones tecnológicas virtuales con las que intentaron responder las universidades, ha expuesto la brecha tecnológica en la que se encuentran insertos.

En este contexto, las universidades que formamos la Red IUS Interculturalidad nos propusimos analizar los efectos de la crisis sociosanitaria actual en los planos personal y sociocultural del proceso educativo de los(as) estudiantes indígenas de tres universidades salesianas y la respuesta institucional frente a este grupo estudiantil específico.

Como objetivos específicos nos interesó: a) identificar los efectos de la crisis sociosanitaria actual en la población estudiantil en los planos



personal y sociocultural del proceso educativo de los(as) estudiantes indígenas; b) caracterizar las acciones, focalizadas en la población indígena estudiantil (institucionales, administrativas y pedagógicas), que han desplegado las universidades para responder a la crisis; y, c) identificar los nudos críticos y los desafíos de las instituciones en el plano formativo de los(as) estudiantes indígenas.

El libro está organizado en tres capítulos, cada uno dando cuenta de la situación mencionada en las tres universidades. Aunque se establecieron lineamientos metodológicos comunes, el contexto y la situación de los pueblos indígenas en cada país llevó al desarrollo de levantamiento de información de manera específica.

Esperamos que la presente publicación contribuya al establecimiento de políticas universitarias pertinentes desde la perspectiva de una interculturalidad en perspectiva de justicia social junto al reconocimiento de la diversidad cultural que albergan nuestras casas de estudio.

Referencias bibliográficas

- Castillo, S., Bustos, C., Soto, J., Mayo, S. y Vargas-Paillahueque, C. (2020). Pueblos indígenas, Estado y Universidad: tensiones, oportunidades y desafíos. El caso de la Escuela de Idiomas Indígenas (Región Metropolitana, Chile). En *Education Policy Analysis Archives*, 28, 74, 1-26.
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Santo Domingo: Naciones Unidas.
- Correa, T. (8 de abril 2020) Desigualmente conectados. *Columna de Opinión en CIPERCHILE*. <https://ciperchile.cl/2020/04/08/desigualmente-conectados/>
- Granda, S. (2021). Pueblos indígenas y educación en tiempos de pandemia. La experiencia de Ecuador. *Pueblos indígenas y educación*, 67, 130.
- Ministerio de Transporte y Telecomunicaciones (2020). *Sector de telecomunicaciones Cierre 2019* [Diapositiva]. Santiago, Chile.
- UNESCO. (2020). *Inclusion and Education: all means all*. París: UNESCO.



La respuesta de los estudiantes indígenas frente al Covid-19: el caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador

Diana Ávila Camargo
Fernando Garcés
Sebastián Granda Merchán
Pablo Vásquez

Introducción

Como se adelantó en la introducción general, este texto tiene como propósito central presentar los resultados de la investigación desarrollada por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), entre octubre de 2020 y febrero de 2022, con miras a comprender la manera como la crisis sociosanitaria —desatada por el Covid-19— impactó en la vida de los y las estudiantes indígenas, e identificar las estrategias desplegadas por la institución para apoyarlos.

El 13 de marzo de 2020, acogiendo las disposiciones del Gobierno nacional, la UPS suspendió las clases presenciales en las tres sedes y optó por la modalidad virtual para dar continuidad al proceso formativo de los cerca de 27 000 estudiantes que estaban por iniciar el nuevo semestre en las sedes Quito y Cuenca, o que se encontraban a medio semestre, como fue el caso de los y las estudiantes de la sede Guayaquil. También se suspendió el trabajo presencial de los docentes y personal administrativo en las instalaciones de los diferentes campus, y se pasó a trabajar en modalidad remota.

En línea con las directrices definidas en el proyecto de investigación diseñado conjuntamente con las otras dos universidades, los objetivos que orientaron el proceso investigativo fueron los siguientes:



- Identificar los efectos de la crisis sociosanitaria producida por el Covid-19 en la población estudiantil en los planos personal y sociocultural del proceso educativo de los y las estudiantes indígenas de la UPS.
- Caracterizar las acciones (institucionales, administrativas y pedagógicas), focalizadas en la población indígena estudiantil, que desplegó la UPS para responder a la afectación del Covid-19.
- Identificar los nudos críticos y los desafíos de la institución en el plano formativo de los y las estudiantes indígenas de la UPS.

En términos metodológicos, se optó por un enfoque de corte fundamentalmente cualitativo, con el objetivo de recuperar el punto de vista y reconstruir la experiencia de los actores directamente involucrados en la problemática. La recolección de información se la realizó a través de la aplicación de una encuesta a 62 estudiantes indígenas que cursan diferentes carreras, entrevistas en profundidad con las autoridades clave de la universidad, tres grupos focales con estudiantes, y la revisión de disposiciones institucionales y datos de archivo.

Con fines expositivos se ha organizado el texto en cinco secciones. En la primera se presenta un breve estado del arte sobre lo que se ha producido y discutido en América Latina y Ecuador en torno a pandemia, pueblos indígenas y educación. La segunda sección tiene por objeto presentar la forma como se organizó el trabajo de recolección de información y las herramientas utilizadas para el efecto. En la tercera sección, se discute la magnitud y el perfil de la población indígena que estudia en la UPS. En la cuarta sección se analiza el impacto que tuvo la crisis sociosanitaria en la vida de los y las estudiantes indígenas; y, en la última, se identifican las acciones que la UPS puso en marcha para apoyarlos y acompañarlos.

El texto se cierra con un apartado de conclusiones/desafíos que recupera los aspectos más relevantes de la experiencia de los y las estudiantes indígenas y el accionar institucional durante el contexto

pandémico, y plantea propuestas concretas para potenciar el trabajo de la UPS con relación a sus estudiantes.

Pandemia, pueblos indígenas y educación: breve estado del arte

La crisis sociosanitaria desatada por el Covid-19 ha tenido un impacto importante en la vida de los pueblos indígenas que habitan los diferentes países de la región latinoamericana.

A partir de junio de 2020, cuatro meses después de que se desatara la crisis sociosanitaria en la región, comenzaron a circular a través de internet algunos estudios e investigaciones cuyo objetivo central era evidenciar el impacto de la pandemia en la vida de la población indígena y sus diferentes dimensiones: salud, educación, empleabilidad, etc. Con el paso de los meses, y conforme la crisis se fue agravando, la producción académica en torno a la problemática arriba mencionada fue creciendo en cuanto a número, pero también en cuanto a profundidad y capacidad explicativa.

Para diciembre de 2021, mes en el que se cerró el proceso de recolección de información del presente estudio, se contaba con un número importante de estudios que, desde diversas perspectivas disciplinarias, analizan diferentes aristas de la problemática en cuestión. Entre ellos, destacan un número cada vez más voluminoso de *estudios de caso* que centran la atención en los efectos de la pandemia en diferentes comunidades o pueblos indígenas de la región, así como en las acciones y estrategias desplegadas por dichos colectivos para enfrentar la crisis.

Para el caso ecuatoriano, en particular, buenos ejemplos de estudios como los arriba señalados constituyen el trabajo de Luis Alberto Tuaza (2020) sobre la experiencia de las comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo en el contexto de la pandemia, o el estudio de Anders Sirén *et al.* (2020) sobre el impacto de la pandemia en las comunidades kichwa de la Amazonía ecuatoriana. También destaca

en este conjunto de trabajos el de Milagros Aguirre (2020) que narra y discute la situación y problemáticas de varias comunidades de la Sierra y la Amazonía ecuatoriana.

En otro ámbito, encontramos aquellos estudios e informes de alcance regional producidos por organismos internacionales, y que fueron publicados a finales de 2020 y en el transcurso de 2021. Sobresalen en este grupo de trabajos el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL: *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala. Entre la invisibilización y la resistencia colectiva* (2020); y el informe también de la CEPAL: *Panorama social de América Latina* (2021) que, si bien se refiere al impacto del Covid en toda la población de la región, incluye un apartado especial sobre el impacto en la población indígena.

En este grupo de estudios también destaca el informe de la Organización Panamericana de la Salud, OPS: *El impacto de la COVID-19 en los pueblos indígenas de la Región de las Américas. Perspectivas y oportunidades* (2021), que focaliza la atención en el impacto de la pandemia en la salud de los pueblos indígenas de la región y en los factores sociales, económicos y ambientales que han contribuido a generar una mayor vulnerabilidad en este grupo poblacional.

¿Qué nos dicen los estudios de caso y los estudios regionales en relación con la situación de los pueblos indígenas de la región en el contexto de la pandemia? Intentando hacer una apretada síntesis, podemos decir que los estudios dejan entrever las siguientes tendencias:

- Si bien el impacto de la pandemia ha sido fuerte a nivel de toda la población latinoamericana, el impacto ha sido aún mayor en la población indígena. Esto vale tanto para la población indígena de los contextos rurales, pero también para la cada vez más numerosa población indígena que habita en las zonas urbanas. Entre los factores que explican dicha situación se encuentra la exclusión histórica que han vivido los pueblos indígenas de la región y que los ha convertido

en colectivos mucho más vulnerables frente a los efectos de la crisis sociosanitaria.

- Conectado con lo anterior, se constata una desatención o una atención tardía y poco pertinente por parte de los Estados latinoamericanos hacia la población indígena durante el contexto de la pandemia, situación que ha contribuido a agravar los efectos de la crisis sociosanitaria en las diferentes dimensiones de la vida de dicha población: la salud, la educación, el empleo, entre otros.
- A contracorriente con los dos puntos arriba mencionados, se evidencia una agencia importante por parte de las comunidades indígenas y la puesta en marcha de diferentes estrategias para enfrentar la crisis sociosanitaria y suplir el vacío dejado por los Estados. La capacidad de agencia ha variado de país a país y de pueblo a pueblo, dependiendo del nivel de organización de los colectivos.

En relación con la problemática educativa, en particular, contamos también con un conjunto importante de estudios de caso y de alcance nacional e inclusive regional, que han buscado evidenciar el impacto de la crisis sociosanitaria en los procesos formativos de los pueblos indígenas, así como en las iniciativas puestas en marcha por las comunidades y organizaciones indígenas para sostenerlos.

Sobresalen en este grupo de trabajos los dos primeros números del boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO: *Educación en la Diversidad* (2020) (2020), así como la revista número 67 de la colección *Pueblos Indígenas y Educación* (2021) publicada por Abya-Yala. Ambas revistas aglutinan un total de 23 estudios y reportes valiosos sobre la experiencia educativa de diferentes pueblos indígenas de la región en el contexto de la pandemia.

Destaca también en este grupo el estudio de Luis Enrique López: *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia* (2021) que, desde una mirada regional, apuesta por hacer

mapeo de la situación de los pueblos indígenas en el contexto de la pandemia, poniendo especial énfasis en el tema del uso y el lugar de las lenguas indígenas a nivel de las políticas de los gobiernos, pero también en el impacto de la pandemia en el ámbito de la educación intercultural bilingüe.

Para el caso ecuatoriano, en particular, contamos con algunas publicaciones que focalizan la atención en la problemática educativa, entre las que podemos señalar el artículo de Freddy Simbaña (2021) sobre la experiencia de bachilleres de una institución de educación intercultural bilingüe que opera en el contexto urbano de la ciudad Quito, el texto de María Gabriela Oñate y David Cañas (2021), que analiza el impacto de las políticas educativas en el territorio achuar; el reporte de investigación de Johanna Hohenthal *et al.* (2020) sobre el impacto de la pandemia en nueve instituciones educativas interculturales bilingües, urbanas y rurales, de la provincia de Pastaza; el estudio de Martha Rodríguez-Cruz (2021), que discute las consecuencias de la crisis sociosanitaria en el día a día de las instituciones educativas interculturales bilingües; y, finalmente, el texto de Sebastián Granda (2021) que analiza el impacto de la pandemia en la educación indígena de ciertas zonas de la Sierra centro-norte y la Amazonía-sur.

En términos generales, los estudios que focalizan la atención en la problemática educativa permiten visualizar las siguientes tendencias generales en la región:

- La pandemia obligó a los gobiernos de la región a clausurar las escuelas e instaurar modelos de educación remota, en los que el internet pasó a jugar un papel central. En algunos casos se optó por la modalidad de educación virtual, mientras que en otros se optó por modalidades educativas multicanal o multiplataforma (López, 2021), aprovechando las posibilidades que ofrece la televisión y la radio. La decisión fue una salida emergente frente a la imposibilidad de mantener la modalidad de estudios presencial, pero que terminó afectando a amplios sectores de la población por

las brechas digitales y los problemas de conectividad que existen en la región.

- Entre los grupos perjudicados se encuentran los niños y jóvenes indígenas, especialmente los de las zonas rurales quienes, en muchos de los casos, experimentaron una interrupción total de su proceso formativo por falta de conectividad, señal de televisión y/o de equipos básicos como computadores o televisores (este fue el caso, por ejemplo, de lo sucedido en varias comunidades de la Amazonía ecuatoriana), o que han vivido un rezago importante a nivel del aprendizaje, en el caso de aquellos niños y jóvenes que pudieron continuar con el proceso formativo usando diferentes modalidades de estudio a distancia y apoyándose en tecnologías alternas al internet como el WhatsApp.
- Se evidencia la puesta en marcha de iniciativas de diferente índole desde los mismos docentes de las escuelas indígenas, padres de familia, y las comunidades, para sostener el proceso formativo de los niños y jóvenes, a pesar de la situación adversa vivida y la falta de apoyo de los gobiernos. Es destacable también el trabajo desplegado por ONG de diferente índole para apoyar con el sostenimiento del proceso educativo en las zonas rurales, vía la utilización de la radio como medio de comunicación central y el uso de la lengua propia de la población.
- En términos generales, se constata que la pandemia propició la estandarización del modelo educativo en los diferentes países de la región, proceso que supuso la legitimación y reforzamiento del modelo educativo hegemónico (el de la población blanco-mestiza de los contextos urbanos) en desmedro de las iniciativas y modelos de educación indígena generados e impulsados en la región durante las últimas décadas. La siguiente cita de López es muy decidora en torno dicha problemática:

En términos generales, con la pandemia, la EBI, EIB o EIIP resultó ser la gran perdedora, pues la visión que se impuso fue la hegemónica, reve-

lándose una vez más el carácter históricamente subalterno de lo rural y lo indígena [...] En rigor, la pandemia ha traído consigo una solapada recuperación del monoculturalismo, discursivamente abandonado por corrección política desde hace al menos dos décadas, pero todavía vigente en la mente y en el corazón de muchos funcionarios, docentes y en la mayoría de los sectores hegemónicos. (López, 2021, pp. 122-123)

Finalmente, en torno a la problemática particular que nos interesa en la presente investigación: el impacto del Covid-19 en los y las estudiantes indígenas universitarios, encontramos algunos trabajos que dan pistas valiosas para entenderla. Destacan el estudio de Cecilia Navia *et al.*: *Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México* (2021), el trabajo de Inés Olivera *et al.*: *La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas* (2021), el texto de José Manuel Castellano: *Percepción de estudiantes universitarios indígenas ecuatorianos sobre la educación en tiempos de COVID-19: Cañar* (2021), y el trabajo de María Macarena Ossola: *La formación superior indígena en contexto de pandemia* (Salta, Argentina) (2020).

El trabajo de Cecilia Navia *et al.* (2021) es un trabajo de corte cualitativo que tiene como objetivo central “[...] 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” (Navia *et al.*, 2021, p. 71). A partir del análisis e interpretación de información recopilada a partir de cuestionarios aplicados a estudiantes de los últimos semestres y de la reflexión de la experiencia docente de las autoras, el estudio concluye afirmando que:

[...] si bien los y las estudiantes lograron nuevos aprendizajes para sus estudios y para la vida, la desigualdad de oportunidades y acceso a tecnologías e internet, así como la crisis económica provocada por la pandemia, amplió las brechas económicas y sociales, así como las oportunidades formativas. (Navia *et al.*, 2021, p. 69)

El trabajo de Inés Olivera *et al.* (2021), por su parte, es un texto que se refiere al contexto peruano y que tiene como finalidad describir:

[...] lo que implicó la declaración del estado de emergencia en el Perú y los efectos que la pandemia por el COVID-19 tuvo en las trayectorias universitarias de estudiantes indígenas peruanos/as de la Amazonía. (Olivera *et al.*, 2021, p. 446)

En términos metodológicos, el trabajo optó por el análisis de diferentes fuentes secundarias: transcripciones de webinars, normativa gubernamental y conversaciones mantenidas por los autores con funcionarios del gobierno.

El texto, en términos generales, argumenta que las medidas asumidas por el gobierno peruano para enfrentar la crisis sociosanitaria no consideraron las condiciones particulares de los y las estudiantes indígenas universitarios, dejándolos en una situación de total desventaja frente al resto de estudiantes universitarios. A partir de lo anterior, se plantea la necesidad que

[...] desde el Estado y con un enfoque efectivamente intercultural, se promuevan iniciativas que respondan a las necesidades de cada región, entendiéndolas como ampliamente diversas no solo en términos culturales y lingüísticos, sino en función al acceso a servicios básicos con los que cuentan (o no). (Olivera *et al.*, 2021, p. 452)

A diferencia de los dos estudios anteriores, el trabajo de José Manuel Castellano (2021) es una investigación de carácter cuantitativo que tiene por objeto analizar la percepción de los y las estudiantes de las sedes Macas y Cañar de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador, sobre los cambios ocasionados por el nuevo modelo de enseñanza asumido por la universidad, como consecuencia de las disposiciones del gobierno. Para el efecto, se aplicó un cuestionario a 29 estudiantes autodefinidos como indígenas, que contempló varios ítems, entre los que destacan su valoración en relación con la modalidad en línea y experiencia durante el período de confinamiento.

Al comparar la experiencia y percepciones de los y las estudiantes universitarios autodefinidos como indígenas con las de los estudiantes autodefinidos como mestizos el estudio constata:

[...] la inexistencia de comportamientos diferenciados con respecto al grupo general de estudiantes en ambas sedes de Macas y El Cañar autodefinido étnicamente como mestizo y la constatación de una brecha de acceso, uso y competencia en los dispositivos tecnológicos, un déficit de apropiación material de dispositivos tecnológicos y debilidades formativas en el uso de plataformas y conocimientos en pedagogía digital. (Castellano, 2021, p. 155)

Finalmente, el texto de Ossola (2020) focaliza la mirada en el contexto argentino y, de manera particular, en la situación de los y las estudiantes indígenas universitarios de la provincia de Salta. El texto evidencia cómo la pandemia contribuyó a agudizar las condiciones previas de precariedad de los y las estudiantes indígenas universitarios, la mayor parte de los cuales llegan desde otras provincias y que, de un momento a otro, vieron bloqueada la posibilidad de desarrollar trabajos esporádicos para su manutención diaria. Evidencia, también, como los problemas de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos representó una barrera más para que dichos estudiantes pudieran sobrellevar la formación en línea.

A manera de conclusión, el texto argumenta que la pandemia contribuyó a profundizar “[...] la desigualdad educativa en el nivel superior, incrementando las brechas ya existentes para el acceso, la permanencia y el egreso universitario de las y los jóvenes indígenas [...]” (Ossola, 2020, p. 39) y a poner en evidencia “[...] la situación fronteriza y liminal (en aspectos geográficos, lingüísticos, económicos, escolares, sanitarios y jurídicos) que atraviesan las y los miembros de las comunidades indígenas de la provincia de Salta” (p. 39).

El presente estudio busca enriquecer la discusión desarrollada en el país y la región sobre la situación de los pueblos indígenas durante el período pandémico, y, de manera particular, sobre la población indígena vinculada a procesos de educación del nivel superior.

Metodología de trabajo

Como se mencionó anteriormente, para el desarrollo de esta investigación se optó por un enfoque fundamentalmente cualitativo,



con el objetivo de recuperar las perspectivas y reconstruir la experiencia de los actores directamente involucrados en la problemática: estudiantes indígenas y autoridades de la UPS.

El período de tiempo seleccionado para la recolección de información fue de marzo de 2020 a febrero de 2021 que, de acuerdo con el calendario de la UPS, corresponde a los períodos 56 y 57. La recolección de información se realizó a través de la aplicación de una encuesta a 62 estudiantes, la realización de tres grupos focales con estudiantes, el desarrollo de cinco entrevistas a directivos de la Universidad, y la revisión de documentos oficiales y datos de archivo.

La encuesta y grupos focales se realizó con estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y de la Residencia Intercultural Universitaria.

La Carrera de EIB es un programa de licenciatura que nació en 1994, con el objetivo de formar docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Hasta el 2017, la Carrera operó en modalidad a distancia (combinando encuentros presenciales en fines de semana y trabajo autónomo por parte de los y las estudiantes, con apoyo de guías de estudio preparadas por los docentes), y, desde el 2018 la Carrera ha operado en modalidad en línea, pero manteniendo tutorías presenciales durante los fines de semana.

Para su funcionamiento en el día a día, la Carrera cuenta con cinco centros de apoyo en diferentes zonas del país, en los que tienen lugar los encuentros presenciales y ciertos procesos administrativos básicos, como la matriculación. Cuatro de los centros de apoyo se encuentran localizados en la zona andina: Riobamba, Latacunga, Cayambe, Otavalo; y uno en la Amazonía: Wasakentsa, en la provincia de Morona Santiago.

En términos de la población beneficiaria, la Carrera de EIB atiende las demandas de formación de los pueblos kichwa de la zona andina y de la población amazónica de la nacionalidad achuar (exclusivamente de aquellas comunidades de la provincia de Morona Santiago). Lo anterior no exime la presencia en la Carrera, aunque



minoritaria, de estudiantes de otros pueblos (kichwa de la Amazonía, por ejemplo), y de población mestiza.

En el momento de levantamiento de la información, la Carrera tenía en funcionamiento una última cohorte de estudiantes de la modalidad a distancia (todos de la zona andina), que se encontraban cursando su último nivel de estudios y preparándose para rendir los exámenes de fin de carrera (exámenes complexivos); y tres cohortes de estudiantes de la modalidad en línea.

La Residencia Intercultural Universitaria, por su parte, constituye una instancia universitaria que acoge a jóvenes indígenas y afrodescendientes de diferentes localidades del país, que estudian carreras presenciales que oferta la UPS Sede Quito. En este espacio, los y las estudiantes cuentan con hospedaje, alimentación y los recursos tecnológicos y didácticos necesarios para su proceso formativo. También cuentan con apoyo académico y psicológico, en caso de requerirlo.

Durante el proceso de recolección de información, los y las estudiantes no se alojaban en la Residencia, debido a las restricciones derivadas tanto de las disposiciones gubernamentales como universitarias. Todos vivían en sus lugares de residencia originales, en diferentes puntos de las tres regiones del país: Costa, Sierra y Amazonía.

A continuación, se presenta información detallada sobre la organización del trabajo de recolección de información y las herramientas utilizadas.

Sobre la encuesta

Se aplicó una encuesta a 62 estudiantes indígenas de la UPS, a través de la aplicación Google Forms. El propósito central de la encuesta fue contar con un panorama general sobre la situación vivida por los y las estudiantes indígenas durante el contexto de la pandemia y las acciones implementadas por la UPS, así como contar con los in-



sumos necesarios para el diseño de los grupos focales y las entrevistas en profundidad.

Inicialmente se pensó aplicar la encuesta a un total de 129 estudiantes: 80 de la Carrera de EIB y 49 de la Residencia Intercultural Universitaria. Para la selección de los 80 estudiantes de la Carrera de EIB se consideraron los siguientes criterios:

- Representatividad por género.
- Representatividad por nivel de estudio.
- Representatividad por centro de apoyo: la Carrera de EIB cuenta con cinco centros: Latacunga, Riobamba, Cayambe, Otavalo y Wasakentsa.
- Representatividad por modalidad de estudio: distancia y en línea.
- Representatividad por nacionalidad: la Carrera trabaja con estudiantes de la nacionalidad kichwa (de la zona andina y amazónica) y con estudiantes de la nacionalidad achuar.

De la misma manera, para la selección de los 49 estudiantes de la Residencia Intercultural Universitaria, se consideraron los siguientes criterios:

- Representatividad por procedencia geográfica: en la Residencia viven estudiantes que provienen de diferentes zonas (urbanas y rurales) del país.
- Representatividad por pueblo y nacionalidad: en la Residencia viven estudiantes de diferentes pueblos y nacionalidades indígenas.

Con los criterios definidos, se solicitó apoyo a cada uno de los coordinadores de los centros de apoyo de la Carrera de EIB, para que seleccionara a los y las estudiantes de sus respectivos centros. De igual manera, se solicitó apoyo a la directora de Bienestar Estudiantil de la Sede Quito para que gestionara la selección de los 49 estudiantes de la Residencia Intercultural.

Con la lista de los nombres de los y las estudiantes seleccionados, se envió la convocatoria por correo electrónico a cada uno de ellos, que incluía el link para acceder a la encuesta. La encuesta se dejó abierta desde el 26 de noviembre de 2020 hasta el 23 de marzo de 2021, para que la mayoría de estudiantes pudiera contestar.

Finalmente, respondieron a la encuesta un total de 62 estudiantes de la Carrera de EIB y de la Residencia. En términos de adscripción étnica, 41 de los 62 estudiantes se identificaron como kichwa, nueve como shuar, seis como afrodescendientes, dos como mestizos, y dos como ecuatorianos. Dos estudiantes dejaron en blanco la pregunta sobre adscripción étnica.

La encuesta se organizó en torno a los siguientes temas:

- Identificación: identidad, pertenencia a nacionalidad-pueblo, edad, género, lengua.
- Pertenencia a la UPS: carrera, nivel, beca de estudios.
- Situación laboral-familiar: trabajo actual, horas de dedicación al trabajo, dependencia familiar de los ingresos, área de residencia, composición familiar, número de hijos, ingreso mensual antes y durante la pandemia
- Aspectos pedagógicos y tecnológicos:
 - Sobre situación pedagógica: percepción de rol de Universidad en proceso formativo, de los profesores y sus estrategias de enseñanza y evaluación, de los pares de estudio, de la familia.
 - Sobre el internet: modalidad y lugar de acceso, tipo de equipo informático y condición de acceso (individual o compartido), calidad de conexión, calidad del ambiente de trabajo virtual.
- Aspectos administrativos y económicos: posibilidades de realización de trámites en modalidad virtual, conocimiento de situación personal desde universidad, facilidades de pago (descuentos), facilitación de dispositivos, apoyo para gastos de internet.

Sobre los grupos focales

Se realizaron tres grupos focales con estudiantes indígenas de la UPS. Dos de los grupos focales se realizaron con estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. El primer grupo focal se realizó con estudiantes de la nacionalidad kichwa, mientras que el segundo se realizó con estudiantes de la nacionalidad achuar.

Para la selección de los y las estudiantes participantes se solicitó el apoyo de cada uno de los coordinadores de los cinco centros de apoyo con los que cuenta la carrera: Otavalo, Cayambe, Latacunga, Riobamba y Wasakentsa. Fueron los coordinadores quienes con base en criterios previamente definidos (interés en compartir su experiencia, capacidad expositiva y capacidad crítica), realizaron la selección.

Los y las estudiantes kichwa que participaron en el primer grupo focal fueron los siguientes:

Centro de apoyo	Modalidad de estudio	Estudiante
Otavalo	Línea	Freddy Navarrete
	Distancia	Rosa Andrango
Cayambe	Línea	Rocío Castillo
	Línea	Lourdes Grefa (kichwa de la Amazonía)
	Distancia	Francisco Lema
Latacunga	Línea	Mélida Pilaguano
	Distancia	Alexandra Sigcha
Riobamba	Línea	Juana Inguillay
	Distancia	María Juana Quinche

Los y las estudiantes achuar que participaron en el segundo grupo focal fueron los siguientes:

Centro de apoyo	Estudiante	Comunidad
Wasakentsa	Jaime Shimpui	Wampuik
Wasakentsa	Tiriats Senkuam	Wampuik
Wasakentsa	Esteban Wisum	Tsunkintsa
Wasakentsa	Wilson Pinchu	Wichim
Wasakentsa	Lucas Shimpui	Wampuik
Wasakentsa	Rodrigo Mayak	Shwin Mamus
Wasakentsa	Marco Jimpikit	Mashuim

El tercer grupo focal se realizó con estudiantes indígenas que, en el momento del levantamiento de la información, cursaban diferentes carreras en la Sede Quito.

Para la selección de los y las estudiantes se solicitó apoyo a la directora de Bienestar Estudiantil de la Sede Quito, quien, con base en criterios definidos previamente (los mismos definidos para la selección de la Carrera de EIB), escogió a los siguientes estudiantes:

Nombres	Procedencia	Carrera	Autoidentificación
Yanchaliquín Martínez Washington Joselito	Salinas-Simiatug	Administración de Empresas	Indígena
Enríquez García Ariana Milena	Esmeraldas	Psicología	Afroecuatoriano
Angulo Quiñónez Nahomy Kamely	Esmeraldas	Ingeniería Civil	Afroecuatoriano
Nantipia Chumpi Nase Javier	Bomboiza	Psicología	Shuar
Pallo Simaluisa Wilmer Alcides	Zumbahua	Ingeniería Ambiental	Indígena
Pujapat Yanchak Wilmer Estiven	Bomboiza	Psicología	Shuar
Mantuano Cabezas Katherine Mishell	Chicos de la Calle Quito-Centro de Referencia Santo Domingo	Comunica- ción Social (egresada)	Afroecuatoriano
Catucuago Cuascota Alfredo Mauricio	Cayambe	Ing. Computación	Indígena

Cedeño Macías Jonathan Eduardo	Chicos de la Calle Quito-Centro de Referencia Santo Domingo	Educación Básica	Mestizo
-----------------------------------	--	---------------------	---------

Es interesante constatar que en este grupo focal participaron también tres estudiantes afrodescendientes, provenientes de las provincias de Santo Domingo y Esmeraldas.

Los grupos focales se desarrollaron en noviembre 2020 y enero de 2021. El grupo focal con los y las estudiantes kichwa de la Carrera de EIB se realizó el 15 de enero de 2021; el grupo focal con estudiantes achuar tuvo lugar el 27 de noviembre de 2020. Finalmente, el grupo focal con estudiantes de la Residencia Intercultural se ejecutó el 16 de enero de 2021.

Debido a las restricciones de diferente índole, propias del momento pandémico, los grupos focales se tuvieron que realizar de manera virtual, utilizando la aplicación Zoom.

Si bien las reuniones por Zoom permitieron concretar el trabajo de recolección de información, la modalidad no estuvo exenta de dificultades por los problemas de conectividad de los y las estudiantes y de manejo de la aplicación, las dificultades con la lengua utilizada para la conversación y discusión, pero también por la naturaleza misma de la modalidad virtual.

Sobre el primer punto, varios estudiantes tuvieron dificultad para conectarse a tiempo, y, en algunos casos, perdieron la conexión a medio camino de la conversación o de sus intervenciones. También hubo dificultad para entenderles, en ciertos tramos, debido a los problemas de conectividad.

Con relación al tema de la lengua, los grupos focales fueron desarrollados en Castellano, lengua que, para muchos de los y las estudiantes, no constituye su lengua materna (especialmente en el caso de los pertenecientes a la nacionalidad achuar), aspecto que, en

algunos casos, dificultó la comprensión de las preguntas realizadas por el coordinador del grupo focal, e interfirió en la exposición de las ideas de una manera hilvanada y clara.

La tercera limitación tiene que ver con aspectos intrínsecos a la misma modalidad virtual, que tiende a obstaculizar la fluidez comunicativa propia de los encuentros presenciales, y a dificultar la lectura e interpretación los mensajes faciales y corporales de los participantes, aspectos clave a la hora de realizar una entrevista o un grupo focal.

Los grupos focales tuvieron una duración entre 40 y 60 minutos, y contemplaron tres momentos diferenciados: explicación de los objetivos, temas de conversación/discusión y modalidad de la reunión; desarrollo de la conversación/discusión; y, finalmente, agradecimiento y cierre de la reunión.

El segundo momento, el de la conversación y discusión, se organizó a partir de preguntas generadoras derivadas los dos ejes temáticos centrales de la investigación: el impacto de la pandemia en la situación económica, salud y proceso formativo universitario de los y las estudiantes, por un lado; y las acciones impulsadas por la universidad para apoyarles y acompañarlos durante el momento pandémico, por otro.

Sobre las entrevistas

Para las entrevistas se seleccionó a autoridades que estuvieron en ejercicio en el momento de inicio de la pandemia y en el período siguiente (los periodos 56 y 57, según el calendario de la UPS). Inicialmente, se consideró pertinente entrevistar a las siguientes autoridades:

- Rector de la Universidad.
- Vicerrector de la Sede Quito.
- Director de la Carrera de EIB.
- Coordinador del Centro de Apoyo de Wasakentsa.
- Directora de Bienestar Estudiantil, Sede Quito.

- Directora del Centro Psicológico de la UPS.

Luego de esta selección inicial, se mantuvo conversaciones telefónicas con las directoras de Bienestar Estudiantil y del Centro Psicológico, y se pudo acceder a información clave sobre ciertos aspectos de la situación de los y las estudiantes durante el momento pandémica. A raíz de estas dos conversaciones se consideró innecesario una entrevista más larga con ambas directoras. En cambio, durante la entrevista con el Director de la Carrera de EIB se vio pertinente también entrevistar al director de la Carrera de Agropecuaria, carrera que opera en la Extensión Cayambe, y en la que se forman estudiantes indígenas de la zona. Así, las autoridades finalmente entrevistadas fueron las siguientes:

- P. Javier Herrán, Rector.
- Dr. José Juncosa, Vicerrector Sede Quito.
- Dr. Sebastián Granda, Director de la Carrera de EIB.
- P. Marcel Coronel, Coordinador del Centro de Apoyo de Wasakentsa.
- Mstr. Janss Beltrán, Director de la Carrera de Agropecuaria.

Las entrevistas se realizaron entre diciembre de 2020 y abril de 2021, de manera presencial, cuando hubo oportunidad, y también de manera virtual. Para el desarrollo de las entrevistas se elaboró una guía de preguntas que tomaba en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocimiento sobre la problemática y necesidades de los y las estudiantes: formas de acceso a la información.
- Decisiones urgentes durante el primer momento de la pandemia.
- Medidas tomadas a distinto nivel: administrativo, económico y académico.
- Decisiones específicas para población estudiantil indígena: a nivel económico y académico.
- Valoración de la respuesta institucional ante situación de los y las estudiantes, en general, y de los y las estudiantes indígenas, en particular.

Sobre la revisión documental

Se revisaron los correos electrónicos enviados por las autoridades de la UPS a la comunidad universitaria, desde el 6 de marzo de 2020 hasta el 12 de marzo de 2021; correos que socializaron decisiones y disposiciones universitarias relacionadas con el tema de la docencia y la gestión durante el período en cuestión. Se revisaron los correos electrónicos enviados por las siguientes autoridades: Rector de la UPS, Vicerrector de la Sede Quito, Director de la Carrera de EIB; así como los correos enviados por Dirección de Comunicación de la Sede Quito.

De manera simultánea, se revisaron datos sobre la adscripción étnica de los y las estudiantes, generados por cada una de las sedes de la UPS. Esta información fue fundamental para contar con un cuadro general sobre el porcentaje y perfil de estudiantes indígenas que estudiaban en la UPS, en el período en cuestión.

Los y las estudiantes indígenas en la UPS

Desde su nacimiento en 1994, y en línea con su opción por los sectores más desfavorecidos, la UPS ha buscado atender las demandas de formación de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. En este marco, la UPS ha diseñado y desarrollado diferentes programas de pre y posgrado para dicha población, y ha puesto en marcha estrategias de diferente índole para dar acceso a este sector a programas estándar, que no necesariamente han sido diseñados para ella.

Entre los programas de pregrado ofertados para población indígena, o que han considerado a este sector como uno de los destinatarios prioritarios, se encuentran los siguientes: la Tecnología en Procesamiento de Recursos Biológicos Amazónicos, la Tecnología de Producción Agropecuaria, la Carrera de EIB, la Carrera de Antropología Aplicada, la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible y la Ingeniería Agropecuaria. También se han diseñado programas de posgrado, entre los que destacan la Maestría de Edu-

cación Intercultural Bilingüe y la Maestría en Desarrollo Local con mención en Movimientos Sociales (Granda e Iza, 2012).

En la actualidad, la mayor parte de estudiantes indígenas de la UPS se concentra en la Carrera de EIB. Los demás estudian en las distintas carreras de grado que ofrece la Universidad. Aparte de ello, la UPS ofrece el servicio de una residencia universitaria en Quito para estudiantes provenientes de distintas provincias del país y de distintas nacionalidades y pueblos.

Ante la pregunta por la identidad indígena en la UPS un primer elemento importante a considerar es el diferencial de información que existe en cada sede y a nivel nacional. Así, no se cuenta con datos de estudiantes indígenas en los distintos posgrados que ofrece la Universidad. En el caso de los y las estudiantes de las carreras de pregrado, los datos de la Sede Cuenca incluyen información sobre “nacionalidades” y “pueblos”, mientras la Sede Quito solo pregunta por el genérico de identidad “indígena”. En el caso de Guayaquil, al igual que en Quito, no se tiene información sobre pertenencia a pueblo o nacionalidad, solo la autoidentificación como “indígenas”.

Como se sabe, en Ecuador las organizaciones indígenas priorizan autoidentificarse de acuerdo con su pertenencia a una nacionalidad. De acuerdo con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, en el país existen un total de catorce nacionalidades: achuar, a'i cofán, andoa, awa, baai siona, chachi, epëra, kichwa, paai secoya, sapara, shiwiar, shuar, ts'achi y wao. La nacionalidad kichwa, a su vez, incluye a varios pueblos: otavalo, karanki, natabuela, kayambi, kitukara, panzaleo, chibuleo, salasaca, kisapincha, waranka, puruhá, kañari, saraguro y palta.

Un segundo dato importante es que en la Sede Quito hubo una disminución de 299 estudiantes del período 56 (marzo-agosto 2020) al período 57 (septiembre 2020-febrero 2021). De este número de estudiantes hay que considerar que 199 se graduaron al finalizar el período 56 en la carrera de EIB y, por tanto, no se matricularon en el



período 57. Los datos que presentamos a continuación se refieren al período 57 de las sedes Quito, Cuenca y Guayaquil.

En el período 57 se registran 638 estudiantes indígenas a nivel de las tres sedes. De estos 638 304 estudian en Quito, 250 están registrados en Cuenca¹ y 84 en Guayaquil.

Como ya se adelantó, la Sede Quito solo registra como autoidentificación la categoría “indígena”, de tal modo que no tenemos más información sobre la nacionalidad o el pueblo del que provienen los y las estudiantes. De un total de 9527 matriculados en el periodo 57, el 3,19 % de la población estudiantil de la Sede Quito se autoidentifica como indígena.

Figura 1

Porcentaje de estudiantes indígenas Sede Quito



En Cuenca, la autoidentificación se presentó de la siguiente manera.

- 1 Los y las estudiantes de la Carrera de EIB proceden de la Sierra central (Chimborazo y Cotopaxi) y norte (Pichincha e Imbabura) y de la provincia amazónica de Morona Santiago (población achuar). Al tratarse de una carrera en línea, los estudiantes están matriculados en la sede matriz de la Universidad, que es la Sede Cuenca.

Tabla 1
Autoidentificación indígena, Sede Cuenca

Nacionalidad	Pueblo	N°.	
Kichwa	Kichwa	61	
	Cañari	21	
	Puruhá	32	
	Saraguro	19	
	Kayambi	45	
	Panzaleo	15	
	Kitukara	2	
	Otavallo	21	
	Karanki	2	
	Tomabela	1	
	Natabuela	1	
	Chibuleo	1	
	Waranka	1	
Total nacionalidad kichwa			222
Shuar			10
Achuar			1
Zapara			1
Otra			16
Total indígenas Sede Cuenca			250

A partir de la información de la tabla 1, se constata que 61 estudiantes se autoidentificaron con la nacionalidad kichwa, manteniendo la misma etiqueta para referirse al pueblo de pertenencia. La distribución por pueblo perteneciente a la nacionalidad kichwa se grafica de la siguiente manera:

Figura 2

Autoidentificación por pueblo indígena de la nacionalidad kichwa, Sede Cuenca

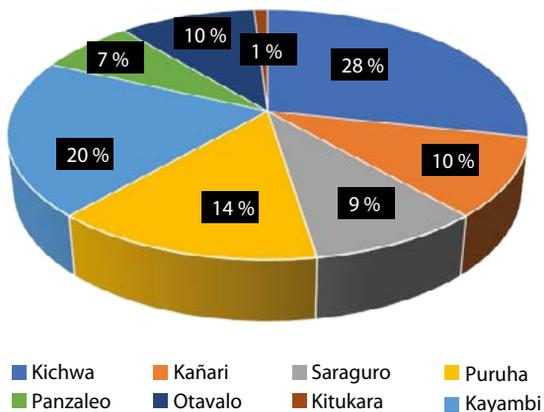
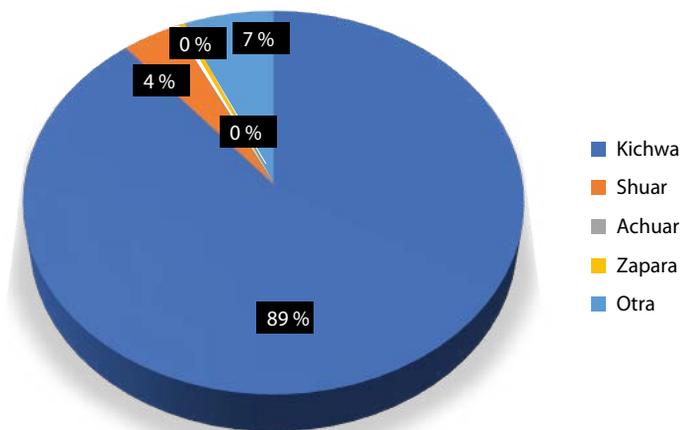


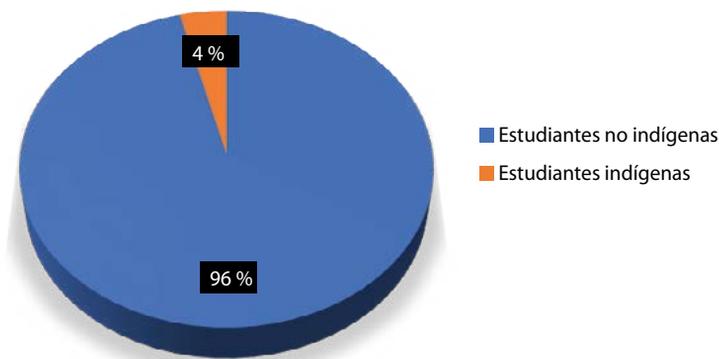
Figura 3

Autoidentificación por nacionalidad indígena, Sede Cuenca



Estos 250 estudiantes indígenas representan el 4,42 % del total de la población estudiantil de la Sede Cuenca.

Figura 4
Porcentaje población indígena, Sede Cuenca



El caso de Guayaquil es interesante porque la ciudad tiene una importante población inmigrante de distintas nacionalidades, pero principalmente kichwas del pueblo puruhá.² De 7476 estudiantes, 84 se autoidentificaron como indígenas, lo cual representa el 1,12 % de la población estudiantil de la Sede.

El total de matriculados en el período 57 en las tres sedes de la UPS es de 22 615. Considerando los 638 estudiantes indígenas a nivel nacional, el porcentaje de estos estudiantes es del 2,82 %.

Adicionalmente, hay que decir que la Sede Quito contó con 171 estudiantes afroecuatorianos durante el periodo 57.

Más allá de los datos de autoidentificación es interesante hacer algunas acotaciones a los datos presentados. En primer lugar, durante la realización de los grupos focales, al presentarse, los/as estudiantes dan cuenta de su posición identitaria, que se expresa en su vinculación

2 Según el Censo de 2010, en Guayaquil vivirían 32 000 hablantes de lengua kichwa. Sin embargo, en una nota del Diario El Comercio del 1 de noviembre de 2019 se dice que “De acuerdo con el Concilio de Pastores Evangélicos Kichwas del Ecuador, la población indígena en Guayaquil pasó de 10 000 en 1990 a 250 000 en el 2019”.

con la organización política-administrativa del país y con su nacionalidad o con su pueblo.

Un buen número de los/as estudiantes hace referencia a lugar en el que se encuentran y al que pertenecen. Veamos algunos ejemplos:

Me encuentro en la provincia de Morona Santiago al sur del Ecuador lo que sería cantón Gualaquiza. (Nase Nantipia, Morona Santiago, Psicología-Residencia)

Soy de Ongoisa. (Estiven Pujupat, Clínica-Residencia)

Soy de Santo Domingo. De la misión de Santo Domingo. Mi barrio se llama Cooperativa Chiriboga, es una cooperativa. Barrio las Mercedes. (Katherin Mantuano, egresada de Comunicación Social, Santo Domingo-Residencia)

Yo vengo de la comunidad Guampi, Wasaca cantón Taisha de aquí Wasakentsa. (Jaime Sikdui, EIB-Misión Wasakentsa)

Yo vengo de una comunidad llamado Vichil que de aquí de Wasakentsa [...] la comunidad pertenece a la parroquia Punguantza cantón Taisha provincia de Morona Santiago. (Wilson Pinchuk, EIB-Misión Wasakentsa)

Yo soy de la comunidad de Mashell. (Marco, EIB-Misión Wasakentsa)

Yo soy del cantón Pedro Moncayo, vivo en una comunidad rural que se llama comunidad Bellavista de Tucpirachi. (Rocío Castillo, EIB-Pedro Moncayo)

Soy de la provincia de Cotopaxi de la comunidad Quilapugo (Melida Pilaguano, EIB-Cotopaxi).

Soy de la provincia del Napo. Pertenecemos a esta comunidad que se llama San Juan de Muñuna. (Lourdes Grefa-EIB-Napo)

La pertenencia a nacionalidad y/o pueblo ha sido expresada de manera tácita por pocos estudiantes:

Nosotros somos, somos achuar, somos indígena de la selva. (Guampi, Wasaca, cantón Taisha-Misión Wasakentsa)



Soy de nacionalidad achuar. (Esteban Bizum-Misión Wasakentsa)

Soy de la comunidad kichwa. Otavalo (Rosa Andrango, EIB-Imbabura)

En segundo lugar, hay que anotar la poca precisión en el manejo de los datos por parte de personal administrativo de la UPS. Así, por ejemplo, desde la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Sede Quito se gestionaron varios apoyos económicos a estudiantes que habían sido afectados por el Covid-19; sin embargo, no se cuenta con registros de cuáles de esos estudiantes fueron indígenas. El dato al que sí se puede acceder es que ninguno de los y las estudiantes que solicitó apoyo económico pertenecía a la Carrera de EIB.³

Por otro lado, la UPS cuenta con el Centro Psicológico Salesiano Dr. P. Emilio Gambirasio. Varios estudiantes fueron derivados a dicha instancia por la Dirección de Bienestar Estudiantil durante los períodos 56 y 57. Al igual que en el caso anterior, el Centro no cuenta con un registro que permita identificar cuáles estudiantes de los que recibieron atención se identifican como indígenas.⁴

Impacto de la crisis sociosanitaria en los y las estudiantes de la UPS

La crisis sociosanitaria desatada por el Covid-19 tuvo un impacto profundo en la vida de los y las estudiantes de la UPS. A partir de los testimonios de estudiantes que participaron en los grupos focales, se constata que la mencionada crisis no solo alteró de manera radical su vida cotidiana, sino que inclusive puso en riesgo aquellos factores clave para su supervivencia. Se constata, también, el despliegue de un conjunto diverso de estrategias para enfrentar los efectos de la crisis, así como la activación de redes de apoyo de diferente índole.

3 Información proporcionada por Silvia Gómez, Directora de Bienestar Estudiantil, sede Quito, 07/01/2021.

4 Información proporcionada por María José Boada, Directora del Centro Psicológico Salesiano, 07/01/2021.

Con fines expositivos hemos organizado el texto en cuatro partes. En la primera parte presentaremos un breve perfil de los y las estudiantes que participaron en cada uno de los tres grupos focales realizados. En la segunda haremos referencia al impacto que tuvo la crisis sociosanitaria en la economía familiar de los y las estudiantes y lo que aquello supuso a nivel cotidiano. En la tercera parte discutiremos el impacto de la crisis en la salud física y emocional de los y las estudiantes, y, en la última parte, analizaremos los efectos de la crisis en el proceso formativo universitario. En cada una de las partes trataremos de evidenciar las acciones desplegadas por los y las estudiantes, sus familias y comunidades para enfrentar los efectos de la crisis.

Breve perfil de los y las estudiantes

Como se mencionó anteriormente, para el levantamiento de la información se realizaron tres grupos focales con un total de dieciséis estudiantes indígenas y dos estudiantes afrodescendientes, que cursan diferentes carreras en la Universidad Politécnica Salesiana.

El primer grupo focal se realizó con siete estudiantes de la Amazonía sur del Ecuador y que cursan la Carrera de EIB en modalidad a distancia, combinando encuentros presenciales en la ciudad de Quito y en la Misión Salesiana Ceferino Namuncurá de Wasakentsa (provincia de Morona Santiago), y trabajo autónomo con apoyo de las guías de estudio preparadas por los docentes.

Los y las estudiantes de este grupo pertenecen a la nacionalidad achuar y viven en diferentes comunidades del cantón Taisha, provincia de Morona Santiago. La mayor parte de ellos son adultos, padres y madres de familia, y tienen bajo su responsabilidad la manutención de sus familias. La mayoría se dedica a la docencia y laboran en escuelas interculturales bilingües de sus respectivas comunidades. También se dedican a la agricultura y ganadería para consumo propio.

En sus comunidades, los y las estudiantes achuar no cuentan con conectividad. Para tener acceso a Internet deben viajar a la

capital cantonal o a la Misión Salesiana de Wasakentsa. En algunos casos, el estudiantado también carece de servicio de electricidad en sus comunidades.

El segundo grupo focal se realizó con cuatro estudiantes de la Sierra (centro y norte) y una estudiante de la Amazonía norte, que también cursan la Carrera de EIB. Cuatro de ellas estudian en modalidad virtual, que combina trabajo en la plataforma virtual y tutorías colectivas presenciales en los centros de apoyo durante los fines de semana. Una alumna estudiaba en la modalidad distancia (ya se encuentra graduada) que combina encuentros presenciales en los centros de apoyo y trabajo autónomo con apoyo de las guías de estudio preparadas por docentes.

Todas las estudiantes de este grupo pertenecen a la nacionalidad kichwa, y viven —salvo una de ellas— en comunidades de las zonas rurales. Son adultas, madres de familia, y tienen la responsabilidad de mantener a sus familias, con o sin el apoyo de sus parejas. Algunas trabajan en relación de dependencia, mientras que otras lo hacen por cuenta propia desarrollando actividades de diferente índole.

Finalmente, el tercer grupo focal se realizó con ocho estudiantes becados por la UPS, que viven en la Residencia Universitaria Intercultural de la misma universidad, localizada en el distrito sur de la ciudad Quito. Estudian diferentes carreras presenciales que oferta la universidad: Gerencia y Liderazgo, Comunicación Social, Computación, Psicología, entre otras. Por la modalidad de estudio de las carreras, todo su tiempo lo destinan al estudio, entre asistencia a clases y el desarrollo de tareas que envían los docentes.

De los ocho estudiantes de este grupo, seis pertenecen a diferentes nacionalidades indígenas de la Sierra y Amazonía, y dos de ellos forman parte del pueblo afrodescendiente de la provincia de Esmeraldas. Son estudiantes jóvenes, solteros y solteras, y que todavía dependen de sus padres o hermanos mayores para su manutención. Sus padres o hermanos mayores laboran en relación de dependencia



o desarrollan actividades por cuenta propia de diferente índole: venta de comida, venta de chicha, confección de ropa, etc.

Impacto en el ámbito laboral y la economía familia

En términos generales, podemos sostener que la crisis sociosanitaria desatada por el Covid-19 tuvo un impacto fuerte en el ámbito laboral y la economía familiar de los y las estudiantes, provocando serios desajustes en su vida cotidiana y, en algunos casos, poniendo en riesgo, inclusive, el tema de la alimentación del día a día.

Lo anterior tuvo como telón de fondo la reducción de los ingresos económicos propios, en el caso de aquellos estudiantes que son jefes y jefas de hogar; o de los ingresos de sus padres o hermanos mayores, en el caso de aquellos estudiantes que dependen de terceros para su subsistencia. En algunos casos, la afectación fue total por cuanto dejaron de percibir, de un momento a otro, los ingresos que recibían regularmente antes de la pandemia; mientras que en otros el impacto fue parcial por efecto de la reducción de sus ingresos.

Las razones que explican la reducción de los ingresos económicos son de diferente índole. En un primer grupo se encuentran aquellos estudiantes o familiares de los y las estudiantes que trabajaban en relación de dependencia y que fueron despedidos por decisión unilateral de la empresa en la que laboraban. Fue el caso, por ejemplo, de Rosa, estudiante de la Carrera de EIB y jefa de familia que, al poco tiempo de declarada la cuarentena, fue despedida de la empresa en la que dictaba clases de español y se vio en la urgencia de generar ingresos por otras vías:

Bueno, soy autónoma, porque a raíz de la pandemia realmente tuve que abandonar mi trabajo. No, no, es más, no lo abandoné, me despidieron. Bueno tuvimos un despido intempestivo donde trabajábamos, no nos comunicaron a tiempo. Yo me enteré más o menos al mes de que había sido despedida de la institución con la que trabajaba, pero ahora he diseñado una página web en la cual trabajo en línea con la



enseñanza de la lengua española y, bueno, así igual ha sido un poco difícil también receptor más estudiantes. (Rosa, 2021)

Fue también el caso de Nahomy, estudiante de la Carrera de Ingeniería Civil, y que depende económicamente de sus hermanos mayores para la subsistencia:

En mi familia, mi mamá sufre de... tiene diabetes y mi papá falleció hace cinco años cumpliditos, eh... Entonces nosotros no teníamos ingresos económicos más que los de mis hermanas, que ellas trabajan. Pero con todo esto de la pandemia hubo un despido masivo. Creo que todos se enteraron de los despidos de los profesores, entonces ellas ahí perdieron su trabajo. Todo era full complicado, demasiado complicado con la economía. (Nahomy, 2021)

En otro grupo se encuentran aquellos estudiantes o familiares que trabajaban por cuenta propia y que, por efecto de la crisis socio-sanitaria, sus emprendimientos entraron en crisis debido a que sus productos no formaban parte de los productos de primera necesidad, o porque no pudieron comercializarlos debido a las restricciones que implicó la situación de cuarentena. Fue el caso de, por ejemplo, de Mérida, estudiante de la Carrera de EIB y jefa de familia:

En el aspecto laboral fue negativo. Como somos trabajadores autónomos, vivimos de nuestras artesanías, vivimos de nuestro quehacer diario. Entonces fue muy duro por lo que la gente hoy en día está [...] más está pendiente en adquirir alimento, alimento y ya. Nuestras artesanías se quedaron y en aspecto negativo fue eso muy fuerte para nosotros. (Mérida, 2021)

Fue también el caso de Ariana, estudiante de la Carrera de Psicología y que, al igual que Nahomy, depende económicamente de sus padres:

[...] pues acá la situación en mi hogar si fue un poco complicada. Mis padres son sastres, mi mamá modista y, pues, en este tiempo de pandemia, pues si fue bastante complicado porque no entraba trabajo para mis padres [...] Recién estamos cinco o seis meses que la situación ya empezó a acomodarse, ya empezaron a entrar trabajos,

pero de poquito en poquito. Entonces si fue bastante complicado. (Ariana, 2021)

En el último grupo se encuentran los y las estudiantes y familiares que trabajaban en relación de dependencia, y que sufrieron una reducción de su salario por decisión del empleador, sea este el Estado o la empresa privada. En este grupo está, por ejemplo, Esteban, estudiante de la Carrera de EIB y jefe de familia, que vio reducido su sueldo de docente por disposición del Ministerio de Educación, como medida para cubrir el déficit fiscal del Estado ecuatoriano.

Fue también la situación vivida por Rocío, estudiante de la Carrera de EIB y jefa de hogar, a quien no solo le bajaron el sueldo en la plantación de flores en la que laboraba, sino que le incrementaron las horas de trabajo, llegando a límites nunca antes experimentados:

La situación del trabajo, en realidad, fue un caos porque creo que las empresas, o sea, aprovecharon todo eso porque se podría decir, nos explotaron hasta por demás. Porque nos pagaban 280 y teníamos que trabajar de 6 a 6. Y eso porque ya a las 6 ya no se veía, por eso es que nos mandaban, o sea eh, ahí en las fincas como hay dos, se podría decir dos áreas grandes que es cultivo y poscosecha. Eh, en la poscosecha siempre se queda hasta más altas horas porque tiene que procesar toda la producción que saca el cultivo, eh... Por no pagar doble recorrido, por no gastar, por reducir costos, por lo que sea, nos acogieron a un solo horario de trabajo, es decir al horario de la poscosecha, y si ellos se quedaban hasta las 6, pues cultivo tenía que quedarse hasta las 6, aunque sea ahí sentados ahí en el cuadrante, pero teníamos que quedarnos. (Rocío, 2021)

El testimonio anterior permite visualizar que la crisis socio-sanitaria implicó no solo la reducción parcial o total de los ingresos de los y las estudiantes sino también, y en más de una ocasión, una sobrecarga de trabajo con los consecuentes efectos en la vida personal y familiar. Leamos lo que la misma Rocío refiere en relación con el tema:

De mi parte lo que más me afectó sería en el campo laboral porque el hecho mismo de que las fincas florícolas nos empezaron a explotar,

digámoslo así, hizo que nosotros nos vayamos deteriorando psicológicamente y entonces [...] llegábamos con un malestar, llegábamos con todo eso al hogar y también creo que se generaba problemas por eso, porque una se llegaba bien estresada o quizás se llegaba ya cansada a altas horas de la noche, por decir yo trabajo a una hora de la casa, salía seis, seis y media y casi llegaba a la casa a las ocho. Y justamente como yo tengo a mi niña que es pequeña, bueno 8 años no es tan pequeña, pero igual necesita de ayuda para cuando esté en las clases, eh... igual mi esposo también como llegaba de tarde, no teníamos tiempo entonces como que por ahí se empezaba un malestar, a decir “no estás ni tú ni yo, ¿quién le ayuda a la niña?” o decíamos que “¿por qué no te sales del trabajo?, deja ahí”... Imagínese, y luego lo económico con qué cubríamos... la alimentación, todo eso... igual. (Rocío, 2021)

Efectos en la economía familiar y consumo

La reducción o pérdida de los ingresos tuvo efectos importantes en la economía familiar de los y las estudiantes y, de manera particular, en el presupuesto para los gastos del día a día: alimentos, servicios básicos, estudios, etc. Para varios estudiantes la reducción de los ingresos planteó serias dificultades para cubrir los gastos de los estudios universitarios y, en algunos casos, barajaron inclusive la posibilidad de retirarse de la universidad. Al respecto, Mérida, estudiante de EIB y jefa de hogar, refiere lo siguiente:

Si profe... este... emmm, en mi situación fue igual, un poco complicado, por lo que yo tengo dos hijos y casi dos años y un poco más que somos divorciados. Entonces, yo solo vivo con mis dos hijos y yo, así, encerrados en un cuartito... entonces yo ya me iba a retirar de la universidad cuando ya empezaba la pandemia porque nuestras labores artesanales lamentablemente no necesitaban porque la gente lo que más necesitaba era consumir alimentos... (Mérida, 2021)

En aquellos casos en los que los y las estudiantes dejaron de percibir ingresos, ya sea porque fueron despedidos o porque sus negocios individuales dejaron de operar, el impacto fue mucho peor, pues no solo se les dificultó el pago de los estudios y los servicios básicos

sino, inclusive, el cubrir la alimentación del día a día. Sobre el tema Alfredo, estudiante de Computación y que depende de sus padres para la subsistencia, relata lo siguiente:

Entonces mi mami ya se queda sin trabajo, se quedó sin trabajo, em... La pareja de mi mami, que es con la que tienen los últimos dos hijos se queda sin trabajo, o sea los dos se quedan sin trabajo y hubo una, una crisis económica bien fuerte en mi familia por unos... uno o dos meses, hasta que más o menos busquen un nuevo trabajo y nada. O sea, no había nada, no había nada de trabajo para buscar, estábamos ya... el alimento empezaba a escasear y no, bueno, no tuvimos mucha ayuda en general por estos lados, sino pues con ahorros y un poco ayuda familiar, manteníamos esta parte para la comida. (Alfredo, 2021)

A la pérdida o reducción de ingresos, se sumó otro factor que contribuyó a desestabilizar la economía familiar de los y las estudiantes, y que hace referencia al incremento de los precios de los productos básicos. La mayor parte de estudiantes reporta que durante el momento más crítico de la crisis, se dio un incremento importante de los precios de los artículos de primera necesidad, como la sal, el aceite, entre otros, así como de los precios de aquellos insumos clave para prevenir el contagio: mascarillas, alcohol, entre otros.

Acciones y redes de colaboración para enfrentar el impacto económico

Para enfrentar la pérdida o reducción de sus ingresos económicos, los y las estudiantes y sus familias pusieron en juego varias estrategias. En algunos casos, optaron por generar emprendimientos por cuenta propia, que les permitiera asegurar un flujo básico pero constante de ingresos. Fue el caso, por ejemplo, de Rosa que, como vimos arriba, optó, frente al despido que vivió en los primeros momentos de la pandemia, por dar clases de español por su cuenta en modalidad en línea.

En otros casos, los y las estudiantes y sus familias optaron por dar un giro a sus emprendimientos originales, con miras a adecuarlos

al nuevo contexto y evitar los constreñimientos derivados de la cuarentena. Este fue el caso de Katherin quien, frente a la imposibilidad de continuar con el negocio familiar de venta comida rápida de manera presencial, decidió apostar por la venta a través de internet:

Entonces para mí fue... los dos primeros meses, fueron realmente terribles. Sin contar con que nosotros igual en casa, vendemos comida, comida rápida. Entonces nuestra labor si es estar en la calle. Entonces cuando yo estuve acá opté por hacer ventas de comida por internet. (Katherin, 2021)

Otra estrategia que los y las estudiantes pusieron en marcha para cubrir el déficit provocado por la reducción de los ingresos fue la venta de artículos de la casa con miras a cubrir los gastos emergentes. Fue el caso, por ejemplo, de Rocío, quien optó por vender el televisor de su casa para completar el pago de sus estudios universitarios. También optaron, en más de una ocasión, por realizar préstamos a terceros (normalmente familiares) para cubrir los gastos urgentes, entre los que constaba, nuevamente, la pensión de la universidad.

Conectado con el tema anterior se encuentra el tema de redes colaboración. La mayor parte de estudiantes reportan el haber contado con el apoyo de diferentes actores para contrarrestar los desajustes económicos que vivieron a nivel familiar. En algunos casos se trató de familiares que les apoyaron con préstamos o con donación de comida, mientras que, en otros, el apoyo vino de instituciones de carácter religioso. Con relación al apoyo de familiares para cubrir los gastos de la universidad, Mérida refiere lo siguiente:

... pero gracias a Dios vino un hermano entonces... tiene un trabajo... Trabaja en una institución pública. También sabe que estamos separados, entonces me dijo “¿quiere seguir estudiando?”, le dije “¡sí!” Por eso es que yo, antes de la pandemia, hice todo lo posible, trabajar en construcción, en ventas de artesanías, así como Cantinflas donde quiera que haya, pero me iba. Entonces con eso me acumulaba para pagar, pero en ese caso ya, cuando vino la pandemia iba a retirar, entonces mi hermano me dijo “si quieres estudiar yo te voy a apoyar”. Y entonces tuve que conversar con él seriamente, dije “tonces si de

pronto yo no pueda pagarte ni... o sea no pueda conseguir un sueldo todavía para poderte pagar, voy a dejarte un cuartito”, o sea una casita que me dejó mi papá a mi... En esas condiciones quedamos así de acuerdo. Pero me dijo “si vas a seguir estudiando te voy a apoyar hasta que trates de terminar la universidad pero que me pagues, y si ya no puedes pagarme que cumpla la palabra que yo dije”, que debo entregarle mi casa, o sea mi cuartito donde yo vivo. (Mélida, 2021)

Nahomy, en cambio, comenta lo siguiente en relación con el apoyo que recibieron de la Parroquia Salesiana de Esmeraldas para solventar el tema de la alimentación:

Eh, y todo era *full* complicado, demasiado complicado con la economía, pero eh [...] se empezaron a realizar donativos desde la misión Don Bosco y el Proyecto Salesiano. Como mi hermanita está allí, empezó a ayudar con tarjetas alimenticias. Tarjetas alimenticias son bonos que daban eh, y con eso uno iba al multiplaza, compraba víveres, los días que podía salir, los días que podía salir y así [...] En mi caso fue dos veces que le entregaron a mi familia la tarjetita del bono alimenticio, y de ahí, como se iba rotando para poder ayudar a todas las familias, entonces ya se beneficiaron a otras familias y así sucesivamente, así pasó. (Nahomy, 2021)

Para cerrar este apartado, conviene resaltar el tema de las redes comunitarias que se activaron tanto en las zonas urbanas y rurales para solventar las necesidades básicas. En algunos casos, los barrios y comunidades se organizaron para que la población pudiera acceder a los productos básicos en su mismo territorio, vía la comercialización. Sobre el tema, Rosa refiere lo siguiente:

Bueno, no vivo realmente en una comunidad, no. Estoy cerca a la ciudad. Eh... no sufrimos mucho en realidad lo que ha sufrido Mélida, en el sentido de que no encontrábamos productos. Si había, sino que el temor de salir realmente era más grande. La gente en el lugar donde yo vivo comenzó a comercializar productos. No necesitábamos salir en realidad hasta el centro de la ciudad. La gente empezó a hacerse pequeños grupitos a traer verduras, a traer carnes, a traer granos, había gente de las comunidades un poquito más arriba, que igual bajaban con sus productos, la necesidad siempre era importante para ellos y

para nosotros. Ellos porque tenían sus productos y nosotros porque podríamos alcanzar para comprarlos. (Rosa, 2021)

En otros casos, especialmente en las comunidades de las zonas rurales, se activó el trueque entre las familias, para asegurar la provisión de los productos de primera necesidad, especialmente alimentos. Mérida comenta lo siguiente sobre la dinámica que se vivió en su comunidad:

En la comunidad supieron colaborar entre ellos, supimos colaborar unos a otros en el sal, en el aceitito, en las papitas, en todo eso. O sea, compartir, compartir, con muchas veces, con el trueque... para la comida, pero de alguna manera de cada lado supieron colaborar. (Mérida, 2021)

Impacto en la salud de los y las estudiantes y sus familias

Al igual que lo ocurrido en la mayor parte de la población indígena del país, la pandemia tuvo impacto fuerte en la salud de los y las estudiantes indígenas de la UPS y sus familias. Ahora bien, la pandemia no solo tuvo consecuencias directas en la salud física de aquellos, por efecto del contagio del virus, sino también en la salud emocional, aspecto que aparece con mucha frecuencia e insistencia en la mayor parte de los relatos de los y las estudiantes.

Impacto en la salud física

Con relación a la salud física, la mitad de estudiantes reporta haberse contagiado del virus, el haber desarrollado síntomas leves y el haberse recuperado sin mayor problema. En algunos casos, los contagios se dieron en el contexto de sus comunidades, como fue el caso de los y las estudiantes achuar, mientras que, en otros, el contagio tuvo lugar en el espacio laboral. Este fue el caso, por ejemplo, de Rocío, quien se contagió en la plantación de flores en la que laboraba, por efecto de un mal manejo del protocolo por parte de la empresa:

Pues, eh, yo tuve una experiencia se podría decir bastante dura con la pandemia porque, eh, yo viví en carne propia el contagio, me contagié, le contagié a mi esposo y a mi hija, eh... Cuando empezó la pandemia, pues, yo trabajo en una finca florícola, soy trabajadora florícola. Eh, empezamos a trabajar, o sea, en un horario que era reducido, pero igual teníamos que trabajar, entonces a la dicha finca florícola asisten personas de varios lugares, digamos vienen de Imbabura, de Cayambe, Pedro Moncayo... son cantones que vienen gente de diferentes lugares, entonces ahí empezamos por contagiarnos dentro de la finca florícola porque si bien es cierto nos daban todas las normativas, como debíamos cuidarnos, el distanciamiento, todo lo demás, pero pese a eso hubo contagios, se podría decir que el 70 % del personal que trabajamos en la finca florícola nos contagiamos y fue, pues, ahí donde también me contagié yo y llevé la enfermedad a la casa. Eh, gracias a Dios no fue, digamos algo tan... que me pegó tan fuerte, porque la verdad yo ya me di cuenta cuando ya tenía una semana del contagio, es decir, cuando ya me estaba recuperando... el síntoma más fuerte que tuve fue un malestar, un malestar simplemente como que me iba a dar una gripe, un malestar, y un fin de semana me quedé acostada en la cama. Y el lunes fui a trabajar normalmente pero el martes me di cuenta que no podía oler... No podía oler nada y ya pues tuve que ir a la... al dispensario médico de la finca y ahí..., o sea, también creo que fue negligencia igual por parte del departamento médico que, pese a que yo ya tenía los síntomas, ellos me dijeron que simplemente me ponga doble mascarilla y que siga trabajando porque eh, o sea no estaba... digamos no tenía síntomas como fiebre o tos fuerte, o sea, por eso... o sea que en pocas palabras debía estar a medio morir para que me manden con reposo. Pero, y ahí también les contagié a dos más de mis compañeras, entonces yo creo que eso ya fue parte de la finca, o sea yo no podía hacer nada, tenía que cumplir lo que ellos me decían, entonces como me dijeron que siga trabajando normalmente, tuve que hacer eso. Eh, recién a los dos días me hicieron una prueba PCR y salí positiva, con el 80 % de carga viral, pero no tenía ningún síntoma más, solo el malestar y la pérdida del olfato, y el día que ya, o sea..., trabajé una semana desde que ya me di cuenta de los síntomas, es decir salí y eso más con vacaciones adelantadas, ni siquiera fue reposo, me mandaron con vacaciones y justo el día que salgo de vacaciones ya recuperaré el olfato, es decir pasé la mayor cantidad de tiempo que estaba enferma, en la finca. (Rocío, 2021)

Relacionado con el tema anterior, se encuentra el tema del contagio de terceros, situación que aparece con frecuencia en los testimonios. Todos los y las estudiantes reportan casos de contagio de uno o más miembros de sus familias nucleares o ampliadas, así como de sus vecinos (los que viven en contextos urbanos) o miembros de sus comunidades (los que viven en zonas rurales). El tema es relevante puesto que, en ciertos casos, los y las estudiantes tuvieron que hacerse cargo de sus familiares, en un contexto bastante adverso. Leamos lo que Alexandra y Mérida refieren en relación con la situación que vivieron con sus hermanos:

Ya, pero también en aspecto negativos fue desesperante porque igual tuve un familiar contagiado, eh, la desesperación de no poder ir a ayudar, eh, que toda mi... o sea que... en este caso era mi hermano, entonces estaba en la ciudad de Quito y de trasladar allá, no había en qué... o sea fue terrible y entonces la situación se agravó y todo eso, pero gracias a Dios salimos bien de eso, pero sin embargo, o sea, si nos golpeó diría duro esta situación y nos sigue golpeando, no solo aquí en este país, sino en el mundo entero, porque ha habido muchas personas muertas, lo siguen habiendo y, bueno, para mí ha sido eso, pero, sin embargo, hemos logrado subsistir, no. (Alexandra, 2021)

Hubo un hermano que salió afectado de esa pandemia y fuimos es a hacer agua de ajo y deporte. O sea, y dentro de la casa en la terraza hacerle correr. Agua de ajo y todas las mañanas y... porque si era fuerte, veíamos que sufrían no... tuvimos que alejarnos, o sea no, no es por no querer, pero tuvimos que alejarnos, pero en las mañanas a motivarle, a motivarle a que si puede salir. Eh, un día era agua de ajo, otro día era agua de bicarbonato, así, midiendo, midiendo, tonces. Pero con deporte, hacerle correr así en la casa. (Mérida, 2021)

En esta línea es relevante también evidenciar el fallecimiento de familiares de los y las estudiantes por efecto del virus, situación que complicó aún más su situación. Fue el caso, por ejemplo, de Nase, estudiante shuar:

El virus del COVID-19, no, si afectó a mi familia, eh bastante. Se llevó hace seis meses ya a mi abuelito, eh... por ese lado más que

todo, no. Por ese lado me ha pegado muy fuerte, no solo a mí sino a mi familia. (Nase, 2021)

Uso de la medicina propia

Con relación al tema del contagio, un aspecto a destacar por la frecuencia e importancia con la que aparece en los testimonios es el relacionado al uso de la medicina propia en la gestión de la salud. La mayor parte de estudiantes optó por usar diferentes tipos de plantas y preparados naturales para combatir el virus y sus efectos, cuando ellos o sus familiares vivieron el contagio, pero también para prevenirlo. En esta línea Jaime, estudiante achuar, y Rosa, estudiante kichwa, señalan lo siguiente:

Nosotros también teníamos miedo, pensando que vamos morir. Pero realidad no fue... bueno, llegó un día en territorio, pero más bien lo que mencionaban los compañeros, hemos valorado, eh, como se llama, medicinas tradicionales, por eso casi de que en nuestro territorio no tenemos más mortales en cambio en las ciudades han muerto. Allá en nuestra zona apenas unos dos, tres personas han muerto, pero los mayorcitos que tienen algo de setenta, sesenta setenta, en cambio todo curamos. Los niñitos se han aplicado medicinas tradicionales y ya están mejorados. Todo en la zona achuar ya afectó, todo, pero ya están mejorando, ya están mejorando... ahora estamos más bien, hemos valorado esta medicina, así como ya mencionaron los compañeros, es que esta medicina nosotros ya sabíamos de hace tiempo, desde que nacimos, nuestros antepasados ya sabían medicinas tradicionales, por ejemplo, jengibre, ajos del monte que hemos aplicado nosotros... ya desde niño nosotros ya sabemos que aplica nuestro padre, nuestra madre. (Jaime, 2020)

El contagio en el lugar donde vivo no fue masivo, pero si hubo. Hemos tenido casos como tres personas, más o menos de nuestra calle, murieron por Covid, pero de ahí el resto se ha sanado igual. Como Mélida nos ha dicho, se ha usado plantas medicinales, tenemos verbena, hemos usado ajo, hemos usado... no en sentido de que es la medicina, pero es una forma de prevención, entonces hemos usado ese tipo de plantas. (Rosa, 2021)

En las comunidades del territorio achuar, la participación de las personas mayores fue central, pues son ellas las que cuentan con los conocimientos sobre la medicina propia y las que se encargaron de prepararla. Leamos lo que Tiriats refiere en relación con el tema:

Bueno, en mi familia, en especial allá en mi parroquia Huasaga, eh, todos lo que viven, todos están contagiados, pero, pero la mayoría todavía no están contagiados. Entonces nosotros, eh nosotros mismo hemos cogido eh a los [...] mayorcitos que saben elaborar las medicinas tradicionales, entonces ellos, ellos formaron grupo, entonces cuando uno se enferma, hay diferentes síntomas, otro empieza con fiebre, otro empieza con diarrea y así, cuando ya está así, entonces ya lo que formaron los mayorcitos, ya ellos, ya empiezan a elaborar las medicinas tradicionales, a recoger como es jengibre y otras plantas más, elaboran la planta y dan cada hora. Entonces en mi comunidad y en especial en mi familia, nosotros mismo estamos controlando porque, porque ya... ellos ya saben, ya saben cómo elaborar las medicinas. Entonces nosotros siempre, la mayoría, no había muertos, entonces nosotros mismo estamos controlando en la familia. (Tiriats, 2020)

En la misma zona también fue clave el apoyo dado por la Organización de la Nacionalidad achuar y las juntas parroquiales (controladas por los propios achuar), pues ambas instancias se organizaron para llevar a personas expertas para capacitar a la gente de las comunidades en relación con el virus y la manera de enfrentarlo con medicina natural:

Las cosas positivas que sucedían en la sociedad, había... bueno, tenemos un dirigente de la NAE bajo representación de unidad del Ecuador, gracias por ellos, porque ellos nos vinieron a... en las comunidades y a explicar cómo es, cómo se puede curar con la medicina natural. Gracias por ellos, porque ellos llegaron. Los gobiernos parroquiales, gracias también a ellos porque ellos tenían una señora que sabía hacer esa medicina y traían a las comunidades para explicar y cómo preparar y curar de la enfermedad. Entonces eso era una cosa positiva también. (Wilson, 2020)

La opción por la medicina propia y natural se explica, en parte, por la convicción de los y las estudiantes y sus familias en torno a la validez de aquella, pero también por la ausencia de servicios de salud

pública en sus territorios, lo cual provocó que la medicina propia se convirtiera en la única opción para la gestión de la salud durante la crisis sociosanitaria. Desde la perspectiva de los y las estudiantes, fue gracias a la medicina propia que pudieron prevenir más casos de contagio en sus familias y comunidades, así como salir adelante en aquellos casos de contagio.

Impacto en la salud mental

Hasta aquí hemos hecho referencia al impacto de la pandemia a nivel de la salud física. Pasemos a revisar lo ocurrido a nivel de la salud mental.

Como se mencionó anteriormente, la pandemia y las regulaciones impuestas por el gobierno del momento para prevenir el contagio tuvo un impacto fuerte en la vida cotidiana de los y las estudiantes, situación que, de maneras distintas, terminó afectando y, en ciertos casos, alterando de manera importante, su salud mental. El efecto experimentado de manera más recurrente por los y las estudiantes fue un alto nivel de stress que se manifestó en forma de angustia permanente y, en más de una ocasión, en crisis emocionales.

Un aspecto que incidió fuertemente en la salud mental de los y las estudiantes fue el laboral y el económico. Como vimos arriba, la pérdida del trabajo provocó en la mayor parte de estudiantes una situación de incertidumbre total sobre cómo solventar los gastos del día a día y del futuro inmediato, situación que terminó pasando factura en su salud mental. Este fue el caso, por ejemplo, de Mélida, quien sufrió niveles de estrés elevados por efecto de la paralización de su actividad económica por cuenta propia:

Emmm, en mi situación fue igual un poco complicado por lo que yo tengo dos hijos y casi dos años y un poco más que somos divorciados, entonces yo solo vivo con mis dos hijos y yo así encerrados en un cuartito... entonces yo ya me iba a retirar de la universidad cuando ya empezaba la pandemia porque ya nuestras labores artesanales ya

lamentablemente no necesitaban porque la gente más necesitaban consumir alimentos, entonces tuve una situación de que me cogió un estrés tanto que no pude... Vino gracias a Dios una psicóloga, me dijo usted necesita tratamiento psicológico porque esto no es de la enfermedad del Covi, nada, esto es un estrés emocional, por lo que yo era con mis dos hijos y no tenía nada que comer. (Mélida, 2021)

El contagio de sí mismos y de terceros también fue una fuente de estrés y angustia permanente para los y las estudiantes. Este fue el caso, por ejemplo, de Alexandra y Mélida quienes, como vimos arriba, además de vivir la preocupación de contagiarse en cualquier momento, tuvieron que hacerse cargo de sus hermanos contagiados. Fue el caso también de Rocío quien, además de enfrentar su contagio sin dejar de trabajar, tuvo que hacerse cargo de su esposo que también contrajo el virus (con síntomas muchos más fuertes que ella) y de la gestión del día a día del hogar y sus hijas.

El encierro, acompañado de una sobreexposición a las noticias negativas de los medios masivos, también incidió de manera negativa en la estabilidad emocional de los y las estudiantes y sus familias, tanto que, en algunos casos, optaron por desconectarse de los medios masivos. Con relación a esta problemática, Alexandra afirma lo siguiente:

En mi caso, no, en el aspecto que más nos afectó es en el aspecto psicológico porque, como decía la compañera, o sea, no es que estábamos contagiados del Covid, más era la desesperación, el ver las noticias, de ver que había tantas personas que se estaban muriendo y cada día que pasaba había más casos del Covid, seguían en aumento. Entonces eso llevó a una desesperación, a una angustia de que, de que no sé, en nuestro caso, por ejemplo, como familia mejor decidimos apagar lo que es la televisión, todos los medios de comunicación, porque sinceramente ya no queríamos escuchar eso, porque fue bien duro ver esas realidades ¿no? (Alexandra, 2021)

Para paliar las afecciones emocionales los y las estudiantes y sus familias optaron por diferentes estrategias, entre las que destacan el trabajo en la chacra (en las zonas rurales), el reducir o cortar el acceso a información en la televisión y las redes, algunas formas particulares

de terapia grupal, y la oración. Algunos estudiantes, cuando el caso era inmanejable, optaron también por buscar ayuda psicológica.

Impacto en el proceso formativo universitario

La crisis sociosanitaria no solo impactó en la economía familiar y la salud de los estudiantes, sino también en su proceso formativo universitario. Al igual que en el caso del ámbito laboral y económico, el impacto en el proceso formativo varió dependiendo del grupo de estudiantes, aunque también encontramos algunos elementos en común. Revisemos cómo la crisis afectó a cada uno de estos grupos.

Los y las estudiantes achuar

Como se señaló anteriormente, todo el estudiantado achuar estudia la Carrera de EIB en modalidad a distancia que, en condiciones normales, combina cinco encuentros presenciales durante el semestre y trabajo autónomo con apoyo de las guías de estudio diseñadas por los docentes. El primer encuentro presencial se lo realiza en Quito y los cuatro restantes en la Misión de Wasakentsa, a pocas horas de la frontera con el Perú.

Para asistir a los encuentros presenciales en la Misión, los y las estudiantes tienen que desplazarse desde sus comunidades, caminando y navegando por los ríos de la zona, lo que les lleva varias horas y, en algunos casos, un día completo o incluso dos días.

En el caso de este grupo, el proceso formativo se suspendió durante todo el semestre marzo/2020-agosto/2020, debido a la imposibilidad para ejecutar los encuentros presenciales en la Misión. En los primeros días de marzo de 2020 el estudiantado logró asistir al primer encuentro presencial en Quito, pero dos días antes de concluirlo tuvo que regresar a sus comunidades debido a la disposición del gobierno de suspender las clases presenciales en todo el territorio nacional. A los siguientes encuentros presenciales en la Misión, los y las estudiantes ya no pudieron asistir.



Por efecto de la cuarentena y las disposiciones del Ministerio de Educación, docentes de la Carrera de EIB no pudieron viajar a la misión para reunirse y trabajar con los y las estudiantes. De la misma manera, por disposición de la Organización de la Nacionalidad achuar (NAE), el alumnado achuar tampoco pudo salir de sus comunidades y trasladarse a la Misión. A lo anterior se suma que la mayor parte de estudiantes achuar no cuentan con internet en sus comunidades, lo cual hacía imposible pensar en utilizar una modalidad de estudio virtual con dichos estudiantes.

Considerando lo anterior, la UPS decidió que lo más conveniente era gestionar el retiro académico de los y las estudiantes para el semestre en cuestión, y esperar hasta el siguiente para retomar el proceso formativo.

Para los y las estudiantes achuar la suspensión del semestre fue complicada, pues significó el retraso de un semestre en sus estudios (para quienes estaban cursando el cuarto nivel en ese momento), pero también un retraso importante en el proceso de elaboración de sus tesis de grado, para aquellos estudiantes que estaban en octavo nivel y en proceso de titulación. Leamos cómo Esteban, de cuarto nivel, y Tiriats, de octavo, registraron la situación:

Bueno, el semestre fue totalmente suspendido eh, por seis meses, no tuvimos contacto con, con nadie. Por eso hemos perdido un periodo de nuestro semestre. Tonces, eso fue, no hubo ni un contacto, eh... totalmente se cerró el semestre que teníamos que continuar. (Esteban, 2020)

Bueno, nosotros cuando no había pandemia, hemos recibido bien las clases, pero por pandemia hemos atrasado bastante, y en especial nosotros como octavo estamos con tesis, pero estamos atrasados, bien atrasados, ¿por qué?, por pandemia. [...] Entonces yo siempre pido a la universidad porque por tesis nosotros estamos bien atrasados, entonces por lo menos, en especial lo que son nuestros asesores que nos eh... que nos he [...] revisen inmediato nuestros tesis de lo que estamos enviando por correo, porque hay algunos todavía no revisan rápido, con eso nosotros estamos atrasados. (Tiriats, 2020)

En el semestre septiembre/2020-febrero/2021 se reactivó el proceso formativo en el territorio achuar, una vez que la NAE dio visto bueno para que los y las estudiantes salieran de sus comunidades y pudieran trasladarse a la Misión. Dicho semestre, sin embargo, tuvo características especiales. En primer lugar, en este semestre el estudiantado no viajó a Quito para el primer encuentro presencial, sino que tuvo todos los encuentros presenciales en la Misión.

En segundo lugar, los y las estudiantes no contaron, durante los encuentros presenciales, con el apoyo directo de los docentes de la carrera, puesto que todavía no había visto bueno por parte del Ministerio de Educación para retomar la presencialidad. El apoyo que los y las estudiantes tuvieron fue de los tutores locales (misioneros y voluntarios), quienes ayudaron a procesar las guías de estudio preparadas por docentes y a orientarles con las tareas que debían desarrollar cuando regresaban a sus comunidades:

Eh antes nosotros teníamos encuentro aquí cada mes, entonces ahí, en ese encuentro, eh siempre llegaban los tutores de afuera, de Quito, para dar la clase, en el mismo indicar las tareas, las recomendaciones, sobre todo eso. Y después de eso, de que llegó el pandemia, eh, nos cerraron, prohibieron para que vengan los tutores de afuera, entonces solo aquí nosotros llegamos, recibimos las tareas y pues viajamos cada uno a nuestras comunidades y allá elaboramos, y llegamos aquí y dejamos la tareas para que los padres salesianos envíen a los tutores. (Rodrigo, 2020)

Para los y las estudiantes, si bien esta nueva modalidad contribuyó a dar continuidad a su proceso formativo, no estuvo exenta de dificultades, pues tuvieron que procesar las guías de estudio y desarrollar las tareas sin la dirección y el apoyo directo de docentes responsables de cada una de las asignaturas.

Estudiantes de la Residencia Intercultural

Para los y las estudiantes de la Residencia Intercultural la situación fue distinta. Como se comentó arriba, en la Residencia se

encuentran estudiantes procedentes de diferentes zonas del país, en las que los salesianos tienen presencia vía trabajo misionero o de parroquia. En algunos casos se trata de estudiantes de contextos urbanos y ciudades intermedias, como Santo Domingo, Esmeraldas; mientras que en otros son estudiantes que provienen de zonas rurales de la Sierra y la Amazonía.

En el día a día normal (sin pandemia), los y las estudiantes viven en la Residencia Intercultural, ubicada en la ciudad de Quito; espacio en el que se alojan y cuentan con las tres comidas, y en el que también cuentan con todos los recursos necesarios para el estudio: computadoras, acceso a internet, biblioteca, entre otros.

Cuando inició la pandemia, la mayor parte de estudiantes se encontraba en vacaciones de inter-semestre, en sus lugares de residencia, y, por disposición de la UPS ya no pudieron regresar a la Residencia. Otros estudiantes (la minoría), en cambio, se encontraban viviendo en la Residencia, tomando cursos de verano de inglés, y, por disposición de la universidad, tuvieron que regresar a sus casas.

Todo el alumnado de este grupo tuvo que cursar el semestre marzo/2020-agosto/2020 desde sus casas y en modalidad virtual, que fue la modalidad por la que optó la UPS para dar continuidad y sostener el proceso formativo durante el semestre en cuestión y también el siguiente.

Para la mayor parte de estudiantes de este grupo, el paso a la modalidad virtual supuso grandes dificultades, pues no contaban con internet en sus lugares de residencia, y el acceso al servicio desde otros puntos cercanos a sus casas (cyber cafés o infocentros) se vio obstaculizado por las restricciones emitidas por el gobierno. Leamos la experiencia de Washington, estudiante que cursó clases en modalidad en línea desde su comunidad ubicada en la zona rural de la provincia de Bolívar:

...y para recibir clases entonces en mi casa nunca tuvimos internet durante toda mi vida y entonces eso fue difícil porque no sabía dónde adquirir internet para poder recibir clases. Por suerte había un

cyber... no es un cyber, un... bueno el Estado tenía los infocentros que adquirieron algunas parroquias, no sé si es a nivel nacional o a nivel de Bolívar no más. Entonces pedí ayuda a esos, que eran la Junta Parroquial, de ahí de la parroquia [...] Así pasé el segundo semestre, ya que... y lo complicado también era que, como empezaron a haber el toque de queda de dos de la tarde creo que empezaba, y yo tenía clases hasta las seis pues, por el inglés que tenía, entonces sí, eso era lo complicado porque mucha gente mismo había problemas, decían por que el joven está andando en la noche si no es permitido, entonces sí, eso era los problemas que tenía y que yo solito adquiría el infocentro ya que era un lugar público, supuestamente debían venir más chicos, pero no, o sea la gente siempre hablaba acerca de eso. Esas cosas que más me afectaron. (Washington, 2021)

Leamos también la experiencia vivida por Estiven en relación con este tema:

Si, pues la verdad que, iniciando por esta situación de la pandemia, mi deseo era siempre de estar en la residencia porque allá era un espacio o es un espacio donde que mejor estudio. Pues cuando llegó toda esta situación de la pandemia se me hizo un poco incómodo y ahora cómo voy a estudiar, no tengo internet propio, tonces se me dificultó. Yo realmente hablando, personalmente, soy muy neurótico, se podría decir así, entonces hice todo lo posible. Le pedí ayuda a mi hermana para poder utilizar el internet de ella, sin embargo, fue un poco duro porque realmente era un espacio abierto donde que por las tardes hacía mucho frío. En ese proceso iba acoplándome poco a poco porque no fue tan fácil justo en ese momento en que parece... en junio... en junio... (Estiven, 2021)

Las dificultades no solo tuvieron que ver con el tema del acceso al internet, sino también con la adaptación a la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la modalidad en línea, que supone más autonomía y responsabilidad por parte de estudiantes:

Eh ¿cómo nos ha afectado la pandemia? Bueno en mi caso, eh... pues... no contar con las... a veces como que... una experiencia previa..., me ha cogido de sorpresa y el acoplarse a esta nueva experiencia que es una modalidad virtual fue un poquito compleja, no. El adaptarse

a nuevos modos de trabajo, más material bibliográfico que revisar, menos práctica presencial, entonces si fue un poquito complejo como que el adaptarse, en mi caso. (Nase, 2021)

Finalmente, se dieron casos también en los que el proceso formativo se vio alterado por factores externos al mismo y que están más relacionados con la situación familiar y los efectos derivados de la pandemia. Este fue el caso, por ejemplo, de Jonathan quien tuvo que sobrellevar las clases en línea desde su casa a la par que tuvo que atender a su padre enfermo, en un contexto de momentos fuertes de tensión al interior de la familia:

El asunto sí estuvo medio complicado porque justo antes de la pandemia igual... mi papá estaba... literalmente estaba con un pie y medio para irse, para irse, literalmente... pero luego fue como que de la pandemia y todo esto y ya empezó a mejorar. Pero igual, el estar todos aquí era como que... había momentos de tensión súper densos, onde como que se enfrascaba las cosas, no fluían... pero luego con el paso del tiempo ya como que nos íbamos hasta acostumbrando y darle paciencia igual tocaba entenderle porque era como que cada quién estaba acostumbrado a otra cosa, luego todos aquí encerrados y aparte era como que la frustración de él... y por momentos si fue súper denso porque aparte de que estábamos en la universidad igual había momentos donde que tenía que suspender literalmente algunas clases, o sea, para atenderle y todo eso... esa parte si era como que densa igual... (Jonathan, 2021)

A pesar de las dificultades vividas en el proceso formativo, en todos los casos se evidencia un ejercicio interesante para resolver las dificultades presentadas y acoplarse al nuevo contexto y modalidad de estudio.

Estudiantes kichwa de EIB

En la primera parte de este apartado hicimos referencia a la experiencia de los y las estudiantes achuar de la Carrera de EIB. En lo que sigue haremos referencia a estudiantes kichwa de la Carrera de EIB que viven en la zona andina y que estudian en una modalidad a distinta.



Los y las estudiantes kichwa de la Carrera de EIB estudian en dos modalidades diferentes dependiendo de la malla de estudios que cursan. Los de la malla antigua estudian en modalidad semipresencial, combinando encuentros presenciales cada 15 días, en los fines de semana, con trabajo autónomo con ayuda de las guías de estudio diseñadas por los docentes. Los de la malla nueva, por su parte, estudian en modalidad en línea usando la plataforma virtual con la que cuenta la UPS, y con posibilidad de asistir a tutorías presenciales de refuerzo en los respectivos centros de apoyo, durante los fines de semana.

Para los y las estudiantes de la modalidad en línea la crisis sociosanitaria implicó, en términos de la modalidad de estudio, el suspender las tutorías presenciales de refuerzo en los centros de apoyo, aspecto que afectó en su proceso formativo por cuanto se les cerró un espacio fundamental para recibir orientaciones y resolver dudas de diferente índole en relación con las materias: contenidos, tareas, recursos, etc. A decir de Mérida:

Eso y... pues qué más le puedo manifestar de que... cuestión de la universidad, en cuestión de la universidad, también ha sido un poco duro cuando... porque somos de clases virtuales, pero también integrábamos los sábados. Eso era un ayuda muy grande para nosotros, en cambio ahorita aquí quedamos de incógnitas, en dudas, porque muchas veces el tiempo se va, entonces se corta las clases, y hemos quedado así y ha sido muy fuerte, hemos tenido que leer, poner conciencia mismo en poner a leer para poder hacer las tareas. (Mérida, 2021)

También afectó a este grupo el tema del acceso de la conectividad, pues varios de los y las estudiantes no contaban con internet en sus casas y con la pandemia se les cerró la posibilidad de usar el internet de otros espacios, como los cyber cafés, infocentros, o el servicio de internet de sus lugares de trabajo. Este fue el caso, por ejemplo, de Lourdes quien con la pandemia se quedó sin la posibilidad de usar el internet de la escuela en la que laboraba:

Eh ahí nos complicó porque cuando era presencial eh, nos hacía la facilidad de realizar más a tiempo porque estábamos más con los

niños ahí y, como decir, atendíamos más a los niños pero ya a la tarde ya teníamos ese tiempo de realizar la actividad, aunque sea, pero de lunes a viernes vivía allá en la comunidad que estaba trabajando pero, aun así, un compañero nos ayudaba así del internet porque, eh... nos compartía el internet, aun así las tardes amanecíamos, como decían las compañeras, realizando las actividades. Bueno, en ese caso, bueno como nos tocó... Yo sigo la carrera de intercultural bilingüe. Bueno, y así como nos tocó venir acá a la... de la institución ahí en la casa en donde que vivo en la parte rural, bueno no... no tenía el internet. De ahí bueno, como sea, pero ya... como mi cuñada ahí tenía el internet, aunque sea, pero... eh... no era como tener su propio internet y... avancé hasta entregar hasta cierto punto las tareas, como hasta las once, doce de la noche porque a veces como sentía como molesto tal vez la... mi cuñada y... por tal razón venía dejando esas horas, a veces con mi niña cargada y a la casa. Y bueno, y luego como sucedía esos problemas, bueno, vine y conversé con mi marido, le digo, aunque sea para estar... como decir, haciendo las tareas a madrugarse, vamos a sacrificar siquiera a conseguir el internet para tener en la casa. Bueno, hicimos todo lo posible y conseguimos, ya, bueno. (Lourdes, 2021)

En el caso del otro grupo de estudiantes, los que estudian en modalidad semipresencial, el impacto fue mayor, pues de un momento a otro tuvieron que pasar a una modalidad totalmente en línea, para la cual no estaban preparados. En algunos casos no contaban con computadora para conectarse a la plataforma virtual, mientras que en otros no contaban con servicio de internet. Leamos la experiencia de Rosa:

La historia es que yo, realmente, no vivo en Otavalo, bueno ahora sí, pero al comienzo vivía en Quito. Soy quiteña de padres otavaleños, pero las circunstancias hicieron que viniera y me quedara aquí. Pensábamos que esto no iba a prolongarse tanto, vine con mis niños y nos quedamos... porque dije, bueno, una semana, dos semanas, esto va a pasar. Pero la realidad fue otra. Entonces empecé la universidad sin una computadora, tenía mi teléfono, el único, no había centros de cyber tampoco para poder ir a clases, no tenía en qué hacer deberes... entonces fue una crisis total y obviamente que empezó a dañarme un poco la parte psicológica. Porque decía: si, bueno es mi último semestre ¿cómo voy a hacerlo? Eh... no había enviado las primeras actividades, entonces ya pasaron... ya fue como un mes... y ahora qué hago...

Bueno eso tuve que escribir realmente al director de carrera explicándole mi situación. Bueno me dijeron que podía... obviamente me daban un poquito más de prórroga para enviar y lo hice, tuve mucha colaboración de mis compañeros; una buena amiga que tengo, entonces yo hacía las tareas a mano, entonces al hacer las tareas a mano, yo tomaba fotografías, le enviaba a mi amiga y le decía por favor pásame a computadora y envíame las tareas en la plataforma. Ella me ayudó, me ayudó a hacer eso... porque había cuadros sinópticos, cosas que no podía hacer en el teléfono. Entonces busqué las estrategias para no quedarme y no pensar que podía terminar. Claro, al comienzo si fue un poco difícil porque me estancó realmente, me estancó como decir no puedo hacerlo, tal vez no lo voy a lograr, estoy pensando que quiero hablar con el director de carrera para que se suspenda el semestre y... y empecemos el próximo, quizás podemos hacer esto y eso que la práctica mía había sido... es trabajar en línea y aun así yo la miraba complejo porque no tenía el recurso. Entonces, bueno, después pensé en mis hijos, me dieron mucha fortaleza, tu si puedes y cosas como esas, no. Entonces, en realidad busqué la manera de terminar y culminar realmente mi carrera. (Rosa, 2021)

El tema del manejo de la plataforma virtual y sus diferentes recursos también representó un problema para estudiantes de este grupo, pues de un momento a otro tuvieron pasar a utilizarla sin haber tenido una capacitación previa. Alexandra comenta lo siguiente en relación con el tema:

Para mí fue un cambio drástico porque no estábamos acostumbrados a manejar la tecnología como, como ahora nos obligó esta pandemia a aprender porque en este momento recién aprendimos. En mi caso, yo digo así porque, bueno yo utilizaba la computadora para hacer mis tareas y todo eso, pero, o sea manejar ya programas, eh, así tanta cosa, sea yo no estaba acostumbrada a eso, entonces tuve que buscar ayuda al que sabía para que me explique cómo es, pero hubo bastante coordinación también en ese sentido por... con el licen Francisco que nos daba apertura, nos envía por ejemplo cuando recién empezábamos a tener clases por zoom. Entonces, yo al menos, en mi caso, no sabía ni cómo era de ingresar ni nada de eso, pero él ya anteriormente sabía enviar al grupo de WhatsApp decía: "aquí les envío el instructivo para que como descarguen", hacíamos video llamada entre

compañeros, practicábamos, entonces en ese sentido nos... eh... nos ayudó. (Alexandra, 2021)

Para finalizar este apartado, conviene evidenciar dos dificultades más que vivieron los y las estudiantes de este grupo, tanto de los que estudian en modalidad en línea como los que lo hacen en modalidad semipresencial: la dificultad de ponerse al día en el pago de la pensión y la escasez de tiempo para el desarrollo de las tareas.

Con relación al primer punto, todo el alumnado reporta haber tenido complicaciones para cubrir el valor de la pensión de la universidad, por la pérdida de sus trabajos o la reducción de sus ingresos económicos, problemática que se agravó aún más por la poca flexibilidad que tuvo la universidad en relación con el tema. Este fue el caso, por ejemplo, de Rocío, quien vivió una reducción drástica de su sueldo, y que salvó la situación de la pensión vendiendo la televisión de su casa:

mmm ya... en mi caso la verdad fue demasiado difícil. Yo casi no logré matricularme justamente en el quinto semestre que estoy ahorita porque primeramente eh... o sea yo con mi sueldo básico cubría con las justas todos los gastos y para pagar el semestre también. Pero empezó la pandemia, nos bajaron el sueldo y yo ya no me matriculaba, ya no... pero como última opción mi hermana, le agradezco mucho que me dijo o sea busca a tu alrededor, algo debe de haber, haz algo, debes continuar, no pares, no debes de dejar porque ya vas a quinto. Lo que se me ocurrió fue vender mi televisor, tuve que vender algunas cosas para... si, tuve que vender el televisor para poder pagar digamos la primera cuota y así poder matricularme, porque igual también estaba tomando inglés y si fue realmente bien duro, porque yo si dije ya no me matriculo ya no, eh... justamente me matriculé en las extraordinarias. (Rocío, 2021)

El otro factor tiene que ver con la reducción del tiempo para dedicarse al proceso formativo. Como se hizo referencia al inicio de este apartado, todas las estudiantes de este grupo son mujeres adultas, encargadas de la manutención de sus hijos, con o sin apoyo de sus parejas. Con la pandemia, varias de ellas vivieron un aumento de la carga de trabajo (especialmente las que trabajaban en relación de depen-

dencia), y tuvieron que hacerse cargo de sus hijos con más intensidad y, de manera especial, en el apoyo escolar, situación que dejó menos tiempo para la realización de las tareas enviadas por los docentes.

La respuesta institucional de la UPS

Hasta aquí hemos analizado la manera cómo la pandemia impactó en la vida cotidiana de estudiantes indígenas de la UPS. Este apartado tiene como propósito central discutir la respuesta institucional frente a la situación vivida por los y las estudiantes indígenas.

En términos generales se constata que la UPS, a partir de la decisión de suspender las clases y el trabajo presencial a nivel nacional en marzo de 2020, puso en marcha estrategias de diferente índole, con más o menos consistencia y articulación, para atender los requerimientos de la totalidad de estudiantes y de los y las estudiantes indígenas, en particular.

Para el desarrollo de esta sección se utilizó información recolectada a través de la encuesta aplicada a los 62 estudiantes y las entrevistas realizadas a los directivos de la UPS: Rector, Vicerrector de la Sede Quito, Director de la Carrera de EIB, Director de la Carrera de Agropecuaria, y Coordinador del Centro de Apoyo de Wasakentsa. También, para ciertos tramos, se usó la información recolectada a través de la revisión documental y de archivo.

Con miras de guardar coherencia con la estructura expositiva del apartado anterior, la presente sección se ha organizado en tres partes. En la primera parte, luego de presentar datos generales sobre la apreciación de los y las estudiantes en torno a la respuesta institucional, se analizan las decisiones y acciones de la UPS en materia económica, para apoyar a los y las estudiantes. En la segunda, se discuten las estrategias puestas en marcha para apoyar estudiantes en términos de salud física y emocional. Y, en la tercera, se revisan las acciones desplegadas para asegurar el proceso formativo de los y las estudiantes

Apreciación general de los y las estudiantes

En la encuesta realizada se incluyó una pregunta general sobre el apoyo que recibieron por parte de la universidad. Específicamente, se les consultó si durante la pandemia, como estudiantes, sintieron apoyo de la universidad con relación a diferentes aspectos.

Con base en los resultados, se constata que la mayor parte de estudiantes (el 88,7 %) confirma haber recibido apoyo por parte de la institución, y en diferentes ámbitos. Así, el 38,7 % de estudiantes señala haber recibido apoyo en lo pedagógico, el 24,2 % en lo pedagógico, lo emocional y, particularmente, apoyo por parte de las autoridades; y, un 12,9 % en lo emocional mediante apoyo psicológico. El mismo porcentaje afirma que las autoridades se han preocupado por ellos.

Pasemos a revisar la manera cómo el apoyo institucional se concretó en los diferentes ámbitos priorizados para este estudio: el económico, el sanitario-psicológico y el académico.

Acciones a nivel económico

La cuarentena decretada por el Gobierno de Lenín Moreno inició el jueves 12 de marzo de 2020. A partir del viernes 13 se suspendieron las clases presenciales en todo el territorio nacional y en todos los niveles educativos.

Un primer aspecto para destacar es que las decisiones y acciones universitarias en materia económica consideraron no solo la situación y problemática vivida por los y las estudiantes, sino la situación y problemática vivida por la institución entera, pues lo que estuvo en juego fue la misma sostenibilidad de la universidad:

El Covid afecta a todos. No afecta solo a los estudiantes, afecta a la universidad. Entonces no necesariamente los costos varían porque no estás en la universidad. Por ejemplo, hubo que hacer inversiones en zoom, en licencia de zoom de un día para otro, que no estaban previstas. Entonces lo que se gasta en infraestructura, se traslada hacia

otros ámbitos. [...] Al personal administrativo que no está hay que pagarle igual, porque se tomó la decisión de no desvincular a nadie para no ahondar la crisis social. Entonces, la crisis viene por la crisis social de los padres de familia que han perdido trabajo. Entonces no se ha tocado el costo, porque tocar el costo es suicidio... no lo levantas nunca más. (vicerrector de la Sede, 2020)

Sí hay un impacto. [...] El impacto en número, es una pérdida de unos tres mil estudiantes básicamente, no de los que ya estaban, sino los del ingreso. O sea, si ingresaban cinco mil quinientos, ahora han ingresado tres mil quinientos. Ese es el golpe y ese golpe, pues, se va estableciendo. (Rector, 2020)

Otro aspecto importante para destacar es que las autoridades de la UPS tienen una larga trayectoria de vinculación con comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas; aspecto que jugó un papel fundamental el momento de tomar decisiones y definir acciones para enfrentar la situación crítica del estudiantado:

Yo creo que la universidad ha hecho un gran trabajo. Y claro tiene que ver con las cabezas. Yo creo que quien entendió de manera muy clara qué contexto estábamos enfrentando es el padre Javier y creo que esa es la riqueza que tiene la universidad, de tener en los cuadros altos a gente que ha estado moviéndose en el campo, en las zonas rurales, en las zonas indígenas, zonas urbanas, zonas populares. Creo que es la riqueza de los salesianos, no es que vienen de una caja de cristal, que muchas de las veces, más allá de que tengas buena voluntad, no entiendes la realidad de los estudiantes, y eso no pasa. [...] Yo creo que la Salesiana reaccionó bastante bien, en buena parte tiene que ver con todo lo que te he dicho, las cabezas que están ahí. (director de la Carrera de EIB, 2020)

En este contexto, la prioridad de la UPS fue permitir que los y las estudiantes continúen con sus estudios más allá de su situación económica, asumiendo, incluso, el riesgo que ello implicaba.

La cuestión económica la dejamos de un lado, es decir, el tema era estudiar y sigue y después veremos... yo creo que algunos también aprovecharon la oportunidad para no pagar y eso fue hasta junio o

julio. Pero para dar los exámenes, se pidió que vayan pagando. Y quedó un número nada despreciable que dieron exámenes y pasaron su situación a un tratamiento especial de deuda por pagar, que no han de pagar o pagarán hasta el título... ahí queda pendiente. (Rector, 2020)

[...] se abrieron franjas para que todo el mundo esté. El principio del padre Xavier fue “que estén todos”, estén todos, pagados y no pagados, y a medida que vayan avanzando con sus notas pueden ir poniéndose al día. Entonces no se excluyó a nadie por no haber pagado. O sea, había docentes que tenían en sus aulas setenta estudiantes de los cuales matriculados efectivamente había veinte. Es decir, “¿saben qué? pónganse en el aula, a medida que vayan avanzando se van poniendo al día”. (vicerrector de la Sede, 2020)

De manera que se asumió una política económica de emergencia que se resume en la flexibilización de los tiempos de pago de las cuotas del alumnado. Además, se realizó una identificación selectiva de quienes tenían dificultades para realizar los pagos.

Entonces lo que se hizo es identificar a estudiantes con nombre y apellido y ofrecerles crédito estudiantil y ofrecerles facilidades de pago. En algún caso, estudiantes afros e indígenas, en algunos grupos pasamos algún tipo de incentivo del grupo de investigación hacia becas. (vicerrector de la Sede, 2020)

El argumento anterior, sin embargo, se pone en entredicho con los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes. En la encuesta en cuestión se preguntó si se les había consultado, por algún medio, sobre su situación económica al inicio de, o durante, la cuarentena, y los resultados arrojan que el 62,9 % de estudiantes no fueron consultados.

Con relación al apoyo económico recibido, la mayor parte de estudiantes encuestados confirma haber recibido algún tipo de apoyo. Ante la pregunta de si recibió algún tipo de facilidad de pago, las respuestas fueron las siguientes: un 54,8 % afirma que cuenta con beca, un 29 % con descuento, el 5,4 % con reprogramación de pagos, un 2,7 % con exoneración (no pago) y el 8,1 % con ninguno. Con relación a los y las estudiantes que se beneficiaron de la política de descuento, el

56 % indica que recibió un descuento del 20 %, el 12 % un descuento del 40 %, y el 4 % un descuento de más del 50 %.

Aparte de estos datos generales, es necesario hacer algunas puntualizaciones de acuerdo con los distintos grupos indígenas que forman parte de la Universidad.

En el caso del alumnado achuar del Centro de Apoyo Wasakent-sa, el apoyo económico de la UPS consistió en mantener los compromisos adquiridos previamente, principalmente a nivel de becas (estudiantes pagan 200 dólares por semestre), provisión de internet y mantenimiento de los laboratorios de computación: “En la parte económica no ha habido inconvenientes, los chicos siguen con los mismos beneficios” (coordinador del Centro de Apoyo de Wasakent-sa, 2021). Esto a pesar de que, como veremos más adelante, por las condiciones geográficas y las decisiones de la organización indígena local, fue necesario suspender el semestre marzo/2020-agosto/2020 para estudiantes de esa zona.

El estudiantado de la Residencia Universitaria, por su parte, cuentan con beca completa y reciben, además, un rubro extra para gastos cotidianos (llamado “estipendio”). Similar a lo ocurrido con estudiantes achuar, la UPS tomó la decisión de mantener la beca de estos estudiantes y también el rubro extra. Gracias a este rubro, pudieron cubrir los gastos de Internet para continuar con sus estudios en modalidad virtual, desde sus casas. Leamos lo que algunos estudiantes de la Residencia señalan con relación a este tema:

Para mí la Universidad ha estado de 10 con nosotros. Nos ha apoyado con el estipendio [...] desde semestres anteriores, en la presencialidad, siempre estaba al día y ahorita en pandemia se han lucido. Es más, las tardanzas han sido por ciertos chicos que incluso a veces no dan respuestas a los correos y todo eso, pero no es por parte de la universidad. (Jonathan, 2021)

La ayuda que me ha hecho bastante la universidad, como ya lo dijo el compañero es el estipendio que recibimos cada mes. Este estipendio



me ha ayudado bastante para lo que es como decir los gastos de la universidad, pagar el internet. (Ariana, 2021)

Con la ayuda de la Universidad, con el estipendio, logré contratar un nuevo plan de internet algo mejor y, ¡ah!, todo normal, estamos sosteniéndonos de lo mejor que hemos podido y con todas mediadas que podamos tomar, nos cuidamos. (Alfredo, 2021)

En el caso de la Carrera de Educación Interculturalidad Bilingüe los y las estudiantes cuentan también con una beca parcial en el costo de sus estudios, la cual, también fue mantenida:

La universidad más posibilidades de apoyo financiero no tiene. O sea, solamente en la Carrera hace un apoyo financiero gigante. En la Universidad un promedio de pensión está dos mil y más. En la Carrera, en grueso, los estudiantes de EIB pagan cuatrocientos cinco dólares. Entonces ahí ya hay todo un trabajo fortísimo de apoyo y de subsidio a los estudiantes por su perfil. Entonces más beca no podía haber, o más subsidio no podía haber porque también la universidad está en riesgo de desestabilizarse. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Además, y en coherencia con la política general institucional, la Universidad mantuvo el pago por cuotas y flexibilizó los plazos para el pago de cada una de ellas:

En primer lugar, la flexibilización en el pago de las cuotas, en eso la Universidad fue muy consciente y flexibilizó los pagos. Vos sabes que nuestros estudiantes, en general en la universidad no se paga todo de una, sino se va pagando entre tres, cuatro o hasta cinco cuotas, y si calculas que el grueso de nuestros estudiantes paga cuatrocientos, ya dividido para cinco, se hace un poco más llevadero. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Se mantuvo la flexibilidad [en el período 57]. Inclusive algo que fue importante el semestre pasado y este semestre es que aquellos estudiantes que por A o B no pudieron pagar ni siquiera la primera cuota —porque muchas veces pasa eso— en el caso de EIB el grueso en marzo había ya pagado la primera cuota por lo que hicimos las matrículas antes, pero hubo casos de estudiantes que no lograron pagar la primera cuota y ahora también en este semestre no lograron pagar la

primera cuota y yo creo que ahí también es interesante la decisión de la universidad de no quitarles el acceso a las aulas virtuales, porque uno podría decir “bueno el que no paga no tiene acceso al aula virtual” y la universidad más bien ha dejado abierto eso hasta que el estudiante... claro tiene que hacerle un seguimiento, sugerirle que se ponga al día, darle plazos, extenderlos los plazos, pero no es que se les ha cortado la posibilidad de seguir. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Lo señalado por el director de la Carrera de EIB, sin embargo, se contradice con el testimonio de dos estudiantes de la carrera, que más bien enfatizan en la rigidez que hubo en el pago de las cuotas:

Yo lo único en lo que tuve inconveniente si fue en la forma de pago que nos impuso la universidad. Digamos que antes, eh... pagábamos la primera letra y... podíamos dejar todo el semestre sin pagar, hasta podíamos pagar al final, al final del semestre y así podíamos seguir estudiando y no se cerraba la plataforma. Pero esta vez hizo que... si es que no pagábamos las cuotas mes a mes como era, nos cerraban la plataforma y yo creo que eso fue el mayor inconveniente que se tenía; como le comentaba por el sueldo que estábamos recibiendo que era muy reducido, eh... fue el mayor inconveniente que tuve, con el pago, ya como le había comentado pues hasta tuve que vender las cosas de mi casa para poderme matricular, eso es. (Rocío, 2021)

Entonces quisiera que la universidad como muchos compañeros que retiraron y pidieron de favor de que sean un poquito más flexibles en los pagos porque alguna compañera dijo que, aunque sea podría dejar yo la escritura de la casa, pero con tal de... no retirar. Cuando uno desea continuar algo, hace lo posible, no importa lo que sea... eso fue lo duro... [...] en los pagos nos golpeó a muchísimos. Porque muchos chicos quedaron sin trabajo, eso y lamentablemente pues algunos retiraron [...] al inicio del año cuando nosotros integramos, este no pagábamos, pero no se cerraba el Avac. Pero después en este, en este nivel es que ya venimos se nos cerró, entonces pasa que hasta a mí me cerró porque mi hermano no podía retirar el dinero del banco y no podía yo ir a retirar y depositar. Entonces se cerró y nos atrasamos mucho en el trabajo y las notas usted sabe que no es lo mismo ya como la primera que se entrega. Eso fue lo duro igual. No sé por qué antes permitían que hasta el final se pagaba, pero ahora vuelta ahora ya se cierra el Avac. (Mélida, 2021)

En otros casos, en cambio, los y las estudiantes valoran el apoyo institucional, pero dan a conocer el inmenso esfuerzo que tuvieron que hacer para cubrir las cuotas:

En algunos casos creo que sí fue, les ayudaron, pero igual yo pienso que, fue difícil para todos, fue difícil. La universidad si ha tratado de darnos bastante apoyo porque para nosotros ha sido eso, nosotros, creo que en la mayoría no pagamos mucho, no... pero lo mucho que... ese mucho que no tenemos en la época de pandemia fue duro. (Rosa, 2021)

Como se señaló en el apartado anterior, el impacto económico más fuerte en el caso de estudiantes de EIB vino más de su situación laboral, pues a diferencia de estudiantes de otras carreras, la mayoría están vinculados al mundo laboral y son jefes de familia:

Hay un grupo grande, mayoritario, que está inserto en el mundo laboral: plantaciones, trabajo propio, chacra, guardianía, de todo, empleo doméstico, y que en el momento pandémico perdieron el trabajo, a ellos se les complicó para seguir cumpliendo con las cuotas. Entonces ya no era solamente sobrellevar la carrera en esta modalidad radical virtual, sino que además sin plata. (director de la Carrera de EIB, 2020).

Obviamente los chicos que perdieron el trabajo o que tuvieron familiares enfermos, se les desestabilizó mucho la economía y la universidad en eso fue muy comprensiva y flexibilizó los pagos hasta el final de semestre y una vez cerrado el semestre, todavía los chicos seguían poniéndose al día con las cuotas y todo. Fue un oxígeno importante para los chicos que tuvieron dificultades económicas en el semestre. (director de la Carrera de EIB, 2020)

A los datos presentados, hay que añadir que, según la directora de Bienestar Estudiantil, los y las estudiantes que menos apoyo solicitaron, en términos económicos, fueron estudiantes de EIB. Y es que, a pesar de la crisis, el impacto económico no obstaculizó su proceso formativo, gracias a la voluntad de los propios estudiantes y a la política de flexibilización del pago de las cuotas implementada por la Universidad:

El tema de la crisis económica y el impacto que ha tenido en nuestros estudiantes no ha sido un factor que ha bloqueado y ha obstaculizado

el proceso formativo. Sí ha generado inconvenientes, pero con todo el trabajo que han hecho los estudiantes por voluntad y también por la flexibilización de la Universidad han ido saliendo en el tema financiero. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Otro tipo de apoyo desplegado por la Universidad fue la mediación ante entidades que financian créditos educativos:

Un poco el trabajo fue mediar créditos con el Banco de Codesarrollo. Pero la Universidad te ayuda para que vos, puedas en este caso, solventar los pagos de ahora, del próximo semestre y puedas pagar, puedas devolver al final de la carrera. Es un crédito súper interesante, entiendo que los intereses son bastante cómodos y la ventaja es que tú puedes al final de la carrera, devolver los pagos y las deudas a la universidad. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Acciones a nivel sanitario-psicológico

En general, las autoridades afirman que la pandemia tuvo costos emocionales muy fuertes, tanto para docentes como para estudiantes (vicerrector de la Sede, 2020; director de la Carrera de EIB, 2020). A pesar de lo anterior, y según testimonio de la directora del Centro Psicológico Salesiano P. Emilio Gambirasio, solo en dos casos la Universidad ofreció atención especializada a estudiantes indígenas.

El caso más significativo al respecto fue el fallecimiento, a causa del Covid, de Luis Peña, coordinador del Centro de Apoyo de Cayambe y docente de la Carrera de EIB el 15 de julio de 2020. El hecho tuvo un impacto emocional muy fuerte tanto entre docentes como entre estudiantes. Se trataba de una persona muy cercana al equipo docente y muy estimada por los y las estudiantes. El fallecimiento de Luis Peña produjo una serie de sensaciones vinculadas con la tristeza y el miedo; en algunos casos incluso con el desamparo.

Todos, creo que hemos sido afectados emocionalmente con lo que hemos estado viviendo. Yo creo que cada vez —bueno, no se diga en marzo y no se diga en abril cuando ya Luis Peña falleció, fue un golpe fuerte para todos los docentes— el mismo encierro, hay muchas

variantes, la cuarentena, el encierro y la incertidumbre. [...] hay otras variables que están en juego, como las familias de los profes también se han enfermado, por ejemplo, el suegro de la Luz Marina falleció. Cada vez hay gente más cercana entre amigos, entre familiares y eso yo creo que va impactando y sí tiene un peso fuerte en la emocionalidad de los docentes y también de los estudiantes, ¿no? (director de la Carrera de EIB, 2020)

La Carrera de EIB tuvo una pérdida fuerte de la carrera, de Luis Peña, no era solamente docente antiguo, sino también uno de los docentes más queridos. Él era el coordinador del centro de apoyo y eso fue fuerte porque obviamente Cayambe es el centro más grande en cuanto a número y con mucha tradición en la carrera de EIB. Él falleció por efecto del Covid, entonces sí hubo una baja fuerte y un impacto fuerte, creo yo en los docentes y en los estudiantes. A todos nos dio un poco la sensación que vivimos es de que “esto viene en serio”, es una cosa real esta epidemia y creo que a todos nos impactó bastante y nos comenzamos a cuidar más de lo que nos veníamos cuidando. (director de la Carrera de EIB, 2020)

El director de la Carrera de EIB, por otra parte, confirma varios casos de contagio de estudiantes, por las solicitudes de entrega tardía de trabajos. En algunos casos no se trató de contagios directos de los y las estudiantes sino de sus familiares, lo cual afectó en el cumplimiento de tareas, por el hecho de tener que hacerse cargo de los familiares afectados.

Sí, tenemos muchos reportes de estudiantes que han sido contagiados, que han tenido que entrar en cuarentena, obviamente yo he recibido como director muchas solicitudes, certificados médicos de estudiantes que no han podido enviar la tarea durante quince o veinte días porque han estado encamados, hospitalizados inclusive. [...] Pero hay casos, no te puedo decir cuántos, pero sí hemos recibido reportes de estudiantes contagiados... y también reportes de familiares, eso impacta también muy fuerte la vida, no nos olvidemos que estamos hablando de chicos jóvenes. También hay chicos de mediana edad, mayores, entonces claro, con hijos, padres de familia y eso se vuelve complicado no, cuando dicen “mi papá se contagió y está hospitalizado”, todo eso desvía la atención de los estudios. Entonces sí recibía

muchos reportes de dificultades para sobrellevar ese proceso formativo porque ellos eran los que tenían que hacerse cargo de la mamá en el hospital etc. Entonces sí, muchos de esos casos. (director de la Carrera de EIB, 2020).

En el caso de estudiantes achuar no hubo casos graves de contagio y tampoco la certeza de si llegaron, o no, a contraer el virus, pues en el territorio el Ministerio de Salud no aplicó pruebas PCR:

Para el nuevo semestre [Período 58] que inicio el mes pasado en el mes de marzo, conversando ya un poco, aquí la situación es bastante tranquila, en la zona no tenemos gente que haya muerto o que haya estado grave, muy grave por la situación de Covid, nadie. Taisha que es la cabecera cantonal, donde la gente va más seguido, hay cantidad de gente que va y que viene sin mascarilla, sin ningún cuidado de bioseguridad. No sabemos si el virus en esta zona se comportó de otra manera o simplemente no llegó, eso a mí me queda la incógnita. Hemos pasado por unas gripes bastante fuertes: dolores musculares, dolor del cuerpo, pero nada más. Si usted pregunta aquí a los achuar, a casi a todos les ha dado el Covid, es “a mí ya me dio, a mí ya me dio”, todos dicen eso. Pero no sé si aquí el virus se comportó de manera diferente y realmente ya les dio o no nos dio, no sé qué sea.

Aquí en la zona hay médicos y todo, pero el distrito no ha gestionado para hacer pruebas, entonces es imposible saber si tenían o no tenían. Y si hacían las pruebas, hacían esa prueba rápida que no es tan segura, entonces a algunos sí les salía, a otros ya les había pasado. (coordinador del Centro de Apoyo de Wasakentsa, 2021)

Desde la perspectiva de estudiantes, el apoyo de la Universidad en casos de contagio y apoyo psicológico fue importante, y ven con buenos ojos el monitoreo continuo que la institución realizó:

Eh, en mi punto de vista y en mi caso, si yo si considero que la universidad nos ha apoyado un montón, eh y valoro mucho el esfuerzo que hacen por cada uno de nosotros, por estar pendiente, comunicándose... Ahí Silvi... Silvi es un gran apoyo para muchos aquí, está en constante comunicación, cualquier problema familiar... yo últimamente he tenido unos problemitas familiares delicados y ella

ahí, comunicándonos y apoyándonos así. Y ahí se ve la cercanía, ¿no? (Nahomy, 2021)

Acciones a nivel académico

Con respecto a la respuesta institucional en términos académicos presentamos las decisiones que se tomaron de acuerdo con los distintos grupos que forman parte de la Universidad.

En el caso de la Residencia universitaria se mantuvo el apoyo económico (estipendio de \$50), que regularmente utiliza el estudiantado para transporte y alimentación, para que lo destinaran al aseguramiento de la conectividad: pago a personas que les facilitaban el Internet, carga de crédito en el celular, etc. (vicerrector de la Sede, 2020).

A nivel general, en la encuesta se preguntó si la Universidad les brindó algún tipo de apoyo para cubrir los gastos de internet. El 40,3 % respondió que sí y un 59,7 % que no. Ante la respuesta afirmativa, se les solicitó que dijieran en qué consistió el apoyo. El 8,6 % afirma que fue a través del estipendio mensual; el 3,1 % con el pago de internet domiciliario; el 1,86 % con un bono de \$50; el 1,24 % con el Internet de la Residencia y, finalmente, con 1,24 % con la recarga de datos en su celular.

En la Carrera de EIB fueron varias las decisiones que se tomaron a nivel académico. En el caso de Wasakentsa, como se señaló anteriormente, se decidió suspender el semestre marzo/2020-agosto/2020 (período 56) y que coincidió con el inicio de la pandemia; pues debido a las disposiciones emitidas por el Gobierno y las decisiones de la organización indígena de la zona, fue imposible realizar los encuentros presenciales en Quito y en el territorio achuar.

En el semestre septiembre/2020-febrero/2021 (período 57) se retomaron los estudios, pero haciendo ciertos ajustes en la modalidad de estudios, debido a que docentes de la Carrera de EIB todavía no podían viajar al Centro de Apoyo para dar sus clases:



Para los y las estudiantes de Wasakentsa los docentes de la Carrera EIB prepararon módulos con tareas puntuales y específicas en el período 57. El salesiano responsable del vínculo con la UPS acompañó en el cumplimiento de las tareas [...] se hizo una reunión con los docentes y también con el Director de Carrera y se le pidió a cada docente que hiciera una guía de trabajo. ¿En qué constaba esta guía de trabajo? La guía de trabajo constaba en resumir lo más posible el texto o los textos de trabajo de lectura y crear cuatro tareas, más cuatro actividades, y los exámenes les tomaba yo. Entonces ellos enviaron digital, envió Guillermo que es el coordinador de la zona y enviaron en digital, aquí yo los imprimí, las tareas, los textos que había que hacer, se los entregué para el trabajo con ellos. Ellos venían aquí a Wasakentsa una semana, estaban aquí con nosotros y yo no es que les daba clases, al menos avanzaba a explicarles algo, algo como se puede hacer, a responder alguna inquietud que ellos tenían, porque claro uno algo entiende, como ellos dicen “pero tú ya eres licenciado”. Claro tú ya eres licenciado, pero no puedes saber todito, hay algunas cosas que uno también no sabe y dice “bueno yo ahora no comprendo, pero déjame leer, yo te voy a volver a explicar mañana o vamos a consultar aquí” o a veces también les he llamado a los docentes de allá para consultarles, en fin. Hemos ido trabajando así el periodo 57, así concluimos. Yo al concluir les tomé algunos exámenes de los trabajos, [...] todo les envié a Quito para que el profesor titular lo revise y asiente la nota, como debería ser. Eso en cuestión de los que están en octavo nivel. (coordinador del Centro de Apoyo de Wasakentsa, 2021).

En cuanto a los y las estudiantes de EIB que residen en la zona andina, hay que anotar que para el período 56 todavía quedaba un importante grupo en la modalidad a distancia. Estos estudiantes, antes de la pandemia, tenían encuentros presenciales durante los fines de semana en sus respectivos centros de apoyo, y siempre fueron espacios muy valorados por la posibilidad del encuentro cara a cara con los docentes de las diferentes asignaturas y el trabajo colectivo entre estudiantes.

Con la cuarentena dictaminada por las autoridades nacionales, se tuvieron que suspender dichos encuentros y, en su lugar, se realizaron encuentros en línea. Desde el equipo de docentes de la

Carrera de EIB hubo mucha preocupación sobre las repercusiones que esta decisión podía tener en los y las estudiantes y en su proceso de aprendizaje, pero, en la práctica, la decisión fue bien recibida, a pesar de las dificultades que algunos de ellos tuvieron para ajustarse a la misma, sobre todo por problemas de conectividad:

La aceptación y la receptividad fue... pero masiva. Más bien nos quedamos impresionados de la buena acogida que tuvo este tránsito de lo presencial a lo virtual. Teníamos en los encuentros presenciales sábado en la mañana, sábado en la tarde, domingo en la mañana, una participación de más del noventa por ciento en todos los centros, inclusive mucho más que los estudiantes de la modalidad en línea, porque eran chicos que siempre estuvieron dependiendo más del encuentro presencial y no tanto del aprendizaje y la tarea. Entonces claro, ellos iban, escuchaban al docente, discutían con el profesor y luego iban a realizar las actividades de aprendizaje. Entonces yo creo que eso marcó mucha voluntad, un excelente grupo de los estudiantes que hizo que funcione muy bien el paso de estos encuentros presenciales en cada centro, a encuentros virtuales. Fue excelente la acogida y la aceptación y la reacción de los estudiantes en la modalidad a distancia. (director de la Carrera de EIB, 2020)

De igual manera, y en el marco de la misma modalidad a distancia, la Carrera de EIB tuvo tomar decisiones en relación con estudiantes que cursaban el octavo nivel y que debían rendir el examen complejo para graduarse, examen que contempla una evaluación de carácter teórico, pero también una clase demostrativa:

El examen teórico no era mayor problema porque lo hacemos a través de la plataforma, pero decíamos “el examen práctico, ¿cómo hacemos?”. El examen práctico se lo hace normalmente en una institución educativa y es una clase demostrativa de una hora. Entonces fuimos dilatando y dilatando para ver qué pasaba con las indicaciones y con la pandemia sobre todo, y claro, llegó un momento que dijimos “esto se va de largo” y no podíamos parar ni tampoco cerrar la posibilidad de que ellos se gradúen hasta que pase la pandemia y todo lo que fue las clases demostrativas, las pasamos en modalidad en línea y bueno hubo... yo creo que hicieron un gran esfuerzo todos; presentaron clases de una hora en modalidad en línea, simulando el trabajo como

estudiantes y con el tema que se les asignó y tratando de ser lo más prolijos con el tema de la didáctica, con el tema del manejo de recursos y obviamente con los tribunales, dos o tres profesores que siempre estábamos al otro lado de la pantalla. Entonces yo creo que más bien fueron muy flexibles este grupo de estudiantes y se salió adelante. (director de la Carrera de EIB, 2020)

El criterio general que se asumió como UPS en materia de docencia fue incluir la virtualidad en la educación; no hacer educación virtual (vicerrector de la Sede, 2020), obviamente en referencia a las carreras con modalidad presencial. En este contexto, los y las estudiantes de la modalidad en línea de la Carrera de EIB se encontraron en situación de ventaja debido a que ya venían trabajando en esta modalidad. Para muchos docentes y estudiantes de la modalidad presencial el cambio abrupto a la modalidad en línea significó un proceso violento de adaptación, que no fue fácil sobrellevar en el contexto de la cuarentena.

Otra ventaja que tuvimos como carrera —y es muy particular de la carrera [...]— es que funciona ya desde hace unos dos o tres años en modalidad en línea. Entonces no ha sido una brutalidad de cambio porque ya veíamos trabajando en la modalidad en línea y el ochenta y cinco por ciento de todo lo que se hace en términos pedagógicos y de trabajo educativo se lo ha venido haciendo en línea. Y bueno también respiramos porque dijimos “ahora tenemos que fortalecer un poco más la modalidad y pensar qué hacemos con esos momentos de presencialidad que habíamos mantenido casa adentro con el trabajo de los estudiantes”. Entonces, lo nuestro fue más pensar qué hacemos con algunos temas, incluido el tema de los encuentros presenciales. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Junto a este criterio de incorporación de la virtualidad en el trabajo docente estaba otro: “la cuestión académica no se negocia; se conversa, se alarga, pero no se negocia” (Rector, 2020). En este sentido, una decisión pedagógica importante de la Carrera de EIB fue flexibilizar los tiempos de recepción de los trabajos por las dificultades de conectividad que tuvieron muchos estudiantes.

Obviamente el tema ahí fue que también había que tener flexibilidad en cuanto al retorno de las actividades de aprendizaje, porque normalmente no podían descargar los recursos de la plataforma. Si no podían descargar los recursos de la plataforma, menos aún podían enviar las tareas por la plataforma. Entonces se habló también de que seamos flexibles a nivel de los docentes para recibir esas actividades en tiempos diferidos. La consigna fue que aquellos estudiantes con más dificultad de conectividad, podían recibir las actividades de aprendizaje, podían recibir los recursos y podían ir avanzando en la casa y, por último, si no les era posible enviar a tiempo podían mandar al final del semestre o apenas tuvieran conectividad. Obviamente sabiendo que no iban a adecuarse a los horarios de envío de las tareas, pero esa era la única salida que teníamos. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Como se verá luego, la necesidad de flexibilizar los tiempos de entrega de tareas no solo estaba relacionada con el tema de la conectividad, sino, y en varios casos, con la ausencia de acceso a una computadora.

Y decíamos, “con ellos cómo hacemos, con los que no tienen computadora en la casa”. Entonces también se dio la posibilidad de que ellos hagan las tareas a mano, que reciban las actividades de aprendizaje y los recursos por WhatsApp, y puedan ir avanzando en sus actividades a mano y apenas tuvieran chance también escanear o tomar una foto y mandar las actividades a los docentes. Entonces hubo una serie de flexibilidades que nos tocó implementar. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Las dificultades que los y las estudiantes vivieron en términos académicos están estrechamente relacionadas con sus condiciones de estudio, algunas de tipo familiar y otras derivadas de las decisiones tomadas a nivel nacional. En el primer caso, la complicación mayor se dio al evaporarse el espacio público y al convertirse el espacio íntimo familiar en un espacio de trabajo, de modo que las prácticas que eran, de alguna manera, ya usuales, se intensificaron:

Creo que ahora se vuelve más tenaz, porque en ese micro espacio —coincido yo también en el trabajo con ellos— la casa es un cuarto. El tema es que así lo han hecho desde hace dos años, el tema es que en ese espacio están cuatro, ya ni siquiera para decir que los dos están

en la escuela y el otro está trabajando, aquí estamos los cuatro, los cinco en el mismo espacio. Y [...] claro, a veces nos reímos con los chicos porque la primera condición para entrar en el zoom era apagar a los gallos o apagar a los perros... A los guaguas no puedes apagarles porque son parte de la vida (risas), pero apaguen los micrófonos para que no se oigan tanto los gallos. Pero es eso, son esos espacios que son complicados, espacios y condiciones de vida que se han hecho más jodidos durante la pandemia, porque son cinco o seis que están dentro en el cuarto. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Las decisiones de carácter externo y relacionadas con la pandemia también afectaron las condiciones de estudio. Por ejemplo, la suspensión de actividades educativas en las instituciones cercenó, para muchos de los y las estudiantes, la posibilidad de acceso a dispositivos y a conectividad:

Por ejemplo, el grupo [de estudiantes] de Archidona también, ellos trabajaban desde la institución educativa haciendo uso de las máquinas de la institución educativa y de la conectividad de la institución educativa y de un momento a otro dejaron de tener eso y obviamente se les complicó mucho la vida, no. Tuvieron que buscarse conectividad y computadora en donde mejor pudieran, ir a la cabecera cantonal, donde están bajando, o pedir al amigo, pedir a la pariente que les dé el chance. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Y, de manera más grave, el cierre de los infocentros del Estado:

El Estado creó unos centros informáticos y los cerró justo en pandemia por la cuestión del achique del estado, cuando podían haber servido mucho para garantizar ... —porque estaban en pueblos pequeños, en contextos rurales [...] Justo privar a la población de eso. (vicerrector de la Sede, 2020).

Al mes hubo la disposición de que se cierren los infocentros y eso fue terrible para nuestra carrera porque buena parte de los chicos utilizaban los infocentros. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Hay un buen grupo de estudiantes también que no tienen internet en casa y que más bien lo que han hecho es depender del internet de los infocentros del estado o de los cafés nets cercanos, siempre cerca

de las comunidades, en las cabeceras cantonales hay estos café nets. Pensemos en Zumbahua, por ejemplo. Zumbahua está llena de café nets, entonces los chicos de Guangaje que no tienen internet en la casa, que no tienen un infocentro, acudían a Zumbahua una vez por semana, de manera regular y ahí descargaban las tareas, veían las clases en línea, etc. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Con relación a este tema, la Carrera de EIB también tuvo que tomar decisiones que permitieran conectar la flexibilidad de tiempos en la entrega de tareas con las condiciones reales del alumnado:

Entonces la otra pregunta era cómo trabajamos con ellos, sabiendo que eran chicos que no tienen internet en la casa y de haber infocentro ya no podían ir al infocentro porque entramos en una cuarentena radical, o sea todo se cerró y de haber café nets, los café nets tampoco daban servicios. En marzo y abril, sobre todo, fueron los meses más radicales en donde todos los servicios se cerraron por disposición del gobierno y por los protocolos, etc. Entonces, el tema era qué hacemos para darles una mano y por lo menos hacerles llegar a los chicos las actividades de aprendizajes y los recursos en caso de que ellos no tengan acceso a internet y no puedan descargarse del aula virtual. Entonces, ahí, lo que optamos como carrera fue crear una carpeta en el One Drive, en la nube y cada uno de los docentes íbamos poniendo, de manera muy ordenada, las actividades de cada unidad con sus respectivos recursos. Obviamente esto no era para los estudiantes porque ellos si no tenían conexión a internet o si no podían ingresar al aula virtual, menos podían ingresar al One Drive; pero si era sobre todo para los coordinadores de cada centro. Entonces lo que ahí tenían los coordinadores era toda la información que, en esencia, son actividades de aprendizaje de cada unidad con sus respectivos recursos y ellos ya tuvieron una suerte de mapeo de qué estudiantes tienen dificultades de conectividad, y con ellos fueron viendo otras posibilidades para el envío de las actividades y también de los recursos. En algunos casos algunos preferían que se les mande por correo porque de tanto en tanto podían tener acceso al correo, pero no al aula virtual porque implica otras potencias de ancho de banda. Pero también, por ejemplo, se dio la posibilidad de utilizar mucho el WhatsApp, el WhatsApp como un medio de envío de las actividades de aprendizaje y también los recursos. (director de la Carrera de EIB, 2020)

En este contexto hay que destacar el apoyo de la UPS en la provisión de dispositivos para el trabajo académico. En la encuesta se consultó a estudiantes si la Universidad les proporcionó algún dispositivo o accesorio para que pueda cumplir con sus responsabilidades académicas, y el 14,5 % contestó de forma afirmativa (Sí). A los que respondieron afirmativamente, se les preguntó qué tipo de dispositivo les proporcionó la Universidad, y el 12,9 % afirmó que una computadora, el 0,8 % una laptop o tablet, y el mismo porcentaje un celular (0,8 %).

Uno de los ámbitos donde fue necesario desarrollar mucha creatividad fue el de las prácticas preprofesionales, pues constituye un componente curricular central en la formación de los futuros profesores de EIB, “un espacio en el que los estudiantes van aprendiendo desde la práctica, como su nombre lo dice” (director de la Carrera de EIB, 2020). La Dirección de la Carrera y las docentes a cargo de las prácticas se cuestionaron qué hacer con estas asignaturas en el contexto de la virtualidad.

Yo creo que ahí las profes de práctica fueron muy creativas, porque decíamos “qué hacemos, ¿cerramos la práctica?”, no tiene sentido porque se les va a dilatar el proceso formativo a los estudiantes, y no es culpa de ellos, no es culpa de nadie, es el momento en que vivimos. Entonces la idea fue cómo manejar los objetivos que tiene la práctica, los objetivos de aprendizaje que tiene la práctica preprofesional y tratar de llevar eso a una modalidad virtual. [Las profesoras] Fueron muy creativas [...], han llevado docentes en ejercicio al aula virtual, y les han hecho hacer práctica en modalidad virtual. Ahora, por ejemplo, tenemos el reto de la práctica de matemáticas, entonces están pensando incluso en que cada uno de los chicos se agarre de un sobrino, de un hijo y les den acompañamiento en el tema de la matemática, todo muy bien planificado y guiado por los profesores. Además, van a tener charlas de docentes que trabajan en el tema de la matemática, etc. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Finalmente, es necesario resaltar el rol de las monitoras y de los coordinadores de los centros de apoyo como mediadores peda-

gógicos. Las carreras en línea de la UPS cuentan con monitores para acompañar el trabajo tanto de docentes como estudiantes. El trabajo de estas personas fue fundamental durante la crisis pandémica en términos pedagógicos, pues ellas mantenían comunicación permanente con docentes y estudiantes para contribuir a solucionar problemas puntuales, tanto de tipo técnico como pedagógico.

Por otro lado, la Carrera de EIB cuenta con cinco centros de apoyo que facilitan la comunicación entre estudiantes y con el conjunto de docentes y directivos de la Carrera. Cada centro de apoyo tiene un coordinador que realiza tales tareas:

Los coordinadores obviamente están muy cerca, ellos siempre están muy cerca, tienen grupos de WhatsApp con cada uno de los grupos y con cada uno de los niveles y ahí es facilísimo darse cuenta quien tiene dificultad de conectividad, quien tiene dificultad de computadoras entonces ellos son claves para la gestión y obviamente eso les permitió también ver con los que tenían dificultad, por ejemplo, otros métodos alternos para enviar tareas, para enviar recursos. [...] son la mediación importantísima para lo que es la gestión ya cotidiana de la carrera y también para ir trabajando con los docentes y decir, que sé yo, “éstos dos estudiantes no te van a mandar las tareas en las fechas, tampoco te van a mandar en uno o dos meses, quien sabe que te manden las tareas al final del semestre y a mano, entonces por favor danos una mano también receptando y entendiendo la situación. (director de la Carrera de EIB, 2020)

De ahí, el trabajo de los coordinadores fue central, primero porque ellos tuvieron que hacer un ejercicio de mapeo para saber... Todos de una u otra manera tiene WhatsApp o tienen teléfono, y los que no tienen conectividad [...] de tanto en tanto también pueden moverse y se conectan. Entonces cada uno de los coordinadores tuvo un mapa exacto para decir “del grupo de apoyo de Riobamba, estos son los estudiantes que tiene dificultad de conectividad y que no pueden ingresar definitivamente al aula virtual o no pueden ingresar de manera regular al aula virtual”. Con ello se comenzó a pensar en procedimientos alternos o alternativos para hacerles llegar las actividades de aprendizaje y los recursos. (director de la Carrera de EIB, 2020)

Conclusiones y desafíos

A partir de lo discutido en las secciones anteriores, se constatan algunos aspectos en relación con el impacto de la crisis sociosanitaria en la vida de estudiantes indígenas y la respuesta institucional de la UPS. Con relación al impacto destacan los siguientes:

La crisis sociosanitaria desatada por el Covid tuvo un impacto profundo en la vida cotidiana de estudiantes indígenas de la UPS, pues aquella no solo desestabilizó radicalmente su situación laboral y económica, sino que provocó consecuencias importantes tanto en su salud (física y emocional), como en su proceso formativo universitario.

Si se compara la experiencia de este grupo de estudiantes con la experiencia de estudiantes universitarios estándar, se evidencian algunas vivencias similares durante el contexto de la crisis, pero también ciertas diferencias importantes, aspecto, este último, que tiene que ver con el perfil socioeconómico, condiciones sociales de vida y matriz cultural de estudiantes indígenas.

Como se analizó en las secciones anteriores, la mayor parte de estudiantes indígenas de la UPS son personas adultas y que tienen bajo su responsabilidad la manutención de sus familias, con o sin apoyo de sus parejas. Esta particularidad, a nivel del perfil socioeconómico, contribuye a explicar por qué la afectación económica vivida por estos estudiantes, en el contexto de la crisis sociosanitaria, fue mucha más directa e intensa que la experimentada por estudiantes jóvenes, de clase media y contextos urbanos, y dependientes en términos económicos.

Si bien los estudiantes indígenas de la Residencia Intercultural Universitaria constituyen una excepción con relación al perfil socioeconómico de la mayor parte de estudiantes indígenas, es necesario reconocer que las dificultades económicas experimentadas por este grupo no fueron menores, por cuanto sufrieron, de manera directa o indirecta, la problemática laboral y económica vivida por sus padres/madres o hermanos/as mayores.

En la misma línea, algunas características propias de la situación de vida de estudiantes indígenas (condición social y espacios de residencia, fundamentalmente) hizo que el impacto de la crisis fuera más sentido en su proceso formativo, pues como se evidenció anteriormente, un gran porcentaje de aquellos no cuenta con acceso a conectividad en sus contextos de residencia (fundamentalmente rurales), ni con el equipamiento tecnológico básico para sostener procesos de educación en línea. El caso extremo fue la situación de estudiantes achuar, que vivieron la suspensión de un semestre completo durante su proceso formativo.

A contra corriente con los dos puntos señalados, ciertas características culturales propias de este grupo de estudiantes ayudaron a sobrellevar la crisis económica y precautelar la salud. Nos referimos, puntualmente, a la activación de redes de colaboración comunitaria y prácticas propias del mundo indígena (como el trueque), que contribuyeron a asegurar el acceso a productos de primera necesidad durante los momentos más críticos de la pandemia, por un lado, y a la gestión y uso de la medicina propia para prevenir y/o enfrentar el contagio del virus, por otro.

Con relación a la respuesta institucional, también se evidencian algunos aspectos relevantes:

En primer lugar, se constata que la UPS reaccionó de manera inmediata y efectiva frente a la situación vivida de estudiantes indígenas y puso en marcha estrategias de diferente índole para apoyarlos: estipendios, flexibilización de entrega de tareas, apoyo psicológico, etc. Lo anterior se explica, en buena medida, por la apuesta de la institución en relación con los pueblos indígenas, así como a la trayectoria de trabajo del Rector y Vicerrector de la Sede Quito del momento.

A pesar de lo anterior, se evidencia un trabajo no del todo articulado por parte de las diferentes instancias universitarias, aspecto que tiene como telón de fondo el carácter emergente de la situación. Cada instancia trabajó en y desde su ámbito respectivo, tratando de hacer lo mejor, pero sin necesariamente considerar las iniciativas y acciones desplegada por las demás instancias.



En la misma línea, se constatan, también, ciertas debilidades a nivel la respuesta institucional como, por ejemplo, escaso conocimiento sobre la situación particular de ciertos grupos de estudiantes indígenas y sus problemáticas individuales, poca flexibilidad para el pago de la pensión, poca capacitación para enfrentar los retos que implica la modalidad en línea.

A pesar de los problemas y debilidades, es interesante constatar que el estudiantado indígena, finalmente, pudo sobrellevar su proceso formativo universitario, en un contexto en el que se produjeron altos niveles de deserción en la educación superior, tanto a nivel nacional como regional. Aspecto que tiene como explicación central tanto voluntad y tesón de estudiantes indígenas para continuar con su proceso formativo, como la voluntad y accionar de la UPS.

Para cerrar este apartado, y considerando los temas expuestos, sugerimos las siguientes líneas de acción para fortalecer el trabajo de la UPS en relación con los estudiantes indígenas:

En primer lugar, es fundamental contar, al interior de la UPS, con una instancia que:

- Genere, sistematice y mantenga actualizada la información sobre estudiantes indígenas y su situación a fin de contar con información digitalizada y referenciada. Para lo anterior es necesario, previamente, definir y acordar criterios a nivel nacional para el levantamiento de la información.
- Monitoree permanentemente situaciones particulares de riesgo y vulnerabilidad de estudiantes indígenas: grupos de ciertas zonas particulares y también individuales.
- Coordine, racionalice y potencie las acciones que despliegan diferentes instancias de la UPS (autoridades, departamentos y carreras) para acompañar y apoyar a este sector de la población estudiantil.

En segundo lugar, consideramos relevante propiciar una mayor articulación entre el trabajo que despliega la UPS y el trabajo de las

misiones salesianas con relación a este grupo de estudiantes. Una articulación mayor de estos dos actores permitirá no solo contar con información precisa y actualizada sobre la situación de dichos estudiantes, sino también potenciar el apoyo y acompañamiento en territorio.

Finalmente, consideramos oportuno diseñar procedimientos específicos para atender, de una manera más ágil y efectiva, los requerimientos de este grupo de estudiantes, tanto en a nivel administrativo como académico. Como se ha podido constatar en este estudio, el grueso de la población de estudiantes indígenas de la UPS vive en contextos rurales y no siempre cuenta con las posibilidades que cuenta el alumnado de las zonas urbanas.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, M. (2020). *La pandemia se ensañó con los pueblos indígenas*. Plataforma por el Derecho a la Salud.
- Castellano, J. M. (2021). Percepción de estudiantes universitarios indígenas ecuatorianos sobre la educación en tiempos de COVID-19: Cañar. *Pueblos Indígenas y Educación*, 147-164.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y otros. (2020). *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina, Abya Yala. Entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. Santiago: Naciones Unidas.
- Granda, S. (2021). Pueblos indígenas y educación en tiempos de pandemia. La experiencia del Ecuador. *Pueblos Indígenas y Educación*, 118-139.
- Granda, S. e Iza, A. (2012). Los Salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. En L. Vásquez, J. F. Regalado, B. Garzón, V. H. Torres y J. Juncosa, *La presencia Salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales* (pp. 665-678). Abya- Yala.
- Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2020). *Educación en la diversidad 1*. Buenos Aires: CLACSO.
- Hohenthal, J., Machoa, K. y Veintie, T. (2020). *Distancias excluyentes: educación intercultural bilingüe durante la pandemia COVID-19 en la Amazonía ecuatoriana*. <https://bit.ly/3H5SUGk>

- López, L. E. (2021). *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. TAREA Asociación de publicaciones educativas.
- Moya, R. y López, L. E. (2021). *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, 67. Abya- Yala.
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2021). Estudiar fuera de la universidad en pandemia: estudiantes indígenas en México. *Ciencia y Cultura*, 69-87.
- Olivera, I., Salarriaga, A. y Pesantes, M. A. (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Educación superior y sociedad*, 443-469.
- Oñate, M. G. y Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 65-72.
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *El impacto de la COVID-19 en los pueblos indígenas de la Región de las Américas. Perspectivas y oportunidades, y el de la CEPAL: Panorama Social de América Latina*. Informe de la reunión regional de alto nivel del 30 de octubre de 2020.
- Ossola, M. M. (2020). La formación superior indígena en contexto de pandemia (Salta, Argentina). *Educación en la diversidad*, 34-40.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). “¿Aprendamos juntos en casa?”: educación, pandemia y pueblos indígenas en Ecuador. En M. Rodríguez-Cruz, *Los pueblos indígenas de Abya Yala en el siglo XXI* (pp. 21-52). Abya-Yala.
- Simbaña, F. (2021). Indígenas urbanos y COVID-19. La primera promoción de bachillerato en el Centro Educativo Intercultural Bilingüe Amawta Rikchari, Barrio San Roque, Quito. *Pueblos Indígenas y Educación*, 158-181.
- Sirén, A., Uzendoski, M., Swanson, T., Jácome-Negrete, I., Sirén-Gualinga, E., Tapia, A., Dahua, A., Tanguilla, A., Santi, E., Machoa, D., Andi, D. y Santi, D. (2020). Resiliencia contra la pandemia de covid-19 en comunidades indígenas kichwa en la Amazonía ecuatoriana. *Mundos Plurales*, 7(2),101-107. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2020.4738>
- Tuaza, L. A. (2020). El COVID-19 en las comunidades de Chimborazo, Ecuador. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 413-424.

Entrevistas y grupos focales

- Alexandra. (15 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Alfredo. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Ariana. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Coordinador del Centro de Apoyo de Wasakentsa. (12 de abril de 2021). Respuesta institucional. (F. Garcés, Entrevistador).
- Director de la Carrera de EIB. (10 de diciembre de 2020). Respuesta institucional. (F. Garcés, Entrevistador).
- Esteban. (27 de noviembre de 2020). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Estiven. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Jaime. (27 de noviembre de 2020). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Jonathan. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Katherin. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Lourdes. (15 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Mélida. (15 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Nahomy. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Nase. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Rector. (11 de diciembre de 2020). Respuesta institucional. (F. Garcés, Entrevistador).
- Rocío. (15 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Rodrigo. (27 de noviembre de 2020). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Rosa. (15 de enero de 2021). Impacto del COVID. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Tiriats. (27 de noviembre de 2020). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Vicerrector de la Sede, Q. (8 de diciembre de 2020). Respuesta institucional. (F. Garcés, Entrevistador).
- Washington. (16 de enero de 2021). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).
- Wilson. (27 de noviembre de 2020). Impacto del Covid. (P. Vásquez, Entrevistador).

El Covid-19 en los estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile

Carlos Bustos
Gustavo González
Andrea López
Simona Mayo
Cecilia Millán

Introducción

El estudio “Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del Covid-19” tuvo como objetivo analizar los efectos de la crisis sociosanitaria en la dimensión personal, emocional, social, cultural y académica de estudiantes indígenas de tres universidades salesianas,⁵ así como también indagar en la respuesta de apoyo académico e institucional que recibieron.

En el estudio de caso correspondiente a la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) participaron 66 estudiantes indígenas, correspondientes al 9,5 % del total de estudiantes indígenas de la UCSH identificados en 2020. Estos estudiantes contestaron una encuesta que indagaba sobre los efectos de la pandemia del Covid en cuatro dimensiones: económicos, sanitarios, socioculturales y académicos. Adicionalmente, ocho de estos estudiantes participaron en dos grupos focales que buscaron profundizar en la información de impacto del contexto de pandemia. Para estudiar el apoyo o respuesta institucional se aplicaron entrevistas semiestructuradas a nueve académicos, entre

5 La Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador; la Universidad Católica Don Bosco de Brasil y la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile.

docentes y directivos de la universidad, quienes fueron consultados por los efectos y apoyos institucionales a estudiantes.

Este estudio se divide en un primer subcapítulo que desarrolla una caracterización del estudiantado indígena en la UCSH, luego se describen y analizan los efectos del contexto Covid, se prosigue con la presentación de la respuesta y/o apoyo institucional y se finaliza con la identificación de conclusiones, desafíos y recomendaciones que deja esta situación de crisis por la emergencia sanitaria.

Caracterización de los estudiantes indígenas de la Universidad Católica Silva Henríquez

Los resultados de la investigación que se presentan en este apartado corresponden a una caracterización comparativa de estudiantes de pueblos indígenas en la UCSH. Este conocimiento permitió dar un marco de antecedentes específico de estudiantes indígenas con relación a sus pares no indígenas. El propósito fue identificar información diferenciada —estudiantes indígenas y no indígenas— en distintas variables, para fundamentar la pertinencia de políticas interculturales específicas, de carácter permanente o para el contexto Covid.

Los resultados se obtuvieron de los datos de una encuesta institucional de caracterización general, aplicada a todo el alumnado al inicio del año académico. La caracterización realizada para este estudio se hizo utilizando los resultados de 2020, recopilados desde una base de datos que sistematiza la unidad de desarrollo y planificación.

La encuesta caracteriza a estudiantes en distintas variables de ingreso que son de interés para la política de desarrollo estudiantil; incluye aspectos sociodemográficos (sexo, edad, estado civil, residencia, decil socioeconómico), educativos (resultados PSU, tipos de colegios, tipos de enseñanza media cursada); culturales (etnia y religión); y socioeconómicos (becas, gratuidad). Esta encuesta tiene una pregunta que consulta a los/as estudiantes si pertenecen a algún pueblo originario y a cuál en particular (etnia declarada), lo que per-

mite la caracterización específica —y comparativa— de la población estudiantil que se declara indígena. Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta de esta caracterización, específica y comparativa, en aquellas variables de interés para el estudio.

Datos sociodemográficos generales

La población estudiantil UCSH total al 2020 corresponde a 7101. De estos estudiantes, 6408 no se declaran indígenas (90,24 %), mientras que 693 declaran pertenencia al pueblo indígena (9,76 %).

La distribución de la población estudiantil indígena (693) por sexo y pertenencia a las cuatro unidades académicas de la universidad (tres facultades y el programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades) es la siguiente:

Tabla 1

Población estudiantil indígena por sexo

	Mujeres	Hombres
Sexo	503 (72,6 %)	190 (27,4 %)

Tabla 2

Población estudiantil indígena por unidad académica

	Facultad de Educación	Facultad de Ciencias de la Salud	Facultad de CC SS, Jurídicas y Económicas	Bachillerato en Ciencias y Humanidades
Facultad	266 (38,4 %)	173 (25 %)	244 (35,2 %)	10 (1,4 %)

Como se observa en la tabla, la gran mayoría de estudiantes son de sexo femenino (la encuesta categoriza de manera binaria), prácticamente, de cuatro estudiantes indígenas tres son mujeres. En otras variables sociodemográficas, el promedio de edad de estudiantes indígenas de la UCSH es de 23 años y la gran mayoría (97,7 %) se encuentra soltera o soltero.

Todas estas variables sociodemográficas son similares al resto de la población no indígena: el promedio de edad también es 23; la proporción de estudiantes por sexo es de 72 % y 28 % (con mayoría de mujeres) y el porcentaje de estudiantes no indígenas soltero/ra también es de 97 %.

Distribución estudiantil por pueblos originarios

Al considerar la distribución de la población indígena con respecto a la pertenencia a los distintos pueblos originarios, la mayoría de estudiantes pertenecen al pueblo mapuche: 646 (93,2 %). El número y porcentaje restante se distribuye en 17 estudiantes diaguitas (2,45 %), 17 aimaras (2,45 %), cuatro onas o selknam (0,58 %), tres atacameños (0,43 %), tres quechuas (0,43 %), dos rapanui (0,29 %) y un colla (0,14 %).

Información cultural: opción religiosa

La encuesta caracterizadora no consulta información sociocultural de la población estudiantil indígena, no existen preguntas con pertinencia al mundo cultural indígena. Tampoco existen preguntas culturales para el total de la población chilena, solo hay una pregunta referida a la religión que profesa el estudiante. Esta pregunta tiene alternativas de respuestas que no incorporan una opción religiosa indígena específica, el estudiante solo puede optar a estas opciones: católica, evangélica, judía, mormona, otra y sin religión.

A partir de cómo está expresado el ítem, la siguiente tabla muestra los resultados (en porcentajes) a la pregunta sobre la opción religiosa de los estudiantes indígenas y en comparación con las preferencias de los estudiantes no indígenas.

Tabla 3

Comparación de las respuestas en porcentajes opción religiosa entre estudiantes indígenas y no indígenas

Opción religiosa	Población indígena	Población no indígena
Católica	30,9	34,6
Evangélica	9,1	6,0
Judía	0,1	0,0
Mormona	0,6	0,3
Otros	3,8	3,8
Sin religión	51,7	51,3
No responde	3,9	4,0

De la tabla se observa que no existen diferencias sustanciales entre estudiantes indígenas y los no indígenas en la UCSH con relación a la opción religiosa, para cada categoría consultada en la encuesta. No obstante, se observan leves diferencias porcentuales en la preferencia por las opciones religiosas “católica” y “evangélica”, que pueden ser relevantes de resaltar: los y las estudiantes indígenas optan proporcionalmente más por la opción evangélica que sus pares no indígenas, mientras que la preferencia es al revés por la opción católica.

Información socioeconómica

Con relación a la variable socioeconómica, la encuesta recoge la clasificación en deciles socioeconómicos que hace el Ministerio de Educación de los estudiantes, cuando estos registran esta información en la postulación a la universidad. De los 693 estudiantes indígenas, solo se cuenta con la información del nivel socioeconómico de 426 (267 no tienen información). De los estudiantes clasificados, el 65 % de ellos pertenece a los cuatro deciles (1-4) más pobres de la población.

En esta variable, casi no hay diferencias con respecto al resto de la población estudiantil no indígena, donde el 63 % de ella pertenece a los deciles socioeconómicos 1-4.

En otra variable socioeconómica, correspondiente al financiamiento de la carrera, el 81,7 % (566) de estudiantes indígenas cuenta con el beneficio de la gratuidad (pago del arancel total por parte del Estado), mientras que el 18,3 % (127) no cuenta con este beneficio y debe financiarse de manera privada u optando a fuentes de crédito universitario. En esta variable no hay una diferencia importante con respecto a la población estudiantil no indígena, aunque en algunos puntos porcentuales es mayor la proporción de estudiantes indígenas que acceden a la gratuidad en comparación a la población no indígena; en esta última el 78,1 % (5002) de estudiantes accede a la gratuidad y el 21,9 % (1406) no obtiene este beneficio estatal.

Información académica de ingreso

En las variables de ingreso relacionadas con aspectos académicos, la mayoría de estudiantes indígenas cursaron su enseñanza secundaria en la modalidad identificada en Chile como enseñanza media científico-humanista (67,7 %), mientras que el 26,6 % proviene de un establecimiento con educación técnico-profesional. Considerando el tipo de establecimiento educacional del que provienen, del total de estudiantes indígenas que se pudo identificar, la mayoría proviene de un colegio particular subvencionado:¹ 61,9 %, el 31,4 % proviene de colegios municipales y solo el 0,7 % de colegios particulares pagados. En estas variables tampoco se encontraron diferencias significativas con respecto a la población estudiantil no indígena.

Por último, la siguiente tabla muestra los resultados comparativos (puntaje mínimo, máximo y promedio) en la Prueba de Selección Universitaria. La PSU es una prueba estandarizada en contenidos del currículum nacional, cuyos resultados son utilizados para seleccionar por las universidades que forman parte del Sistema Único de Admisión (SUA). La UCSH es parte de este sistema.

1 Establecimientos educacionales de administración privada (particular), que reciben reconocimiento legal y financiamiento por parte del Estado.

La tabla muestra los resultados comparativos, entre estudiantes indígenas (mapuches y no mapuches) y no indígenas, en los puntajes promedio obtenidos en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas (PSU).

Tabla 4

Rendimiento académico de estudiantes indígenas y no indígenas previo ingreso a la universidad

Grupo pueblo o nación		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Estudiantes Indígenas no mapuche	Pje. Promedio PSU L-M	44	345	637	519,45	49,443
Estudiantes Mapuches	Pje. Promedio PSU L-M	590	309	683	520,17	48,649
Estudiantes no indígenas	Pje. Promedio PSU L-M	5869	254	718	517,86	50,715

De acuerdo con esta información, no se observan diferencias importantes de rendimiento académico entre los estudiantes indígenas y no indígenas durante la etapa previa a la universidad, medido por la prueba estandarizada y nacional de selección universitaria.

Conclusiones de la caracterización

Ateniéndose a los resultados que entrega la encuesta tal como está diseñada, se puede establecer que las características de la población estudiantil indígena son similares a las de sus pares no indígenas en la mayoría de las variables estudiadas, no constituyéndose en un grupo que se diferencie específicamente. No obstante, esta conclusión está condicionada por el diseño de la encuesta institucional. En este caso, el instrumento no discrimina información cualitativamente significativa de pertinencia cultural con la población indígena, por lo tanto, no se cuenta con información culturalmente relevante que permita prever políticas o acciones específicas en favor de estos estudiantes.

Por información con pertinencia cultural nos referimos a aspectos como la espiritualidad y prácticas religiosas indígenas, conocimiento y dominio de la lengua originaria, contextos de uso y transmisión de la lengua, pertenencia a una comunidad urbana o rural, adscripción a un espacio de organización social, político o cultural indígena, entre otros. Adicionalmente, se observan debilidades del instrumento, como el uso de la categoría “etnia” en vez de adscripción o identificación con un pueblo originario, y la manera en que se consulta por la opción religiosa, sin especificar opciones del mundo cultural indígena. Por lo tanto, resulta urgente y necesario diseñar una encuesta con enfoque intercultural indígena que sustente a mediano plazo una política institucional plurinacional, pluricultural y plurilingüe en favor de estudiantes indígenas, y que a largo plazo también pueda abrirse al reconocimiento de otros grupos invisibilizados como afrodescendientes, migrantes y otras minorías culturales.

Impacto del contexto de pandemia Covid en los estudiantes indígenas UCSH

El siguiente apartado se construye con los resultados obtenidos de dos instrumentos aplicados a una muestra de estudiantes indígenas de la UCSH, acerca del impacto que les provocó la pandemia en cuatro dimensiones: económica, sanitaria, sociocultural y académica. Los instrumentos fueron una encuesta y dos grupos focales.

En la muestra del estudio participaron 66 estudiantes indígenas (9,5 %) del total de estudiantes indígenas en la UCSH; 57 que contestaron la encuesta y nueve (9) que participaron de dos grupos focales (cinco y cuatro). El tamaño de la muestra se escogió en base con el criterio metodológico del proyecto general de llegar al 10 % del total de la población estudiantil indígena de cada universidad. Las difíciles condiciones de pandemia (no todos los/las estudiantes tuvieron acceso de internet para participar de los instrumentos) permitieron acceder al 9,5 % de la población total

Caracterización de la muestra

Para la encuesta se contactó de forma voluntaria aproximadamente al 20 % de la población indígena UCSH (135), previamente identificada como perteneciente a un pueblo originario por la encuesta de caracterización. Para la elección de esta cantidad de estudiantes se guardaron criterios de proporcionalidad con la población, respecto a las variables: sexo, adscripción a pueblos originarios y facultades en la UCSH. Del total de estudiantes que fueron invitados a contestar la encuesta, respondieron 57 de ellos. Entre estos, 46 declaran en la encuesta que son mapuches, cinco aimaras, tres diaguitas, un colla, uno ser chileno-mapuche y uno chileno-aimara.

El 81,8 % de la muestra de la encuesta tiene entre 18 y 24 años; el 10,9 %, entre 25 y 30 años y el 7,3 %, más de 30 años. El 63,6 % informa tener género femenino, el 32,7 %, género masculino y el 1,8 % declara un género no binario. El 90,9 % de la muestra reside en zonas urbanas. La lengua más frecuente en la muestra es el español (85,5 %), seguida de inglés (10,9 %), como segunda lengua junto al español. Solo el 3,6 % de los casos declara hablar mapudungún.

En la muestra analizada, ocho personas (14,5 %) informan tener hijos/as. El tamaño promedio de los hogares es de 3,94 integrantes ($\sigma=1,51$), variando principalmente entre aquellos integrados por dos personas (18,2 %), tres personas (21,8 %), cuatro personas (29,1 %) y cinco personas (20 %).

Del total de encuestados, 20 estudiantes declaran estar trabajando (36,4 % del total), lo que se distribuye en una gran diversidad de trabajos no especializados, entre los que se encuentran: cajero/a, bodeguero/a, niño/a, conserje, vendedor/a, entre otros. Las horas semanales de trabajo de este grupo se distribuyen de forma aproximadamente equitativa en los rangos de seis a diez horas (seis estudiantes), de 10 a 20 horas (cinco estudiantes), de 20 a 40 horas (cinco estudiantes) y de más de 40 horas (cuatro estudiantes).



La población estudiantil de la muestra se distribuye en un amplio espectro de carreras en todas las disciplinas y de manera aproximadamente equitativa entre los primeros cuatro años de estudio (18,2 %, 23,6 %, 25,5 % y 25,5 %, respectivamente). El 94,5 % del alumnado declara ser beneficiario de una beca de estudios, siendo la beca más frecuente la gratuidad estatal (71,2 %), seguida por la beca indígena (17,3 %) y la beca vocación de profesor (5,8 %).

En el caso de estudiantes que participaron de los grupos focales, nueve pertenecen al pueblo mapuche; seis pertenecen a la Facultad de Educación y tres a la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas. Seis son mujeres y tres hombres.

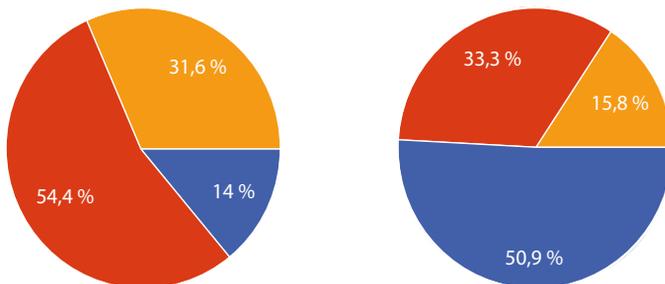
El impacto económico

Los y las estudiantes mencionan efectos económicos que perjudicaron a los ingresos familiares, como la pérdida de trabajos que fueron afectados por la pandemia. También señalan en los grupos focales que hubo apoyo de familiares y compensación con los bonos de gobierno que comenzaron a recibir las familias.

El siguiente gráfico muestra la variación del ingreso económico familiar que declararon los encuestados para los períodos pre y durante la pandemia:

Gráfico 1

Ingreso económico familiar antes y durante la pandemia



El sueldo legal mínimo en Chile el año 2020 fue de \$326 500 pesos chilenos, aproximadamente US\$420, considerando el promedio precio dólar ese año. Como muestran los gráficos, existió un impacto importante en la capacidad financiera de las familias asociado a la pandemia, este se puede expresar en el aumento del 14 % al 50,9 % de las familias que pasaron a vivir con menos del sueldo mínimo.

El soporte tecnológico

Durante la pandemia, las principales modalidades de acceso a Internet fueron la conexión wifi personal o propia (52,7 %), la conexión wifi compartida (10,9 %) y la red de datos de telefonía celular (23,6 %). La gran mayoría (87,3 %) del estudiantado de la muestra accede a Internet en su hogar, mientras que los dispositivos utilizados para tareas académicas son un computador de escritorio personal (67,3 %), un laptop o tablet (10,9 %) y un teléfono móvil (21,8 %). El 36,4 % de estudiantes declara que el dispositivo que utiliza también es compartido con otras personas.

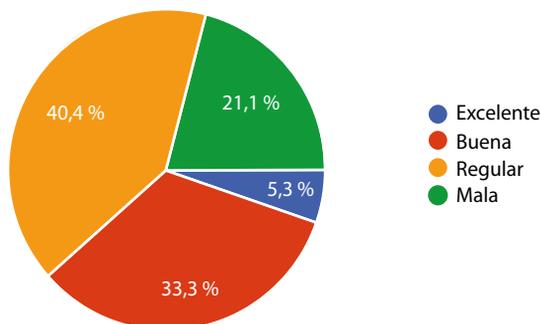
De acuerdo con estos antecedentes, la mayoría de estudiantes señalan que les perjudicó negativamente la falta de computadores y por baja calidad de Internet.

El siguiente gráfico muestra la valoración de los y las estudiantes con respecto a la calidad de internet que dispusieron durante la pandemia.

El 61,5 % de estudiantes señala que su calidad de internet fue de regular a mala. Al respecto, ante la consulta si, como estudiantes, recibieron apoyo en soporte tecnológico por parte de la universidad, el 56,4 % declara que no recibió apoyo tecnológico de parte de la Universidad, mientras que el 34,5 % reconoce haber recibido un plan de Internet y el 9,1 % un equipo de computación. De esta manera se observa que, si bien existió un apoyo de la universidad, este estuvo por debajo del 61,5 % de estudiantes que requerían un internet adecuado para responder a las exigencias académicas en manera remota.

Gráfico 2

Calidad de internet según los estudiantes indígenas



El impacto académico

La mayoría de estudiantes señala que las condiciones para aprender empeoraron con la pandemia. Solo el 36,9 % de estudiantes señaló que mantuvo similares condiciones o mejoró sus condiciones de aprendizaje con la pandemia. El 63,1 % restante de estudiantes considera que sus condiciones de aprendizaje fueron de regulares a insatisfactorias con la pandemia. Consultados específicamente por las condiciones en el hogar como ambiente favorable para responder a las actividades académicas, las respuestas de los y las estudiantes no son claras en sentido negativo ni positivo: el 52,6 % contesta estar muy de acuerdo y de acuerdo con que su hogar presentó un ambiente favorable, mientras que el 47,4 % restante manifiesta estar muy en desacuerdo y en desacuerdo con el hogar como ambiente favorable.

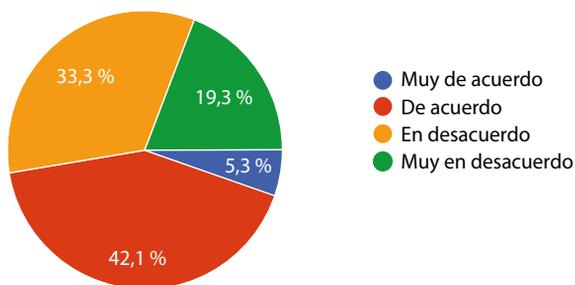
Sobre el tipo de impacto en lo académico, se pueden analizar dos aspectos: las condiciones materiales y de soporte en los hogares de estudiantes para responder a los requerimientos académicos, y las condiciones en que estos requerimientos fueron exigidos por la universidad y los profesores. Con respecto al primer tipo de condiciones, el soporte tecnológico desde el hogar, ya se señaló en el apartado anterior que fue crítico para el estudiantado. Con respecto a las condi-

ciones académicas para la enseñanza establecidas por la universidad, el profesorado en general es bien evaluado por su flexibilidad y ajuste a las condiciones remotas de educación. Con relación a la Universidad como institución, no está suficientemente bien evaluada o no lo está tanto como el profesorado.

Los siguientes gráficos muestran la valoración del apoyo de la universidad y de profesores en el proceso formativo durante la pandemia.

Gráfico 3

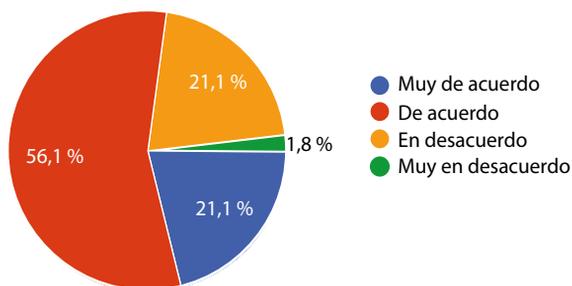
Grado de apoyo de la universidad para favorecer el proceso formativo



El 52,6 % de estudiantes considera que la universidad no ha favorecido su proceso formativo.

Gráfico 4

Grado de apoyo de los profesores para favorecer el proceso formativo



El 77,2 % de estudiantes tiene una valoración favorable del apoyo recibido por sus profesores/as en las nuevas condiciones de enseñanza durante la pandemia. Este resultado es importante, pues se da en un marco general de situaciones críticas y desfavorables que los estudiantes declaran haber vivido con la pandemia. En este sentido, los y las docentes fueron un factor de apoyo clave para los jóvenes.

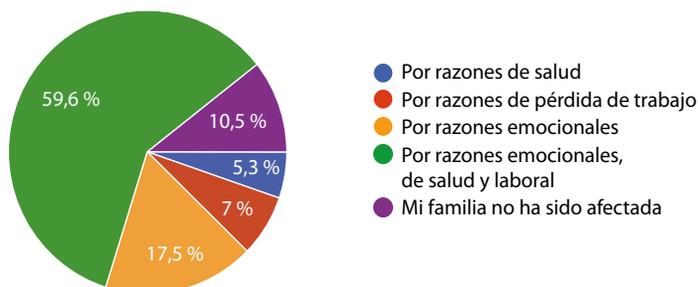
El impacto personal y social

La dimensión psico-social resulta muy significativa como ámbito de impacto para los y las estudiantes, siendo el aspecto emocional el más afectado durante el periodo álgido de la pandemia. En una pregunta de la encuesta se les consultó por las dimensiones más impactadas por el Covid en el grupo familiar. En esta pregunta se les consultó en cuál de estas tres dimensiones el Covid había impactado más en el grupo familiar: salud, pérdida de trabajos (económicas) o emocionales, y en la misma pregunta se dio una cuarta opción de responder que todas las dimensiones mencionadas habían impactado en conjunto y al mismo nivel. Una quinta y última alternativa daba la opción que la familia no había sido afectada en ninguna dimensión.

El siguiente gráfico muestra los porcentajes de respuesta a la pregunta por las dimensiones afectadas por la pandemia.

Gráfico 5

Gráfico dimensiones afectadas por la pandemia al grupo familiar (durante la pandemia mi familia se ha visto afectada)



Si bien en el gráfico se observa que el mayor porcentaje de estudiantes considera que las tres dimensiones en su conjunto impactaron al grupo familiar, 59,6 %, cuando optan por una sola dimensión como expresión de mayor impacto, la opción más preferida es la dimensión “razones emocionales”: 17,5 %. Entre estas dimensiones de impacto, paradójicamente, la dimensión de salud (física) no es la que más resienten los estudiantes (5,35 %), probablemente porque en ese tiempo el contagio por Covid-19 afectaba a un porcentaje menor de la población.

Las consecuencias emocionales y psicológicas constituyen el impacto que la población estudiantil más resiente y describe en los grupos focales. Entre las circunstancias y efectos que se relacionan con este impacto de la pandemia, se pueden mencionar las condiciones de aislamiento y, en algunos casos, de hacinamiento; la tensión por tener que responder a los requerimientos académicos sin disponer de la capacidad tecnológica; la muerte de un familiar cercano y la falta de ceremonias y prácticas de despedida de los muertos; la rutina de encierro en el hogar y el tener que disponer del mismo espacio para lo doméstico y lo académico.

Estas citas de estudiantes expresan sus percepciones sobre el impacto psicológico y emocional:

Bueno, hablando de mí, el estrés y el resto de los problemas que ha generado han sido desde mi salud mental. He tratado de decir que hay que seguir, pero me costó mucho. (estudiante 2, grupo focal 1)

Aún no me encuentro aquí. El hecho de estar sentado, me levantaba, a veces podrían pasar tres o cuatro días que no me bañaba porque como no salía no me contactaba nadie, ni siquiera con mi hermano. No era necesario. Me levantaba y solo me sentaba en el computador. (estudiante 3, grupo focal 2)

...el que estaba con Covid jodió, el que se le murió su papá por Covid jodió, el que está con problemas económicos jodió. Y así ha sido este proceso. Como que a nadie le ha importado verdaderamente la salud mental de los estudiantes. (estudiante 4, grupo focal 1)

La dimensión cultural

En los grupos focales con estudiantes mapuches se indagó sobre el impacto del contexto de pandemia de acuerdo con elementos específicos de la identidad o cultura de estos estudiantes. El propósito era distinguir las dimensiones culturales de impacto que afectaron a dichos estudiantes y que por ello no fueran transversales al resto de sus pares no indígenas.

La información que entregan los estudiantes sobre esto es acotada, menor que sobre las dimensiones que los afectaron como jóvenes estudiantes de manera genérica. Los análisis que se pueden concluir de los grupos focales es que la globalidad de la vida de estos estudiantes fue impactada por el Covid de igual forma y de manera compartida con sus pares no indígenas. Esto debido a que la generalidad de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, indígenas y no indígenas, comparten el ser jóvenes chilenos urbanos que provienen de grupos socioeconómicos específicos (deciles más pobres). No obstante, se encontraron hallazgos de impacto en la dimensión cultural en estudiantes que poseen una mayor identidad indígena o mantienen una conexión con las comunidades mapuches del sur de Chile. Estos estudiantes entregaron información del impacto del Covid en los aspectos culturales identitarios que se perseguía distinguir.

En este sentido, algunos de los y las estudiantes relatan las dificultades que la pandemia trajo consigo para el desarrollo de prácticas culturales ceremoniales y el encuentro con la comunidad:

Nosotros celebramos nuestro guillatún en febrero, ya estábamos en tiempo de pandemia y era difícil juntarse, pero nosotros no siendo esquivos a la normativa sanitaria, decidimos hacer nuestro guillatún como parte de la vida. Este nunca ha parado y este no era el momento tampoco de hacerlo. Así que lo hicimos contra todas las personas que dijeran, que no, Y nos llegó una demanda. Llegó Carabineros y nos notificaron que habían hecho una demanda, que no podíamos estar haciendo eso. (estudiante 2, grupo focal 1)

También resulta significativo lo que se desprende de la siguiente cita de un estudiante que relaciona la dimensión cultural con la comprensión del origen de la pandemia:

Soy mapuche, perteneciente a un Pueblo originario tengo la fortuna de practicar mi propia cultura... cuando estábamos en una de estas ceremonias que hacemos, frecuentemente, salió el tema de que se avecinaba una enfermedad muy grande, que iba a ser muy devastadora. (estudiante 3, grupo focal 2)

El apoyo institucional

Fuentes de información

La descripción y análisis evaluativo del apoyo institucional entregado a estudiantes durante el contexto de pandemia se construyó, por una parte, con la información entregada por los mismos estudiantes en algunas preguntas que persiguen identificar y valorar este apoyo, tanto en la encuesta como en los grupos focales. Por otra parte, la principal fuente de información para esta categoría temática son las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a nueve personas entre directivos administrativos, directivos docentes y docentes de la universidad. La elección de la muestra buscó ser diversa entre académicos, docentes de distintas facultades y algunos directivos.

Nombre	Sexo	Función y unidad académica
Directivo docente 1	Hombre	Docente y coordinador área vinculación con el medio
Directivo docente 2	Hombre	Docente y directivo área atención estudiantes
Directivo docente 3	Mujer	Docente y directivo carrera área salud
Directivo docente 4	Hombre	Docente y directivo carrera área educación
Directivo docente 5	Mujer	Docente y directivo carrera área educación
Directivo administrativo 1	Hombre	Directivo administrativo área de recursos administrativos y tecnológicos
Directivo administrativo 2	Mujer	Coordinadora y personal gestión área atención de estudiantes
Docente 1	Hombre	Docente carrera ciencias sociales
Docente 2	Mujer	Docente carrera salud

Apoyo institucional indiferenciado

Con relación al apoyo institucional, una primera perspectiva de análisis es preguntarse si ¿existió un apoyo en contexto Covid diferenciado a la población estudiantil indígena?

La pregunta hace referencia a distinguir entre un apoyo a estudiantes indígenas como cualquier otro estudiante afectado por la pandemia y un apoyo específico o diferenciado de la universidad con estos estudiantes. Como respuesta a esto, se concluye de todas las entrevistas a docentes y directivos que no existió ninguna acción o conjunto de medidas específicas para estudiantes indígenas. En cambio, las acciones de apoyo estuvieron dirigidas a los estudiantes en general que demandaron ayuda a propósito de una o varias de las necesidades que surgieron con la situación de pandemia: económicas, académicas, tecnológicas, salud mental, etc., sin dirigir ese apoyo en algún grupo específico. Detrás de esta estrategia de apoyo contingente, un análisis más profundo de las características del apoyo institucional es que todos los docentes y directivos entrevistados reconocen que no solo para este caso de emergencia, sino en general, los estudiantes indígenas no son visibilizados como pueblos ni como un grupo específico de apoyo.

Los entrevistados revelan su desconocimiento de la población de ascendencia indígena que forma parte del estudiantado de la Universidad. Lo anterior, se muestra por el desconocimiento de características específicas que les permitan individualizar a este grupo de estudiantes.

Nos han informado que tienen ascendencia, porque hay algunos que no lo sabemos, que, si a veces, no nos escriben, no tenemos idea. Yo vi en algunos casos en que ellos, si bien antes hablaban de su situación familiar, durante la pandemia, ellos trataron de evitar el tema. (directivo docente 5)

Tal cual como tú planteas al inicio, al no haber una mirada especializada en compañeros y compañeras indígenas, no logró decirte algo especializado. (docente 1)

Sobre las razones de esta invisibilización de los grupos indígenas como grupos específicos de apoyo institucional en general, los entrevistados colocan indistintamente el locus de responsabilidad. Para algunos, el no reconocimiento específico recae en los propios estudiantes. Por ejemplo, que ellos no buscan ni desean un reconocimiento particular:

...jamás, por lo menos del tiempo que yo estoy, que es del 2014 hacia adelante, no hemos tenido un grupo que pueda decirse somos los estudiantes mapuches de la universidad... (directivo docente 2)

...porque cuando [menciona a estudiante], me dice profe, es que yo quiero hacer este proyecto, pero no quiero que los compañeros sepan, entonces yo digo, yo lo interpreto como que no quiero que me usen, no quiero que usen mi causa, no quiero que usen mi vida, no quiero que usen mi experiencia como para ellos posicionarse. Siento que quizás ese proteccionismo va por ahí. (directivo docente 5)

Yo conocí por ejemplo a un chiquillo que tenía una beca indígena por diaguíta. Primero, no tenía ningún apellido, era medio rubio, incluso, y le pregunté un día así, inocentemente, sobre la cultura y, en realidad, no me supo decir nada. Solo pudo hacer un árbol genealógico por la mamá, que llegó como una abuela que tenía un apellido diaguíta. Pero él no sabe, sabe lo que te enseñan en el colegio. Y él se reconocía diaguíta por el tema de la beca. Pero en realidad él me decía 'Yo no, no tengo ninguna cercanía.' (directivo docente 2)

Otros/as entrevistados/as mencionan rasgos de personalidad que podrían caracterizar a algunos estudiantes de ascendencia indígena y que pueden obstaculizar la búsqueda de reconocimiento:

...Yo siento que con ellos hay un tema de esta protección, como una coraza que te cuesta mucho llegar a ellos y que ellos se sientan como que tú no los vas a dañar, como que no los vas, no los vas a usar, no los vas a maltratar, no vas a usar nada en contra de ellos. (directivo docente 5)

Son menos los directivos o docentes que plantean que ese reconocimiento debe ser en primer término una respuesta institucional:

La Universidad tiene hartos apoyos que han sido pensados de manera generalizada... hay apoyo psicólogo, hay apoyo de tutoría para los estudiantes, hay becas, becas ministeriales, becas internas, becas para atención psicológica, hay tutorías y ayudantías, hay atención médica, entre otras. Pero yo creo que sí, no focalizamos en estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, a lo mejor allí estamos al debe porque son beneficios pensados de una manera homogénea, sin hacer la distinción. (directivo docente 4)

[Ante la consulta de una política estudiantil indígena específica]...la institución tiene que darle una vuelta para empezar a pensar desde otra perspectiva, porque eso también nos va a permitir enriquecernos desde otro ámbito, no solo por el hecho de reconocer otras cosmovisiones, otras miradas acerca del mundo, otras estructuras de pensamiento, que son clave, te fijas, y reconocer que el territorio está habitado por varias culturas, no una sola, y eso ya es significativo. Esto ya cambia esta lógica tan absurda, hegemónica, de que todo tiene que ser con este colonialismo tan marcado... (directivo docente 1)

El apoyo psicológico

La salud mental pareciera ser el rasgo más transversalmente afectado en las personas, durante la crisis provocada por la Covid-19, es su bienestar psicológico. Ya hemos mencionado cómo la dimensión psicológica fue altamente afectada por los estudiantes encuestados como variable de impacto.

Así describe un directivo la importancia de esta variable de impacto y la consiguiente necesidad de intervención que exigió a la institución:

Si tú me pones a escoger cuál de los dos fue el principal problema [conectividad vs emocional], yo diría más que fue el emocional más que el de conectividad, sin restarle importancia al de conectividad. O sea, eso sí fue importante, pero creo que para los estudiantes fue mucho más complejo enfrentar el tema de la pandemia, del encierro, de la incertidumbre, del miedo a enfermarse, a enfermar a alguien. La muerte, que tuvimos varias muertes de familiares de estudiantes, eso es obvio, yo creo que fue lo más delicado. (directivo docente 2)

Todos los entrevistados reconocen que existió de parte de la universidad apoyo psicológico, pero con diferentes valoraciones de este. Directivos que tuvieron como responsabilidad directa generar o fortalecer dispositivo de apoyo en este ámbito, describen y valoran de forma positiva este apoyo institucional, especialmente haciendo un balance entre la envergadura de la necesidad y lo rápido que tuvieron que enfrentarla. El principal dispositivo de apoyo se basó en una atención de apoyo psicológico a los estudiantes que ya existía, pero que se vio sobreexigido con la pandemia. En el contexto de la pandemia, la demanda de atención psico-emocional se canalizó por los directivos de las carreras hacia la unidad institucional que entregaba este apoyo. Una coordinadora de esta unidad valora así el apoyo:

[Sobre el apoyo psicológico] ...su valoración es bastante positiva, al menos desde el dispositivo de atención psicosocial y el acompañamiento, la contención psicológica y social que hicimos, y lo que ellos [los estudiantes] nos dicen es que efectivamente les permitió como contener obviamente como tantas frustraciones, la incertidumbre que tenían y nos cuentan que de alguna manera les permitió, como se llama, o sea, es súper grande hablar de retener, porque siempre se habla de los mecanismos de retención en las universidades. (directivo administrativo 2)

Otro entrevistado menciona que “la retroalimentación informal recibida desde los estudiantes sobre el dispositivo de apoyo psicológico, a partir de redes sociales y mensajes directos de agradecimiento, fue buena, en general, respecto de las acciones de apoyo emprendidas por la Universidad” (directivo docente 2).

Así describe este apoyo un directivo:

...Y sabes que lo que más llamó la atención fue el tema del [menciona el dispositivo apoyo psicológico] porque, como que lo de los chips y los computadores era un poco, como bueno, es lo mínimo, pues si tengo que estudiar y no tengo cómo, pero la posibilidad de, frente a alguna angustia o miedo o lo que fuera, poder llamar por teléfono a alguien y que ese alguien se diera el tiempo de escucharte, de derivarte

y luego seguir tu caso, fue bien, bien llevado y se puso mucha, mucha oreja. (directivo docente 2)

Otras opiniones colocan en perspectiva este apoyo psicológico, valorando que faltó una estrategia más global de apoyo en la dimensión psicológica, no solo la terapéutica individual que se entregó:

Yo pienso que la Universidad igual entregó apoyos más bien económicos. El chip, el computador que les prestó y ese tipo de cosas. Pero creo que a lo mejor faltan apoyos que tengan que ver con la dimensión humana del estudiante. Y claro, puede haber un psicólogo o rebaja para la atención del psicólogo. Pero a veces no todos requieren de un psicólogo. También se pudo haber pensado en espacios de conversación, por ejemplo, grupos focales, que permitan también dejar que el estudiante se pueda explayar. Incluso uno lo puede hacer en su clase... (directivo docente 1)

El apoyo económico

Según los entrevistados, desde el punto de vista económico, la pandemia afectó a los estudiantes en dos aspectos críticos. Por una parte, en un nivel básico, los efectos sobre el mercado laboral y la consecuente disminución o cese de los ingresos familiares llevaron a algunos estudiantes a situaciones límite en las que tuvieron que decidir sobre la continuidad de sus estudios. Por otra parte, en términos prácticos, en la medida en que los procesos formativos lograron tener continuidad en modalidad virtual, se hizo patente la carencia material de algunos estudiantes, tanto por la falta de conectividad y dispositivos, como por la falta de espacios físicos en sus propios domicilios que fueran óptimos para la actividad académica.

Otra dificultad, creo que también tiene que ver con los recursos, con los que tienen, una tiene que ver con el uso de plataformas virtuales y la otra tiene que ver con el acceso a los recursos, porque no todos los estudiantes tenían un buen computador o un buen teléfono para conectarse. Entonces, esto también se debe a una situación socioeconómica principalmente. (directivo docente 4)



...las condiciones, como se llama “físicas”, de los estudiantes dentro del hogar, no cierto, de la vivienda, no eran iguales. Entonces hay muchos estudiantes con diversas realidades, y si bien contamos cierto con un porcentaje de estudiantes que tienen un home office o una sala de estudio, no todos los lo tenían. (directivo administrativo 2)

Los apoyos económicos por parte de la Universidad buscaron dar respuesta a los aspectos críticos en cuestión, mediante la entrega de equipos computacionales, canastas familiares, becas y facilidades para los pagos de matrícula, arancel y titulación.

Posiblemente, con igual o mayor importancia, los estudiantes y sus familias gestionaron sus propios apoyos económicos fuera de la universidad. Sobre esto, un directivo señala el uso de los retiros de fondos de pensiones que se legislaron durante el período:

Ahora, por ejemplo, otro dato que creo que no lo recogimos formalmente, pero que nos fue llegando, era que muchos estudiante o familia de estudiantes recogió el primer 10 % y lo usó para vivir o para pagar alguna cuenta, o sea, de hecho, algunos chiquillos cercanos a nosotros, nos contaban que habían sacado el 10 % para pagar la matrícula, ponte tú o, en el caso de una cabra quien no tenía gratuidad, que estaba justo al límite, pero que su familia podía pagar, tuvo que sacar el 10 % para pagar las cuotas que le quedaban de la universidad. (directivo docente 2)

El apoyo académico

A nivel académico, la experiencia de vinculación con estudiantes enfrentó nuevos desafíos y obstáculos por parte de directivos y docentes. En algunos casos, se ofrecieron respuestas institucionales, ante procesos difíciles de implementar, tanto por el contexto como por su novedad. En otros casos, algunas soluciones provinieron directamente de equipos directivos y docentes de las carreras. Mientras que otras situaciones simplemente revelaron problemas serios frente a los cuales la institución no brindó instrumentos de apoyo o de solución.

Entre los elementos que se repiten en las menciones de los entrevistados, aparece en primer lugar la problemática de la conectividad.



Este aspecto supone diversas aristas: la disponibilidad de recursos y dispositivos, la disponibilidad de habilidades de comunicación por medios digitales, y la disponibilidad de estrategias o metodologías de enseñanza *ad hoc*.

La disponibilidad de recursos se manifestaba, por ejemplo, en la calidad de los planes de internet de los y las estudiantes. Estos, muchas veces, no eran suficientes para realizar tareas académicas, como participar en videoconferencias.

Eran cabros que tenían un plan mediano y que en su casa se conectaban cuatro, o que tenía que ir a la casa del vecino a conectarse, que al final tampoco, o sea, también es un problema, tienen alguna posibilidad, pero un problema. El computador es igual, o sea, entregamos a los que había que entregar. Yo creo que sí, podríamos haber entregado el doble. Oye, si empiezo a escarbar me voy a encontrar con que hay más cabros con problemas de equipo. O sea, entregamos equipos a estudiantes que no tenían, eh, pero sí había, teníamos más de un caso de estudiantes que tenían un equipo para dos hermanos que estudiaban. (directivo docente 2)

Pero también la disponibilidad de recursos fue un problema de la Universidad. Por ejemplo, debido a problemas técnicos al superar el máximo de conexiones permitidas en la plataforma oficial para clases virtuales (Collaborate).

Por ejemplo, no sé si tú sabías, por ejemplo, que el Collaborate antes de todo esto, Internet te permitía algo así como 3000 conexiones al mismo tiempo originalmente. Ya, claro. Imagínate, la primera semana, todos los estudiantes, siete mil quinientos, entraron con Collaborate. Reventó. Pero eso estuvo al principio del semestre. Hubo un par de semanas que andaba más o menos... (directivo docente 2)

El problema de la conectividad, sin embargo, no se reduce a la calidad o imposibilidad de una conexión estable durante una clase en línea. Transversalmente, los entrevistados reconocen que esta vía de comunicación revelaba también algunos obstáculos personales y de privacidad, pues los estudiantes preferían mantener la privacidad de

sus hogares, ya sea por no mostrar los espacios en los que se encontraban o por no exponer a las personas que los acompañaban, o porque no disponían de un lugar propio, aislado de la rutina familiar, que permitiera un vínculo expedito con la dinámica de una clase virtual.

Problema de conectividad como quizás otros, otras carreras han tenido, para nosotros fue más bien algo que tampoco ellos lo identificaron como problema. Pero era esto de no querer mostrar los espacios donde estaban. Yo me he dado cuenta de que, para ellos y esto, quizás, es para muchos, pero en particular, para ellos. Si bien aceptaban, por ejemplo, prender los micrófonos o tener reuniones virtuales, al momento que yo les decía, por ejemplo, 'Ya, prenda su cámara, que hace tiempo que no lo veo o no la veo'. Entonces me decían 'No, profe, prefiero no...' me decían 'Profe, lo siento, pero está mi abuelita aquí...' Para ellos era un tema de sentir que había poca privacidad. (directivo docente 5)

Por otra parte, aunque es posible que no se trate de un problema generalizado, la falta de habilidades digitales en algunos estudiantes y docentes pudo ser un obstáculo importante para los procesos formativos.

Uno igual esperaría, por ejemplo, que de acuerdo con su edad tuvieran más habilidades digitales. Y, finalmente, no son tantas habilidades digitales que tienen, porque más bien son usuarios de redes y de ese tipo de información. Entonces, yo creo que también adaptarse a plataformas virtuales para el desarrollo de su actividad formativa ha sido una dificultad. (directivo docente 4)

En cualquier caso, parece evidente que la transformación de clases presenciales en clases a distancia implicó un proceso de aprendizaje de la mayoría de los actores involucrados, partiendo por el uso de recursos y tecnologías *ad hoc*. Aprendizaje que también se desarrolló en aspectos más específicos y pedagógicos, como en el acompañamiento docente, las metodologías de enseñanza y las condiciones formales de evaluación y asistencia.

En este respecto, algunas determinaciones formales emanaron desde la dirección de la Universidad, como la flexibilización del tipo y

número de evaluaciones, y del requisito de asistencia. Otras decisiones fueron adoptadas por los equipos de gestión de las carreras.

Nosotros hemos tomado decisiones con la participación de los estudiantes y creo que eso nos ayudó para estar en un buen diálogo con los estudiantes, los representantes de los estudiantes, entonces, en el caso nuestro, tenemos reuniones cada 15 días con los representantes de cada nivel de las dos jornadas y ahí los estudiantes iban manifestando sus dificultades, sus problemas, también las cosas que encontraban bien. Entonces eso nos permitió como escuela también ir atendiendo de manera oportuna las necesidades que los estudiantes presentaban. Entonces creo que hay un poco de las dos tomas de decisiones, algunas jerárquicas, pensando en darle cobertura a los estudiantes y otras también que se fueron tomando, yo diría ya en las áreas más chicas, tomando decisiones con los estudiantes, con la participación de los estudiantes, negociaban con los profesores. Por ejemplo, nosotros tuvimos que modificar el porcentaje de exigencia, fue negociado con los profesores y los estudiantes, con decisiones de los estudiantes, decidimos. (directivo docente 4)

De repente, los estudiantes me dicen 'Profe, yo no confío mucho en la universidad, pero yo confío mucho en usted, yo confío en mi carrera.' No podía perder eso, y ahí les dije, primero nombres, me tienen que siempre dar un nombre cuando me llamen, yo no contesto a personas que no conozco, por lo tanto, primero un WhatsApp, me dice 'Profe, la voy a llamar' y yo no respondo después de las diez de la noche, ni siquiera se le ocurra mandar... Y la verdad es que funcionó. Primero fue caótico y después funcionó. (directivo docente 5)

Las adecuaciones, sin embargo, no estuvieron exentas de problemas y equivocaciones. En parte, lo anterior ocurrió porque las decisiones no siguieron criterios comunes o compartidos. En algunos casos, las decisiones a nivel de carrera fueron divergentes de las determinaciones institucionales.

Pero sí hubo alguno, un par de carreras, por distintos motivos, que los estudiantes se quejaron mucho, fueron pocas, pero tampoco fueron dos, no sé, fueron 4 o 5, puede ser. Mientras nosotros estábamos avisando que no había, no había evaluaciones, había profes de algunas

escuelas que estaban poniendo notas ese mismo día y los cabros nos preguntaban bueno, cómo era la cosa, y hablábamos con los profes. (directivo docente 2)

Una escuela particular que estoy pensando, otra escuela también. O sea, el nivel de exigencia que le puso a los chiquillos fue bien poco afinado para el contexto también, sobre todo en el primer semestre en donde estaba todo muy revuelto, o sea, el primer semestre no fue, desde un punto de vista personal, yo académico, en el primer semestre habría puesto puras evaluaciones del tipo 'Escriba su pensamiento' no más. (directivo docente 2)

Las cuestiones metodológicas se vieron significativamente afectadas, impactando tanto en el rol docente como en el rol del estudiantado. Por una parte, se intentó optar por estrategias flexibles, que favorecieran el trabajo autónomo de los estudiantes. Por otra parte, se permitió amplia flexibilidad para la participación e involucramiento de los estudiantes en sesiones de clases por webcam, foros, chats, correo electrónico, etc. Algunos rasgos propios de la presencialidad se mantuvieron y hasta fortalecieron, mientras que otros dejaron de ser importantes.

En este contexto, los y las estudiantes requirieron comunicarse con sus docentes por canales virtuales, urgentes y emergente, que no responden a los procedimientos formales de contacto propios de la presencialidad.

...pucha profe, siento molestarla... Yo vi que esto aumentó [con la pandemia]. Lamento mucho tener que escribirle un correo y molestarla, y yo como 'No, no lo lamente. Yo trabajo para usted'. (directivo docente 5)

...los profesores no podían hacer las clases como lo hacían cuando estaban frente a la pizarra, ya, sino que la interacción tenía que ser mucho mayor, porque si no la gente no participaba. (directivo docente 1)

Finalmente, algunas reflexiones dan cuenta de las dificultades de implementación que tuvieron las diversas medidas adoptadas a nivel

central para enfrentar la pandemia. En gran medida, estas dificultades responden a la cultura institucional y a su estructura burocrática. Especialmente, esto se apreció en los procedimientos para la entrega de chips de conexión para Internet y de equipos computacionales, en los que el trato con estudiantes no pudo ser delegado. Un entrevistado plantea que es posible que esto responda a una cultura temerosa del estudiantado:

No se lo atribuyó el equipo, por si acaso, yo creo que es una forma de pensar de algunas unidades de la universidad, no sé, a mí más de alguna vez me llamaron de Lira, de la caja, para decirme que había muchos estudiantes, si ya podíamos ir a ver qué podíamos hacer. Yo decía, bueno, y ‘¿Qué quieren que haga aquí?’ Les hago una fila, no sé, si trabajan en una universidad, si hay muchos estudiantes, tiene que haber muchos estudiantes. Entonces, claro, hay algunas unidades como que no sé si no entienden, no sé si le tienen miedo, pero hay un tema, que al estudiante lo quieren tener lejos y es llamativo. (directivo docente 2)

Cuestiones más complejas se enfrentaron por la falta de información sobre las reales condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de un catastro fehaciente sobre sus necesidades inmediatas para el trabajo virtual. Por una parte, la Universidad no cuenta con un registro social de estudiantes. Por otra parte, las carreras cuentan con mecanismos informales para la recolección de información, caso a caso. Sin embargo, los datos muchas veces no convergen, porque no se dispone de la adecuada sistematización. El siguiente ejemplo es elocuente al respecto:

Se pensaba que el problema era mucho mayor. De hecho, las escuelas, nos llamó mucho la atención, nos pusieron, no sé si nosotros teníamos 1000 chips. Nos pidieron 5000, por decirte. Y en la revisión nos encontramos que eran menos de 1000 chips los necesarios y ya había una percepción en las escuelas que había un gran problema de conectividad, cuando en realidad no lo era tanto. (directivo docente 2)

Eventualmente, un potencial aprendizaje institucional que puede modificar la cultura de este espacio de formación y sus respectivas

unidades de gestión sea el que plantea un directivo, al enfatizar que es necesario “temerle menos al estudiante, entender que uno está al servicio de él, claro está, para otro montón de cosas, pero si el estudiante desaparece, de ese montón de cosas como que nada de lo que estás haciendo tiene sentido”.

Conclusiones

De acuerdo con el proceso de investigación desarrollado, sus hallazgos y evidencias, señalamos algunas conclusiones que nos parecen pertinentes y relevantes para el diseño de políticas universitarias y públicas en torno a estudiantes de pueblos indígenas que se encuentran cursando estudios en instituciones de Educación Superior, específicamente en las Universidad Católica Silva Henríquez. Todo ello contribuye a fortalecer los esfuerzos y el enfoque intercultural de la política universitaria. Ellas son las siguientes:

- Del resultado de la encuesta aplicada a estudiantes para caracterizar su situación socioeconómica y socioemocional, se puede indicar que el deterioro económico como efecto de la pandemia fue elevado y de alto impacto, tanto en ámbitos de resolución del sistema de necesidades como en aspectos socioemocivos de orden familiar e individual. Todo ello con consecuencia en los procesos de apropiación de sus carreras a través de procesos de aprendizaje.

En este sentido, la crisis sociosanitaria que se instala da cuenta la fragilidad laboral y de un sistema de seguridad social, no resuelto por condiciones estructurales de la sociedad ante una crisis de alta envergadura. Si bien es cierto que la política universitaria fue de contención en torno a compromisos económicos con la casa de estudios, para ellos la situación familiar tendió a ser un estresor familiar. Esto nos da cuenta de la necesidad de avanzar con más decisión en un proyecto país que garantice de mejor forma los derechos sociales como la educación.

- Un segundo ámbito de afectación fueron las condiciones de apropiación de los aprendizajes por parte de estudiantes. La transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una presencialidad en el salón de clases a la virtualidad dependiente de la calidad y accesibilidad a la tecnología y señales de internet, determinó una amplia variedad de experiencias. Desde experiencias óptimas por accesibilidad y tenencia de buena señal de internet, a otras de alta frustración tanto por acceso a internet como por herramienta para la conectividad, es relevante señalar que en muchos casos los estudiantes disponían de un solo computador en la familia, habiendo más personas en edad escolar.

A esta situación se agrega el aislamiento social que viven los estudiantes como grupo del curso al cambiar de modalidad, lo cual genera un cambio en sus estados anímicos y motivaciones para los procesos de aprendizaje, unido en muchos casos a la frustración de la mala calidad tecnológica de la que disponían lo que incidía claramente a su motivación para el estudio.

- Es relevante señalar que la universidad, como política para el conjunto de la población estudiantil universitaria, buscó inmediatamente soluciones para la disponibilidad de equipos e internet en el contexto de pandemia a través de la información de las diversas escuelas y carreras, para que los y las estudiantes pudieran mantener el vínculo virtual con sus procesos de aprendizaje y formativo docente. Esto en sí mismo no constituyó una política específica para estudiantes de pueblos indígenas, sino para todos ellos como lo evidencian las entrevistas y grupos focalizados realizados. Es importante señalar que, en un contexto de crisis e incertidumbre en un escenario totalmente nuevo, los procesos decisionales para resolver tensiones y dificultades actuaron de forma fluida y clara hacia el conjunto de la población estudiantil de la UCSH. Aunque alrededor de la mitad de

estudiantes manifestaron que su proceso formativo no se vio favorecido en el peor momento de la pandemia.

Sin embargo, es necesario reflexionar que la disponibilidad tecnológica y acceso a internet, fundamental en un contexto de virtualización ha evidenciado que el acceso a la tecnología no se ha democratizado, pues en su acceso existe una elevada brecha de diferenciación de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de desigualdad que determinan acceso y calidad tecnológica. El acceso a los teléfonos móviles es generalizado, pero su señal y pertinencia para acceder a un aula virtual es escasa. La pandemia ha demostrado la necesidad de avanzar en las políticas públicas en esta dirección.

- Las tensiones y dificultades socioemocionales se vieron agravadas por la conjunción de factores como son: el aislamiento social y rutina de encierro, el hacinamiento que incide en la salud mental, la pérdida de la ritualidad funeraria y despedida ante la pérdida de seres queridos, y la mala calidad de dispositivos de comunicación virtual. Este conjunto de variables generó situaciones de alto estrés que afectan la salud mental y la motivación para el desarrollo de procesos de aprendizaje en los estudiantes, no obstante, que este nexo era uno de los pocos que rompían virtualmente el aislamiento y reunión con sus pares.
- Un aspecto significativo a señalar es la valoración que realizan los estudiantes de sus profesores/as dado el apoyo, contención y flexibilidad otorgados por docentes en la progresión curricular que se realizó virtualmente, donde se destacan los procesos siendo central el cuidado y contención emocional, aspectos fundamentales de los procesos docente.
- El apoyo en el desarrollo de las actividades docentes estuvo refrendado por la vicerrectoría académica, a través de la flexibilidad del número de evaluaciones, liberación de porcentajes de asistencia y desde otras áreas apoyo psicológico. No obstante, no estuvo exento de dificultades ya sea por exceso de burocratismo y cultura institucional que requería de una

adaptación muy dinámica a las condiciones a un escenario altamente exigente y demandante.

- El equipo de investigación constató en las entrevistas a docentes y directivos que no había una identificación de estudiantes indígenas como grupo específico sujetos de apoyo institucional. No son visibilizados como tal y las estrategias de intervención de apoyo fueron homogéneas para estudiantes indígenas y no indígenas, focalizando en los más necesitados de apoyo, según las dimensiones identificadas. No obstante, los grupos focales con estudiantes de pueblos indígenas muestran que en esta convocatoria a conversar de sus problemas en el contexto de la crisis sanitaria, se sintieron convocados como pueblo y visibilizados. En algunos casos, comenzaron a señalar la relevancia y el compromiso con la recuperación de su identidad desde esta convocatoria que sintieron por primera vez. Este ámbito de reconocimiento y autovaloración como miembro de un pueblo indígenas de los estudiantes, que se visibiliza en este proceso de investigación, en el que se constata que en la UCSH existe alrededor de un 10 % de estudiantes de pueblos originarios, creando condiciones para el fortalecimiento de las políticas interculturales hacia los pueblos indígenas presentes en nuestra universidad, ya sea en actividades curriculares como en ámbitos administrativos y de gestión.

Recomendaciones del estudio

- Favorecer una red de estudiantes indígenas al interior de la UCSH, con el propósito de su visibilización y pertenencia identitaria que favorece las políticas interculturales de la universidad.
- Diseñar y aplicar una encuesta de ingreso a la universidad de mayor pertinencia para la inclusión de estudiantes indígenas, para acceder a información clave que favorece su caracteri-

zación socio-cultural y socioeconómica, con la finalidad de fortalecer la política intercultural de la universidad.

- Avanzar desde la visibilización que permite la investigación realizada y sus hallazgos, en ámbitos curriculares y de formación docente con una mayor pertinencia intercultural.
- Desarrollar procesos de formación en interculturalidad para los equipos de gestión y docencia con el propósito de fortalecer la pertinencia de contextos en el tratamiento disciplinar de los procesos curriculares.
- Generar escenarios inclusivos para la población estudiantil, en el cual se desarrolle un reconocimiento social hacia estudiantes de pueblos indígenas, tanto institucional como en la cotidianidad de la vida universitaria.
- Generar escuelas de lenguas indígenas para estudiantes de pueblos indígenas, como una posibilidad de favorecer su reconocimiento e identidad a través de la recuperación de su lengua. Política que la UCSH ha venido desarrollando hacia los pueblos indígenas de la Región Metropolitana desde 2016.

A pandemia do Corona Virus e a situação dos estudantes indígenas da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande/Brasil: um olhar sobre as ações do NEPII e da UCDB

Eva Maria Luiz Ferreira

José Francisco Sarmiento Nogueira

Josemar de Campos Maciel

Leandro Skowronski

Lenir Gomes Ximenes

A proposta de pesquisa

Os povos originários que vivem no território do Brasil protagonizaram séculos de resistência contra o esbulho territorial e diversas violências decorrentes do processo de progressiva ocupação não indígena do território. A partir do final da década de 1970, essa resistência começou a ser direcionada por meio de movimentos indígenas, de modo mais coletivo e visível, destacando demandas como retomada de territórios tradicionais e reconhecimento étnico.

No final da década de 1980, como fruto do processo de redemocratização e dessa mobilização dos próprios indígenas, as relações com esses povos alteraram-se significativamente, ao menos do ponto de vista legal. A Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito desses grupos às suas formas de organização social, suas línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre suas terras.

Nesse contexto surgiram demandas mais específicas como o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, com respeito às suas culturas, bem como a luta por acesso ao ensino superior e



respeito aos seus saberes tradicionais. Nos anos 2000 ocorreu uma significativa ampliação do acesso ao Ensino Superior e aumento de estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação no país.

O Brasil é um país marcado por grande diversidade étnica e cultural. Por outro lado, jaz atravessado pela desigualdade e pela discriminação racial, que tiveram forte impacto sobre a estrutura da sociedade brasileira, desde os seus dias formativos, até os tempos atuais.

A pandemia do Corona vírus expôs esta desigualdade em que vivem estes povos, pois a falta de recursos, além do descaso das autoridades do estado nacional, fez com que estes povos tenham sido atingidos de forma diferenciada. De fato, encontravam-se, e ainda se encontram, desprovidos das atenções básicas para uma vida com dignidade, tendo histórica e sistematicamente seus direitos de cidadãos negados.

Este trabalho aborda o histórico da presença indígena na Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, na cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul/Brasil. Os impactos e as maiores dificuldades enfrentadas na Pandemia da Covid-19 na vida acadêmica dos estudantes indígenas da instituição e as ações que foram tomadas diante deste quadro pandêmico fazem parte do interesse investigativo destes escritos.

Para a construção deste produto foram utilizados alguns recursos metodológicos on-line, como entrevistas, coleta de depoimentos, rodas de conversa. Além deles, foram usadas também referências bibliográficas do acervo da Universidade e além.

O sonho de Dom Bosco e a Missão Salesiana de Mato Grosso

Em 1883, após ter um sonho com povos originários da Patagônia, Dom Bosco teve um segundo sonho, precisamente no dia 30 de agosto do referido ano. Neste sonho foi-lhe apresentado um campo



de trabalho para a congregação, bem mais vasto que o território da patagônia: tratava-se praticamente de toda a América do Sul. Neste período, na cidade de Niterói no estado do Rio de Janeiro, havia sido fundada a primeira casa salesiana no Brasil. Segundo Ferreira (1995, p.119, apud CASTRO, 2014) “neste sonho, viajou através de toda a cordilheira dos andes, passou pela Bolívia e Mato Grosso, pelo sul do Brasil e da Argentina, atravessando a patagônia chegava até *Punta Arenas*” (apud Castro, 2014, p.104,). Dom Bosco narra, então, o encontro com a população originária e as dificuldades que eventualmente seriam encontradas, mas afirma que, com seu trabalho, os missionários erigiriam colônias, e este povos render-se-iam à Palavra de Cristo.

O sonho de Dom Bosco deve ser entendido a partir do quadro histórico da época, que valorizava muito as missões e a lógica catequizadora. Os religiosos da igreja católica, no século XIX, construíam missões, cujo objetivo era evangelizar os “bons selvagens”, denominados assim não por serem considerados hostis de antemão, mas por pertencerem às selvas nativas. A partir desta observação histórica, pode-se notar a importância de um olhar compreensivo para com o outro, iluminado pela solidariedade, a partir da lente de seu tempo. Dom Bosco, por meio de seus sonhos, entrevia a possibilidade de colaborar para uma dinâmica de cooperação com estes povos diversos, estranhos, mas premidos por grandes necessidades, como as de encontros com imigrantes que já praticavam violência contra eles e seus territórios.

A partir de relatos de missionários, Dom Bosco estava informado sobre a opressão que era infligida sobre estes povos, como no exemplo que segue. Ferreira (1995, pp. 44-52, apud Castro, 2014, p. 119) aponta que:

[D]evido à sua cultura e sua cor de pele, eram julgados como de outra espécie de homens; os governos mais desejavam exterminá-los que oferecer oportunidades de um pouco de civilização para eles. Antes da chegada dos missionários, eles foram objeto de tantas e terríveis perseguições.

Em junho de 1894, o Bispo Dom Luís Lasagna, desembarca na capital do Estado de Mato Grosso, a cidade de Cuiabá, com o primeiro grupo de salesianos. Eram cinco jovens missionários que logo iniciaram suas atividades na Paróquia de São Gonçalo do Porto. Após o falecimento de Dom Lasagna em um acidente, Dom Antônio Malan é escolhido para compor a expedição missionária e iniciar a obra salesiana em Mato Grosso, sendo o primeiro Inspetor da Missão Salesiana de Mato Grosso naquele mesmo ano. Dá-se início, a partir deste momento, ao trabalho dos salesianos junto ao povo Bororo, e depois com o povo Xavante, sendo estas relações interétnicas já muito bem abordadas por historiadores, leigos e salesianos, em diversas obras publicadas.

Esta brevíssima introdução a respeito da chegada do Salesianos por estas terras, em especial no Mato Grosso, que em 1979 foi desmembrado, formando também o Estado de Mato Grosso do Sul, nos fornece um breve quadro para entendermos o trabalho e o carisma da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), que é fruto maduro do sonho de Dom Bosco e, posteriormente, do sonho de religiosos e pesquisadores que cultivam a causa indígena como uma verdadeira missão, a respeito de um mesmo tema: os povos originários.

Os povos indígenas em Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul, tem em seu território a segunda maior população indígena do Brasil, com cerca de 75 mil pessoas de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Essa população pertencente a onze povos: Terena e Kinikinau, da família linguística arawak; Kaiowá e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié e Guató, do tronco macrojê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Camba, ambos com línguas isoladas, que atualmente não falam mais como descreve Chamorro e Combès (2015).



O processo histórico de abusos sofridos por estes povos, assim como de outros no país, foi marcado pela diminuição de seus territórios, fruto da ocupação irregular de suas terras por produtores rurais, em grande parte das vezes com a explícita anuência do Estado e, noutras vezes, com a silenciosa cumplicidade. Tal processo desembocou na criação de Reservas para esses grupos, com áreas diminutas e escassos recursos naturais, como apontam Brand (1997) e Ferreira (2007), em relação aos povos Guarani e Kaiowá; e Vargas (2003), Eremites de Oliveira e Pereira (2003) e Ximenes (2017) em relação ao povo Terena, para citar apenas dois exemplos.

Na década de 1980 os indígenas começam a organizar-se em movimentos de reivindicação de reconhecimento étnico, assistência à saúde, educação, segurança, produção alimentar, e, principalmente, a demarcação de terras consideradas tradicionais. Esse direito imemorial passou a ser reconhecido na Constituição Federal de 1988. (Brasil, 1988).

Este movimento reivindicatório, inclui em sua pauta o acesso dos indígenas no ensino superior. As Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) foram fundadas em 1961 e se transformam na UCDB em 1993. Inspiradas no carisma salesiano, começaram um movimento de entendimento desta nova realidade. No mesmo ato de se tornar Universidade, a UCDB cria o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI.

A UCDB e a criação do Neppi

As Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT)¹ são uma instituição credenciada pelo Ministério da Educação/MEC no

1 A semente para se tornar o que é hoje, referência em educação e eleita várias vezes a melhor universidade particular da região, foi plantada em 1961, quando nasceu o primeiro centro de educação superior do então Estado de Mato Grosso, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (FADAFI). Porém, pensando no desenvolvimento da cidade de Campo Grande e do Estado, a Missão Salesiana de Mato Grosso foi aumentando a oferta de cursos, observando a

ano 1993, através da Portaria nº 1.547, originando a atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Neste período a universidade começa a se estruturar para atender as exigências necessárias para consolidar o título de universidade. Dentre elas, destaca-se a demanda pela criação dos programas *Strictu Sensu*. E, para o cumprimento e realização destes programas, somam-se várias exigências, dentre as quais está a criação de um núcleo de pesquisa para o estudo dos Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul no âmbito da universidade, uma exigência que vai ao encontro da história dos salesianos e do carisma de Dom Bosco. A Missão Salesiana, mantenedora da UCDB, desenvolve historicamente, como já vimos anteriormente, trabalhos junto às populações indígenas do Mato Grosso há mais de cem anos.

O primeiro programa *Strictu Sensu* a ser criado na UCDB foi o de Educação. Paralelamente ao processo de estruturação deste programa, um grupo de professores se reuniu para discutir a criação de um espaço para pesquisas dentro da universidade, que contemplasse a questão indígena. Este tema, como vimos, sempre esteve ao lado do carisma Salesiano e a universidade, por conta do histórico da missão em Mato Grosso, já herdara um grande acervo documental a respeito destes povos e de experiências de convivências nas missões. Isso foi

necessidade de formar profissionais de diversas áreas: em 1965, criou a Faculdade Direito (FADIR); depois, em 1970, surgiu a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração (FACECA) e, em 1972, a Faculdade de Serviço Social (FASSO). O sonho de ser Universidade estava cada vez mais próximo e, para se chegar ao objetivo, os Salesianos reuniram todas as faculdades numa só, iniciando-se aí as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) pelo Parecer nº 1.907/76, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Entre os anos de 1986 e 1989, a Coordenadoria de Planejamento, Avaliação, Pesquisa e Extensão elaborou a Carta-Consulta ao Ministério da Educação, documento que oficialmente buscava a transformação em universidade das então Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. Com o parecer do Ministério da Educação e Cultura em 1991, iniciou-se a “Fase de Acompanhamento da Instituição”, para comprovação de seu amadurecimento acadêmico-administrativo. Como tudo caminhou bem, no dia 27 de outubro de 1993, pela Portaria nº 1.547, do MEC, as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) transformaram-se na atual Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).



salutar para que a universidade investisse em pesquisas na temática indígena, contando naquele momento com um grupo de professores leigos e religiosos, que já tinham uma experiência com alguns povos e possuíam uma produção científica a respeito da temática. Aconteceu de forma natural que a primeira iniciativa da universidade no que tange à pesquisa, tenha se dado a partir de a criação de um núcleo que tratasse do tema indígena, dando-se início ao movimento efetivo de pesquisa, na universidade que se formava.

O NEPPI, torna-se então o primeiro núcleo de pesquisa da UCDB, como podemos ver na primeira ata da reunião em que professores liderados pela professora Ieda Marques de Carvalho e pelo Frei Alfredo Sganzerla OFM Cap, que registra a proposição da criação do núcleo.

É interessante perceber que a recomendação do MEC é fundamental, para a criação do núcleo. Podemos ler a seguir um pequeno trecho da ata da primeira reunião, que põe em relevo a criação do núcleo para atender as obrigações para transformar a faculdade salesiana em universidade. “Afirmou ainda a professora Ieda que a UCDB, ao ser reconhecida pelo Conselho, digo, pelo Ministério da Educação como Universidade, assumira, entre outros, o compromisso de atuar também junto aos índios (SIC!) de Mato Grosso do Sul, tendo em vista que os Bororo e os Xavante habitam o Estado de Mato Grosso. Compromisso este que se evidencia, não só junto ao Ministério da Educação, como junto à comunidade”.

Começava um outro sonho, o de dar continuidade, em uma instituição de ensino superior salesiana, à história que havia começado com os salesianos que deram continuidade ao sonho de Bom Bosco e dedicaram suas vidas a estes povos.

O NEPPI, tem muito orgulho de ter em sua gênese, pessoas de grande estatura moral e intelectual, como por exemplo: professor Frei Alfredo Sganzerla, a professora Sonia Grubitts Gonçalves de Oliveira, padre Georg Lachnitt, o professor José Resina Fernandes Júnior e a



professora Ieda Marques de Carvalho, professora Katia Vietta e o professor Antônio Brand - todos ligados à UCDB, e as professoras Miriam Moreira de Carvalho Alves e Filomena Ilca Cardoso da Associação de Educação Católica-AEC.

No início de sua constituição, os professores que passaram a integrar o NEPPI, começam seus trabalhos de acordo com a área de conhecimento e interesse de cada pesquisador. Assim, as áreas foram divididas em Programas: programa Kaiowá e Guarani, coordenado pela professora Katia Vietta; programa Terena, coordenado pela professora Ieda Marques de Carvalho e o programa Kadiwéu, coordenado pela professora Sonia Grubitts.

A partir do ano de 2008, os professores que coordenavam os programas Terena e Kadiwéu, deixam de fazer parte do Núcleo, mas levam a temática dos povos indígenas para suas pesquisas na graduação e para os seus respectivos programas *stricto sensu*. Permanecendo no núcleo, somente o Programa Kaiowá e Guarani liderado pelos professores Antônio Brand e Katia Vietta, o qual mais tarde passa a ser denominado somente NEPPI.

Os trabalhos com os povos indígenas sempre foram desafiadores, seja pela complexidade das relações interétnicas, seja pelas forças contrárias a este tipo de trabalho, promovidos de um modo geral pelo fato de o poder econômico priorizar modelos de desenvolvimento de alto impacto social e ambiental. Isso conduziu ao interesse ganancioso pelas suas terras. Além disso, vários setores do poder público contribuíram com essas agressões, não reconhecendo sistematicamente estas terras como sendo legítimas destes povos, permitindo que elas fossem em grande parte subtraídas dos mesmos, em nome da retórica de um projeto de nação.

Neste processo de resistência histórica dos povos tradicionais, destacam-se a incrível capacidade de adaptação ao seu entorno, a resiliência diante das atrocidades e injustiças que vêm sofrendo, desde os primeiros contatos com o homem ocidental. Esses primeiros



contatos, desde o século XV deram azo a um dos maiores genocídios de que se tem registro, na história da humanidade. Mesmo tendo, em parte, arrefecido a legitimação dos massacres e das violências físicas, persiste uma tentativa sistemática de impor um etnocídio, de forma violenta, ou também mais velada, através da desconstrução de seus costumes e culturas, sempre em nome da integração nacional dos povos originários.

Este é o quadro com que se depararam os salesianos em seus primeiros contatos de missão por estas terras. O conflito com o homem que fala a sua própria língua. Ou seja, ao tomar posição ao lado dos mais oprimidos e menos desprovidos de recursos para resistir às violentas investidas e aos avanços sobre as terras, por parte de proprietários não-indígenas, os Salesianos colocaram em xeque sua fé cristã no contato junto a estes povos, possibilitando a aquisição de terras que tornaram possível a sobrevivência destes povos, em especial dos povos Bororo e Xavante. Neste enfrentamento com o interesse sobre as terras, os Salesianos destacam a reverência a um mártir, que tombou na assistência aos povos indígenas, o padre Salesiano Rodolfo Lunkenbein, assassinado covardemente junto a Simão Cristino Koge Kudugodu (Simão Bororo) na reserva indígena Meruri, tendo se postado à frente deste povo, em um ataque de fazendeiros.

Depois de tantos anos de luta acreditamos que os esforços dos Salesianos se fazem presentes no NEPPI, em colaboração com as comunidades dos povos originários, o que possibilita um trabalho horizontal, uma pesquisa ética e proposições de ações definidas com as comunidades, e a partir de interesses daquela.

Nestes 24 anos de trabalho, O NEPPI tem sido referência para aqueles que percebem a importância desta “causa”. O Núcleo, junto com a Universidade Católica Dom Bosco, se tornou referência internacional no desenvolvimento de projetos que beneficiam a estas populações, além de ter sido inspiração para várias instituições, quanto ao método que vem implementando, que ajuda a sustentar o tripé de uma universidade: pesquisa, ensino e extensão. Estas inovações propiciam ao



NEPPI a oportunidade de ver algumas de suas ações serem assumidas como políticas públicas. O NEPPI nasceu da confluência de alguns sonhos, que têm em comum o ideal de um mundo sem injustiças, de irmãs e irmãos de uma multidão de cores, culturas e línguas.

Antônio Brand e a inovação no trabalho com os povos indígenas

Em meados de 1996, a UCDB contratou para o seu quadro de docentes o historiador Antônio Jacó Brand², que tinha uma história de serviço junto ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entidade ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e uma produção científica na temática indígena, devotada especialmente ao povo Guarani.

O trabalho do NEPPI, coordenado pelo professor Antônio Brand, junto aos Kaiowá e Guarani deu-se a partir de uma parceria com a Diocese de Dourados em 1996, e teve como objetivo construir, a partir dos resultados das pesquisas e em conjunto com os kaiowá e Guarani, alternativas que oportunizassem a gradativa melhoria da sua qualidade de vida. Buscava naquele momento, de forma pioneira a convergência entre a pesquisa, a proposição e a execução de ações de apoio voltadas para a recuperação ambiental, produção de alimentos, saúde preventiva e educação diferenciada. A ênfase na pesquisa interdisciplinar e o envolvimento de várias instituições, especialmente órgãos públicos visava a superação de ações segmentadas, que, além de não alcançar os resultados esperados, acirravam disputas e problemas

2 Antônio Brand, entrou para o seminário aos doze anos de idade e saiu quando foi convidado a trabalhar com a questão indígena na Operação Anchieta (OPAN). Brand concluiu a graduação de História na Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, em 1977, na cidade de São Leopoldo-RS, e se mudou para Dourados-MS em 1978, onde fundou o CIMI em Mato Grosso do Sul. Em 1983, mudou-se para Brasília ao ser eleito Secretário Nacional do CIMI, onde exerceu a função por oito anos. Após esse tempo voltou com sua família para São Leopoldo, retomando os estudos e concluindo seu Mestrado em 1993 e o Doutorado em 1998, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Porto Alegre-RS.

internos de toda ordem, tornando os esforços incapazes de atingir os problemas em profundidade. Foi, então necessário adequar a proposta e a metodologia de trabalho às expectativas das comunidades kaiowá e Guarani, respeitando sua especificidade cultural, ao mesmo tempo gerando mais clareza sobre as consequências geradas pelo processo histórico vivenciado por elas.

Assim, o NEPPI trouxe para o espaço universitário, o experimento desafiador de conjugar pesquisa, ensino e extensão, em um mesmo espaço, numa simbiose intelectual inovadora. As ações passaram a ser mutuamente imbricadas, e o olhar interdisciplinar proposto pelo professor Antônio Brand, foi fundamental para a constituição de um modelo de trabalho com povos indígenas, que é replicado até hoje e que desperta interesse de vários pesquisadores não só na UCDB, como em outras instituições de ensino superior brasileiro, mas em toda a América Latina, fazendo do NEPPI, uma referência internacional.

O grande diferencial paradigmático dos trabalhos realizados pela equipe do NEPPI é o fato de que os projetos foram passando, cada vez mais, a ser desenvolvidos com a comunidade e não para a comunidade, ou seja, não há imposições nem tráfico de influências beneficiando grupos internos, nem imposição das percepções das necessidades por parte dos pesquisadores. Pelo contrário, os projetos são construídos a partir do diálogo e da escuta sistemática e empática, da identificação de necessidades da comunidade. Para que isso se realize, uma das ferramentas investigativas mais utilizadas, sempre foi a roda de conversa. Dessa forma, como agente facilitador de um ambiente – e de um ambiente de cooperação, o NEPPI, conseguia e consegue pôr em prática o já referido tripé da universidade, de pesquisa, ensino e extensão.

A pesquisa acontece, por meio, de produções científicas resultantes da experiência e percepções dos projetos desenvolvidos em comunidades tradicionais. A extensão ocorre na relação extensionista que envolve acadêmicos da universidade de áreas diferentes para colaborar no desenvolvimento de ações propostas nos projetos, e por fim,

o ensino, que é transmitido a partir das diversas práticas pedagógicas que são trocadas com a escola e na formação de seus professores.

Esta metodologia participativa traz para as práticas docentes, uma nova proposta para o atendimento das exigências acadêmicas do núcleo, no âmbito da universidade. A instituição deixa de ser “detentora de um conhecimento” e apresenta-se como uma parceira, em que o conhecimento tradicional e as redes internas de saber/poder destas comunidades são sempre tidos em alta conta, e tratados como protagonistas. Nesta perspectiva epistemológica de horizontalidade, sempre igualitária, parceira e dialógica, o núcleo propõe o fortalecimento às comunidades, e contribui com o fortalecimento de sua autonomia, para consiga aos poucos assumir totalmente e dar continuidade aos projetos de áreas bem distintas, estabelecidas através dos seus próprios interesses. Esta proposição é feita pelo núcleo no desenvolvimento de projetos, enriquecendo a academia e vivenciando a questão da interculturalidade na prática, ou seja, este tema está longe de ser apenas um discurso teórico.

Neste sentido a questão da pluralidade em termos de disciplinas e áreas envolvidas nos projetos, agrega valor e amplia as possibilidades de desenvolvimento de projetos. Esta interdisciplinaridade, tem colaborado para a diversidade de olhares para um mesmo tema.

Com esta metodologia e implicações teóricas, o então programa Kaiowá/Guarani traçou seus objetivos e depois usando apenas a nomenclatura NEPPI deu-se continuidade deste método até os dias de hoje. O caráter interdisciplinar, desenvolvido por Brand e equipe, junto a estas populações, amplia o leque de disciplinas que passam a trabalhar nestas comunidades, como professores da área de saúde, agronomia, psicologia, história etc.

A criação do rede de saberes

Com o passar do tempo, o ambiente universitário passou a ser um ponto importante de observação sobre a população indígena, e não somente nas comunidades, pois, percebeu-se um aumento do



número de estudantes indígenas na universidade, muito impulsionado pelas políticas públicas de inclusão implementadas a partir de 2002 pelo governo federal.

O NEPPI, começou a entender que o ambiente da universidade, deveria ser um lugar em que se pudesse implementar projetos que fossem favoráveis a estas pessoas. Neste momento notou-se que havia uma questão importante a ser enfrentada, que era a permanência dos acadêmicos indígenas na universidade. A grande questão detectada no processo de formação de acadêmicos dos povos originários que ingressavam na universidade, era a sua curta permanência, resultando em elevada taxa de desistência.

Dialogando com os acadêmicos de diversas etnias, percebeu-se alguns fatores em comum que influenciavam esta curta permanência, e o abandono dos cursos de graduação que almejavam. Um dos fatores era a falta de acompanhamento pessoal, na forma de reforço/apoio em disciplinas específicas, principalmente nas áreas de exatas e saúde. A dificuldade com a língua e o trânsito pela instituição em laboratórios de informática para estudos era também um problema. Percebeu-se, em discussão com outras instituições de ensino, que essa dificuldade também se repetia nestas outras instituições.

Logo, a questão não era “entrar” na universidade, mas permanecer. Tinha que se pensar soluções e melhoria ambiental para que estes acadêmicos pudessem permanecer e concluir seus cursos.

Pensou-se em criar um projeto que possibilitasse a permanência destes acadêmicos, desenvolvendo ações que atendessem estas demandas identificadas, fornecendo apoio aos alunos indígenas, em sua trajetória acadêmica. Para isso, além de criar no interior das Universidades envolvidas, espaços e estruturas de apoio, promovem-se ações de apoio visando à permanência dos mesmos, como: espaços e estruturas de apoio, programas de monitoria e suplementação; participação e organização de eventos acadêmicos voltados para a temática indígena; viabilização de espaços de convivência; criação de grupos de

estudo e cursos de extensão por áreas temáticas, ampliando e contextualizando as discussões sobre o papel dos conhecimentos tradicionais na formação dos profissionais e intelectuais indígenas.

Diante desta realidade, somada à inserção desses jovens no ambiente acadêmico, abriu-se a discussão sobre a permanência dos mesmos nos cursos de graduação. O desafio que estava lançado então, era como fazer que estes acadêmicos permanecessem na universidade, diminuindo assim a taxa de evasão. Procuramos parceiros fora da instituição que tinha o mesmo problema, e logo a situação passa a ser discutida por representantes indígenas e apoiadores nas universidades, no caso NEPPI/UCDB e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS.

Desde o ano de 2005 essas universidades executam em parceria o projeto Rede de Saberes, com ações objetivando o apoio à permanência dos estudantes indígenas, tornando esta tarefa mais inclusiva e estimulando-os, para o exercício da interculturalidade, para o diálogo entre os saberes ancestrais e a valorização dos vínculos com suas comunidades (Imagem 1). A partir do ano de 2008, duas universidades federais integram o projeto: Federal da Grande Dourados e de Mato Grosso do Sul. Nos 15 anos de projeto, as atividades de permanência são realizadas com aporte financeiro da Fundação Ford. As instituições de Ensino Superior, parceiras da UCDB no projeto Rede de Saberes, desenvolvem políticas próprias de atuação junto aos estudantes indígenas.

A UCDB amplia sua política de ação afirmativa para os povos indígenas em um programa de oferecimento de bolsas de estudos que cobre 100% do valor das mensalidades. As bolsas são dirigidas para todos os cursos de graduação oferecidos pela universidade, nas áreas de ciências sociais aplicadas, saúde, engenharias e humanas. Somam-se então as ações propostas no plano de trabalho do Projeto Rede de Saberes, em relação à permanência dos estudantes nos cursos de graduação. São ações como cursos temáticos extracurriculares em direito e saúde indígena, educação escolar diferenciada e específica,



saberes tradicionais e saberes acadêmicos, sustentabilidade em terras indígenas, produção agroecológica, ciências da terra e tutorias temáticas, para sanar as dúvidas dos estudantes que visam diminuir o número de reprovações.

Imagem 1

Ato cultural dos Guarani/Kaiowá junto com acadêmicos no projeto Rede de Saberes



Nota. Arquivo NEPPI/Biblioteca Antônio Brand.

Os acadêmicos na UCDB

As ações citadas acima fazem com que a cada ano, aumente o número de ingressantes indígenas, nos processos seletivos da universidade. A UCDB, já se tornou uma referência para as populações indígenas, para o ensino superior. São estudantes oriundos dos povos Terena, Kadiwéu e Kinikinau; Xavante e Boe Bororo, dos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, respectivamente.

Estes acadêmicos estão presentes nos vários cursos oferecidos pela universidade, como pode ser observado no Quadro 1. A partir

das informações que foram obtidas por este trabalho junto à UCDB, são apresentados alguns gráficos para melhor ilustrar como se dá a participação destes acadêmicos na universidade.

Quadro 1

Cursos com a presença de acadêmicos indígenas na UCDB

Administração	Direito	Jornalismo	Psicologia
Agronomia	Educação Física	Letras	Pub. e Propaganda
Biomedicina	Enfermagem	Logística/ Téc. Análise de Sistema	Serviço Social
Cienc. Biológicas	Farmácia	Med. Veterinária	Zootecnia
Ciênc. Contábeis	Fisioterapia	Nutrição	
Design	História	Pedagogia	

Nota. Coordenações dos Cursos da UCDB.

O número de acadêmicos indígenas, relativamente aos não-indígenas ou não-declarados, proporcionalmente ainda é pequeno na universidade (Imagem 2), mas estes acadêmicos possuem alta capilaridade entre as comunidades, tornando a UCDB uma universidade bastante buscada por eles.

Imagem 2

Percentual de indígenas em relação ao total de acadêmicos na UCDB em 2021

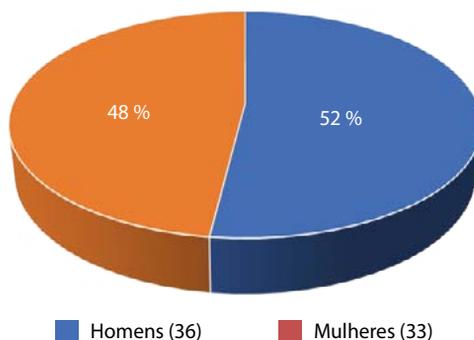


Nota. NEPPI/projeto Rede de Saberes.

Nos dados apresentados na Imagem 3 podemos identificar que ambos os gêneros, em proporções muito próximas tem procurado a universidade para sua formação. É uma situação de quase paridade, apesar da maioria masculina ainda, mas esta diferença já foi bem mais significativa no passado, com grande predominância dos homens na universidade. As acadêmicas mulheres privilegiam os cursos de áreas da saúde.

Imagem 3

Percentual de acadêmicos indígenas por gênero na UCDB em 2021

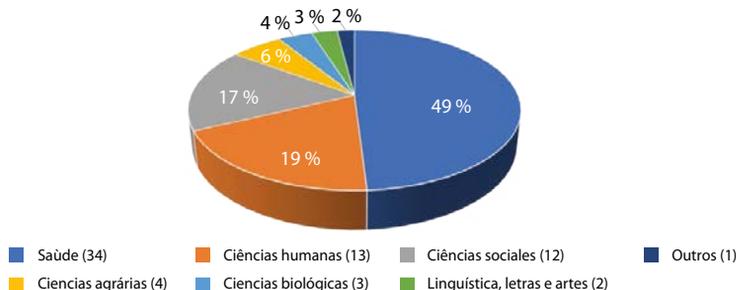


Nota. NEPI/projeto Rede de Saberes.

Quase todas as áreas de conhecimento oferecidas pela UCDB têm uma presença indígena, com exceção da área de ciências exatas (Imagem 4). Um motivo importante para isso é o interesse claro e sempre manifesto de acadêmicas e acadêmicos de retornar às suas comunidades e dedicar-se a elas. Cursos das áreas da saúde, ciências humanas e sociais, são muito procurados e muito estimados pois possibilitam atender as principais demandas das suas comunidades de origem.

Imagem 4

Percentual de acadêmicos indígenas por áreas do conhecimento dos cursos na UCDB em 2021

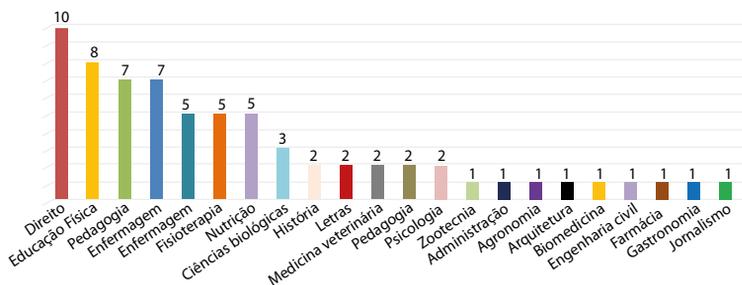


Nota. NEPPI/projeto Rede de Saberes.

Analisando a distribuição dos acadêmicos pelos cursos na imagem 5, mais uma vez nota-se que os cursos que são considerados mais aplicados às comunidades são privilegiados nas escolhas. O curso de Direito, o mais procurado, demonstra os desafios e demandas emergenciais dos povos indígenas com relação aos aspectos jurídicos da luta pelo território e seus demais direitos constitucionais. Outros cursos como Educação física, Pedagogia e Enfermagem possibilitam o retorno e permanência nas suas comunidades, trabalhando nas escolas e postos de saúde da aldeia.

Imagem 5

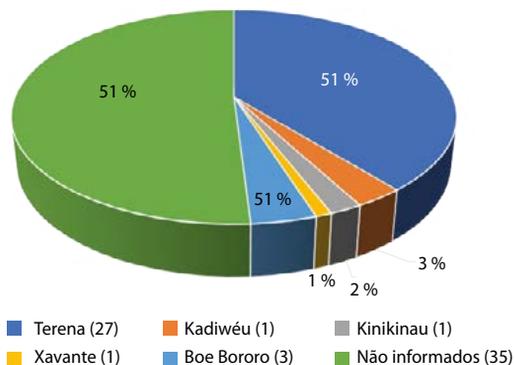
Número de acadêmicos indígenas por cursos na UCDB em 2021



Nota. NEPPI/projeto Rede de Saberes.

Imagem 6

Percentual de acadêmicos indígenas por etnia na UCDB em 2021



Nota. NEPPI/projeto Rede de Saberes.

Na imagem 6, nota-se de novo a referida capilaridade entre as diversas populações que procuram a UCDB. Essa presença indígena enriquece a universidade e impulsiona iniciativas de apoio à inclusão da diversidade, colocando em pauta questões fundamentais não só para a formação de estudantes indígenas diretamente implicados, mas para a formação dos não indígenas, que fazem parte de uma sociedade plural e multifacetada como é a sociedade brasileira. Com a presença indígena, a UCDB se torna uma escola para conhecer algo do real tecido social brasileiro.

A pandemia da Covid-19 E O seu enfrentamento pelos povos indígenas em Mato Grosso Do Sul

Conforme o jornal local Midiamax (CHUVA, 14 mar. 2020), em 14 de março foram registrados os primeiros casos da doença em Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, capital do estado. Em nota do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), uma organização indigenista vinculada à Igreja Católica, o primeiro caso entre indígenas foi confirmado em 13 de maio: uma mulher de 35 anos, moradora da reserva de Dourados e trabalhadora da unidade frigorífica da JBS

do município. A JBS S.A. é uma multinacional de origem brasileira, reconhecida como uma das líderes globais da indústria de alimentos (CIMI, 18 mai. 2020).

Destaca-se que em maio de 2020 o Ministério Público do Trabalho chamou a atenção para o grande número de trabalhadores de frigoríficos (indígenas e não indígenas) infectados com o novo Corona vírus nos municípios de Mato Grosso do Sul (TOOGE, G1, 08 mai. 2020). A Reserva na qual foi registrado o primeiro caso da doença entre os indígenas no estado, é uma área com grande densidade populacional, com cerca de 15 mil pessoas dos povos Guarani, Kaiowá e Terena. Localiza-se na cidade de Dourados, a segunda maior de Mato Grosso do Sul. Dourados localiza-se na região sul do estado (ISA, 2020).

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em nota, sobre a pandemia entre os Guarani e Kaiowá, apontou a letargia do poder público no combate à doença entre essa população, mesmo diante de informações amplamente divulgadas, tais como:

(i) as já conhecidas altas taxas de contágio da Covid-19; (ii) as altas taxas de contágio e transmissão registradas em frigoríficos; (iii) a janela imunológica do vírus na fase de transmissão; (iv) a situação de crise humanitária e de superpopulação pela qual passa a reserva; (v) a realidade de lares multigeracionais e ampliados pela conformação das parentelas; (vi) hábitos culturais e alimentares considerados altamente transmissíveis; (vii) e ainda o fato de haver desinformação nas comunidades indígenas quanto aos cuidados preventivos à covid-19. (CIMI, 18 mai. 2020)

Os casos confirmados da doença continuaram surgindo nos dias subsequentes e as lideranças desses povos manifestaram frente à sociedade e às instituições governamentais seu anelo pela urgência de medidas de combate à pandemia em seus territórios. A ausência do Estado brasileiro em relação a medidas de proteção aos povos tradicionais relacionados à saúde, sempre foi muito notada e criticada na pauta das reivindicações destes povos, nas várias esferas governamentais. Diante, pois, da grave situação de saúde que assolou o país, com a chegada da Covid-19, as comunidades indígenas precisaram

organizar ações juntamente com lideranças, corpo docente e juventude para estabelecer a segurança dos moradores nas aldeias. Fizeram uma ampla divulgação das ações utilizando as mídias sociais como veículo, que ganhou visibilidade nos jornais online locais, assim como de apoiadores, que se mobilizaram para doações de máscaras, álcool em gel, produtos de limpeza, equipamentos de proteção individual.

Como exemplo dessas reivindicações, em 16 de maio os conselhos tradicionais Guarani e Kaiowá Aty Guasu (Assembleia Geral do Povo Guarani e Kaiowá), Kuñangue Aty Guasu (Grande Assembleia das Mulheres Guarani e Kaiowá), RAJ (Retomada Aty Jovem), Aty Jeroky Guasu (Assembleia geral dos Nhanderus e Nhandesys) publicaram uma carta emergencial:

Nós Aty Guasu, Kunangue Aty Guasu, RAJ e Aty Jeroky Guasu viemos solicitar o atendimento diferenciado específico para indígenas, uma organização URGENTE da rede de urgência e emergência segura, respeitando as especificidades do nosso povo: ambulâncias, leitos, alternativas de isolamentos possíveis para a comunidade, proteção aos trabalhadores em contatos familiares, EPIs³ e vagas em cemitérios.

Todas doações de ajudas humanitárias de sobrevivência serão bem-vindas: alimentos, máscaras de três camadas de tecido de algodão, produtos de higiene para as comunidades, caixas d'água para armazenamento, e sementes para o plantio em nossas roças.

Recomendamos a toda comunidade Guarani e Kaiowá que fiquem em seus Tekohas, que toda a liderança tenha a responsabilidade do bloqueio sanitário de todos os acessos de entradas aos territórios indígenas para manter a saúde do Povo Guarani e Kaiowá, permitindo apenas a entrada de trabalhadores da Saúde e ajudas humanitarias. (ATY GUASU *et al.*, 17 mai. 2020)

Em 18 de junho ocorreu o primeiro óbito de indígena em decorrência do novo Corona vírus em Mato Grosso do Sul: um homem

3 Denomina-se Equipamento de Proteção Individual - EPI a todo dispositivo ou produto, de uso individual utilizado pelo trabalhador, destinado a proteção contra riscos à sua segurança e saúde.

de 59 anos, da etnia Guarani Kaiowá, de Dourados. Na região em que ele morava, o único posto de saúde contava com apenas um médico e um enfermeiro para atender cerca de 17 mil indígenas (Barbosa, Brasil de fato, 21 jun. 2020).

Em abril, mês em que ocorrem comemorações e eventos alusivos ao “Dia do Índio” (SIC!), dia 19 de abril, as aglomerações foram proibidas na maioria dos municípios do estado, mas a fiscalização era incipiente mesmo nas cidades, ficando a critério dos indígenas seguir as recomendações das autoridades de saúde. Nesse período algumas áreas já tinham o controle de entrada e saída de pessoas, feito pelas próprias lideranças. Foi o que ocorreu na região do Pantanal, parte do estado com diversas áreas indígenas do povo Terena (Morel e Ribeiro, Campo Grande News, 19 abr. 2020).

No município de Aquidauana, por exemplo, os Terena implantaram barreiras sanitárias na entrada das Terras Indígenas, com monitoramento 24 horas e doações de alimentos para os moradores. A ação foi iniciativa dos caciques das aldeias —juntamente com suas lideranças— desde o início da pandemia (Gazeta Trabalhista, 07 mai. 2020).

No mês de junho o estado já registrava um salto no número de casos de Covid-19 entre indígenas com um aumento de 7500 % após 17 dias do primeiro caso entre povos tradicionais no país. A mídia nacional chamou a atenção também para a vulnerabilidade social e insegurança alimentar nas aldeias, agravadas pelo isolamento social (Castro, Época, 07 jun. 2020).

Apesar das recomendações de órgãos de saúde e de medidas das comunidades contrárias às aglomerações, o próprio governo do estado de Mato Grosso do Sul realizou um evento no município de Aquidauana, reunindo lideranças indígenas para lançamento das obras de asfaltamento de uma rodovia no início do mês de julho. Após o evento, três lideranças foram internadas com Covid-19. Em 22 de julho o município de Aquidauana, contava 3 mortes suspeitas



de Corona vírus e apenas 1 médico para atender 11 aldeias da região (Rocha, Midiamax, 22 jul. 2020; 28 jul. 2020).

Uma liderança indígena destacou em reportagem “nos restam poucos anciões que guardam conhecimentos tradicionais. A vida deles e da comunidade estão em risco e, junto, a perda da história de um povo” (Dionédson Terena). Outra liderança fez um apelo às autoridades “Venho pedir socorro aos governantes por essas vidas” (Alcery Marques, professor na aldeia Lagoinha). A matéria traz ainda depoimento do médico responsável por atender essas comunidades: “Atender a todos é impossível, é humanamente impossível porque eu não tenho efetivo e não tenho carro suficiente para fazer essa logística toda” (Elton Vieira, médico). Informa ainda que dezenas de veículos quebrados estavam parados nos polos do Distrito Sanitário e que o Ministério Público Federal – MPF, ajuizou uma ação civil pública a respeito da insuficiência de médicos, equipamentos de proteção e ações de isolamento na região (Jornal Hoje, 25 jul. 2020).

A falta de acompanhamento e de medidas mais assertivas no combate à pandemia entre os indígenas não foi exclusiva em Mato Grosso do Sul. A Articulação dos Povos Indígenas (APIB), de extensão nacional, alertou para a subnotificação de casos nos dados oficiais e vem fazendo um levantamento independente. Em 23 de julho de 2020, havia 17 824 casos confirmados entre indígenas no Brasil, 556 mortos e 144 povos afetados. Na mesma data, Mato Grosso do Sul contava entre os indígenas 65 casos suspeitos, 268 confirmados e 5 óbitos (ISA, 2020).

O Conselho do Povo Terena, uma organização indígena de lideranças deste povo, também começou a fazer em julho um boletim próprio de registros de casos entre os Terena. Em 25 de julho, o Boletim 01 indicava 119 casos confirmados em 5 Terras Indígenas Terena (Conselho do Povo Terena, *Facebook*, 25 jul. 2020).

No mês de julho outras iniciativas, tomadas pelas próprias lideranças indígenas foram divulgadas. Na aldeia Buriti, área Terena no município de Dois Irmãos do Buriti, as lideranças, caciques, pro-



fessores e anciões decidiram pelo isolamento total da aldeia, com as seguintes medidas por um prazo de 15 dias:

- Moradores somente deverão ir para cidade em caso de emergência;
- Está proibido o trânsito de uma aldeia para outra;
- O uso de máscara passa a ser obrigatório;
- Evitar visitas dentro da própria aldeia;
- Se nas vilas a pessoa estiver com sintomas de algum tipo de enfermidade, deverá acionar a equipe de saúde. (Buriti News, 22 jul. 2020)

Além de enfrentar a doença com poucas medidas de apoio do poder público, os indígenas ainda convivem com preconceito, ainda mais explícito em tempos de pandemia. É o que demonstram mensagens em redes sociais que foram sendo espalhadas por jornais locais. Na cidade de Dourados, o perfil de uma academia fez uma postagem em que “[...] a suposta dona do estabelecimento reclama de academia fechada e divulga foto de indígenas para falar sobre o Corona vírus nas aldeias da cidade”(Rocha, Midiamax, 15 jul. 2020).

Em Miranda, na região do Pantanal, o avanço de casos de Covid-19 nas aldeias do município, “gerou onda de ódio contra os indígenas por parte dos moradores da área urbana da cidade. Em áudios enviados em grupos de WhatsApp, alguns sugerem até mesmo o extermínio dos povos que vivem na região”.

O Vice-cacique de uma das aldeias da região destacou que muitos indígenas precisaram sair da aldeia para trabalhar ainda no início da pandemia. Alguns foram demitidos, voltaram para casa e acabaram trazendo o vírus com eles. A liderança ressaltou ainda que desde maio, a aldeia conta com a uma barreira sanitária montada pelos indígenas, com apoio do Distrito Sanitário (órgão governamental responsável pela saúde indígena) e da prefeitura (Jara, Campo Grande News, 23 jul. 2020).

Apesar dos esforços dos indígenas para conservar as suas aldeias fechadas, muitos deles precisam trabalhar fora. Isso se deve por conta das dificuldades de sustento em áreas que por vezes não correspondem à extensão de seus territórios tradicionais, impulsionando a busca por



emprego nas cidades e fazendas. É importante mencionar que o Mato Grosso do Sul, até julho, apresentou taxas muito baixas de isolamento social, cerca de 40 %, um percentual muito abaixo do recomendado pelas autoridades em saúde. No mesmo mês, a ocupação de leitos de terapia intensiva (UTI) estava alta. Na macrorregião de Campo Grande, por exemplo, a taxa de ocupação de leitos de UTI⁴ está em 94 %, em 23 de julho (Governo do Estado-Ms, 23 jul. 2020).

Organizações indigenistas, universidades e apoiadores organizaram campanhas para doação de alimentos, máscaras e materiais de higiene. Mas cabe destacar o protagonismo dos indígenas nas ações de enfrentamento da doença e a cobrança da responsabilidade do Estado brasileiro em suas diversas esferas. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), juntamente com outras instituições e alguns partidos políticos, ingressou com uma ação junto ao Supremo Tribunal Federal-STF, solicitando barreiras sanitárias para impedir o ingresso de pessoas em 31 terras indígenas vulneráveis à Covid-19, além de exigir a imediata retirada de invasores de sete terras indígenas fortemente impactadas por garimpeiros, madeireiros e grileiros, que expõem a população indígena ao contágio pelo vírus. A Ação requer, ainda, que a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), órgão vinculado ao Ministério da Saúde, preste atendimento também a indígenas que vivem em zonas urbanas ou que estejam em territórios ainda não homologados. O advogado da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) que assina a ação, Luiz Eloy Terena, destacou que os pedidos partem do entendimento de que, para proteger a vida dos povos indígenas em tempo de pandemia, é fundamental proteger os territórios (Taitson, WWF, 17 jul. 2020).

O acolhimento da ação proposta por uma organização indígena pode ser considerado um importante marco para a democratização do

4 A UTI é a Unidade de Tratamento Intensivo, onde pacientes com graves problemas que precisam de cuidados e supervisão constante são internados. A UTI conta com profissionais especializados para cada tipo de cuidado que o paciente internado precisa.

acesso da sociedade ao STF.⁵ Até o momento, a Corte costumava fazer uma interpretação conservadora da Constituição, reconhecendo que apenas entidades “econômicas” ou profissionais seriam consideradas entidades de classe com legitimidade para ajuizar ações.

As ações do NEPPI/UCDB em tempos de pandemia

O Ministério da Educação (MEC) autoriza, por meio, de portaria datada de março de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, enquanto durar a pandemia do novo Corona vírus– Covid-19.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. [...] § 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput (BRASIL, 2020).

A partir das orientações do MEC, as instituições de ensino superior – IES iniciam um planejamento de ações para atender a portaria e as especificidades de cada instituição (IES). A pandemia do Corona vírus e as necessárias medidas de isolamento social representaram um desafio ainda maior para a continuidade dos estudos dos estudantes indígenas da Educação Básica ao Ensino Superior, especialmente em relação ao acesso à internet e ferramentas tecnológicas para participação nas aulas remotas.

A maior parte da população indígena no Brasil vive em Terras Indígenas em áreas rurais com acesso precário à internet. Além disso, o necessário fechamento das aldeias imposto por lideranças como medida de contenção do novo Corona vírus e a restrição da circulação

5 O Supremo Tribunal Federal é o órgão de cúpula do Poder Judiciário, e a ele compete, precipuamente, a guarda da Constituição, conforme definido no art. 102 da Constituição da República.

e de meios de transporte coletivo, também impossibilitam em alguns casos o acesso à internet e às ferramentas tecnológicas. A conjuntura da pandemia impôs-se de modo ainda mais paradoxal para esses estudantes. Feitas essas considerações do panorama geral do estado, este texto irá se restringir às medidas adotadas no âmbito da UCDB.

A UCDB foi a primeira instituição de ensino superior do estado de Mato Grosso do Sul, a suspender as aulas presenciais, ainda, num período que havia menos de cem casos do Covid-19, registrado pela secretaria de saúde do estado.⁶ Adotou a suspensão de: “- atividades acadêmicas presenciais (graduação, pós-graduação lato e stricto sensu), que terão continuidade no ambiente virtual, de forma que o calendário acadêmico seja cumprido”. (UCDB, 15 mar. 2020).

Passamos a relatar como a UCDB, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisa das Populações Indígenas (NEPPI) organizou o acompanhamento dos estudantes indígenas, frente a uma nova situação relacionada às atividades acadêmicas. Já relatamos acima que, desde o ano de 2005, o Núcleo desenvolve o projeto Rede de Saberes, com o objetivo de dar suporte à permanência de estudantes indígenas no ensino superior. Entre as ações que sistematicamente têm contribuído para a permanência na universidade, estão os cursos extracurriculares que tratam especificamente de temas que não estão contempladas grades curriculares das universidades, tais como direito indigenista, saúde indígena, educação diferenciada e específica, saberes tradicionais e saberes acadêmicos, sustentabilidade em terras indígenas, produção agroecológica, entre outros.

Além disso, as tutorias ou monitorias, que são o acompanhamento individual ou em pequenos grupos em disciplinas nas quais os alunos enfrentam mais dificuldades, decorrentes, especialmente, de lacunas no Ensino Médio e/ou relacionadas à Língua Portuguesa utilizada como segunda língua por aqueles (as) que têm na língua

6 <http://www.vs.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/BOLETIM-CORONA-15-03-2020.pdf>

materna o fundamento do processo de socialização, têm sido constantes nesses anos, o que se conclui que esta é uma demanda ainda importante na execução do projeto.

As monitorias, neste momento de aulas remotas, foram as ações mais assertivas para os estudantes que precisavam acompanhar as aulas e realizar as atividades. Os contatos com os mesmos, deram-se pelo aplicativo WhatsApp. No início, as trocas de mensagens aconteciam com o objetivo de saber se os alunos estavam acompanhando as mudanças institucionais, quais as condições de acesso remoto e não menos, o bem-estar deles e suas famílias. Com o decorrer das semanas, muitos alunos foram retornando para suas aldeias, para ficarem protegidos e próximos das famílias. Outros, permaneceram na cidade, onde fixaram residência.

A metodologia adotada pela universidade para os alunos acompanharem os conteúdos estava vinculada em assistir as aulas e realizar atividades. Com o passar das semanas e meses, começam a surgir manifestações por parte dos alunos, relacionadas ao acesso de internet:

Bom dia professora, estou te enviando este e-mail para te explicar o porquê, que não estou fazendo as atividades on-line a internet aqui na aldeia é muito ruim e não dá para fazer essas atividades, on!!!e eu não tenho celular o meu foi roubado...eu tento, mas não consigo abrir as atividades.

Eu ...escrevo essa mensagem com muita tristeza e dizer que não estou tentando condições de cumprir esse semestre por falta de equipamentos como internet, notebook e computador, e agora dizer que a minha aldeia está com casos de covid 19 e aí pelo meu bem e minha família estou me mudando para um sítio feito pela minha família e lá não possuem acesso a internet, então peço encarecidamente se pode me mandar em possibilitar as atividades que os professores puderem me manda fico muito grato.

Outro fator complicador aconteceu, relacionado à entrada e saída de pessoas nas comunidades indígenas, conforme já mencionado. Como exemplo, podemos citar a medida protetiva adotada pelas lideranças já no início de março:



Nesta segunda-feira (16), em reunião, a liderança da aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, tomou a decisão de restringir a entrada de pessoas de fora e orientou os moradores de que a ida a cidade deve ser em casos de emergência. (Gabriel, Radio Terena, 13 mar. 2020)

Diante de tal medida estabelecida pelas lideranças, a estudante de enfermagem, nos comunica, da nova situação apresentada.

Oie bom dia professora!! Venho comunicar a senhora que não está dando para mim fazer as atividades no SIIA⁷ como a senhora é a coordenadora do curso de Enfermagem, moro na Aldeia e aqui a Internet não é de uma qualidade Boa!! Para mim as aulas a Distância não está dando certo, estou muito perdida, peço a compreensão da senhora, e pela mesma questão que está acontecendo no mundo todo sobre o Corona vírus. Aldeia está fechada ninguém entra e ninguém sai daqui!! Fica muito difícil de eu ir à cidade para mim fazer as atividades!

Outros estudantes atenuaram as dificuldades, por meio, das monitorias que o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) conseguiu organizar salas de estudos via WhatsApp. Vários alunos estão na fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa fase exige dos acadêmicos um texto escrito com os pilares científicos.

Solicito monitoria para fazer o Trabalho de Conclusão de Curso, tenho dificuldades com análise bibliográfica, correção ortográfica, revisão do resumo, introdução, Novas correções requisitadas no referencial teórico.

Solicito ajuda para a construção do projeto, O que é uma revisão sistemática integrativa e como elaborar um raciocínio de escrita para esse tipo de trabalho?

Estudantes do curso de enfermagem e nutrição solicitam ajuda para acompanhar as aulas e realizar as atividades. Com os laboratórios fechados, dificultou-se ainda mais a compreensão dos conteúdos. A acadêmica explica que sua dificuldade é pelo falo da complexidade das

7 É o Sistema de Informação Institucional ao Acadêmico, espaço virtual da instituição onde o acadêmico acessa atividades postadas pelo professor, informações relativas a notas, avaliações e etc.

disciplinas, sendo que algumas dessas disciplinas se baseia em teoria e prática e quando não se entende a teoria não consegue executar na prática:

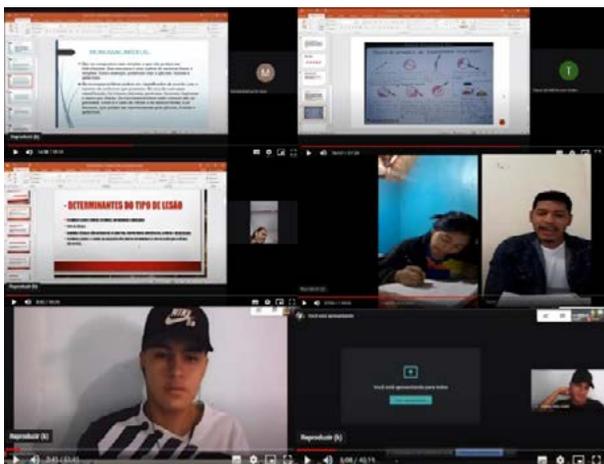
Solicito ajuda para Patologia foi revisado inflamação, sinais, inflamação aguda e crônica, em Bioquímica, carboidratos, função dos carboidratos, classificações, em Dietética, carnes, hortaliças, açúcares e Microbiologia, classificação de bactéria, curva de crescimento.

Sou do primeiro semestre, não tenho base sobre átomo, para entender as explicações sobre Química e também, Corpo Humano.

Estudantes do curso de Direito buscaram nas monitorias sanar suas dúvidas sobre: Direito Civil, Penal e Constitucional (I, II, III, IV e V) Art. 1 a 5º do Código Civil (emancipação), contratos em espécie, contrato de transporte, contrato de transporte, súmulas do STF e STJ, desconsideração da personalidade jurídica, Classificação dos bens: móveis e imóveis, Processo Penal e Civil, Prática Processual com dúvidas em queixa crime, organização do judiciário, Clássicos e Língua Portuguesa com escrita e dialeto (imagem 7 e 8).

Imagem 7

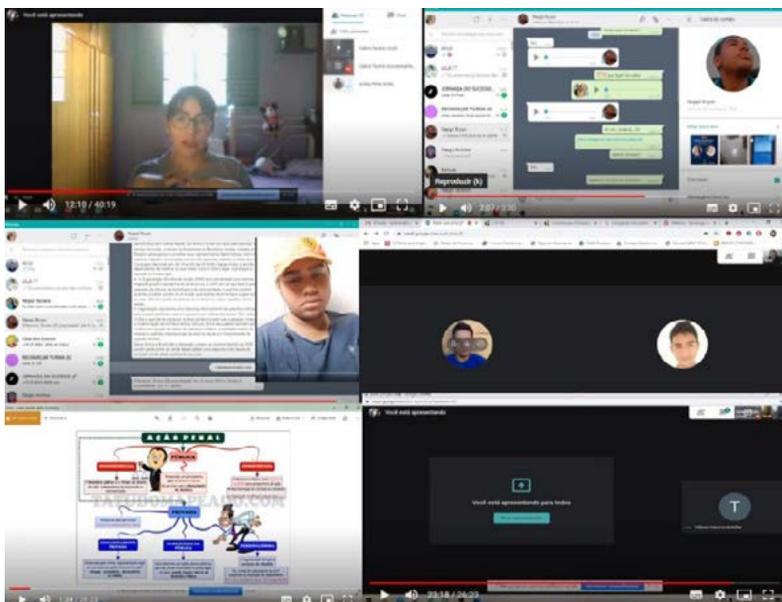
Monitorias durante a pandemia



Nota. NEPPI/projeto Rede de Saberes.

Imagem 8

Monitorias durante a pandemia



Nota. NEPPI/projeto Rede de Saberes.

Destaca-se que alguns professores e coordenadores de curso buscaram orientação do NEPPI e da Pró-Reitoria de Graduação e extensão sobre como proceder no caso dos estudantes indígenas que em virtude das dificuldades de acesso não estavam cumprindo as atividades e avaliações propostas no sistema remoto. A alternativa encontrada foi a prorrogação de prazos de envio de atividades e abertura de segunda chamada de avaliações para que esses estudantes, incluindo os não indígenas, pudessem colocar as atividades em dia.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas foi possível auxiliar por meio de ferramentas tecnológicas um pouco mais acessíveis como a rede social WhatsApp, mantendo a comunicação com esses acadêmicos e possibilitando a continuidade das monitorias.

Para melhor entender as dificuldades enfrentadas durante este período pandêmico, colocamos na sequência o depoimento de alguns acadêmicos indígenas da UCDB, para preservar suas identidades, colocamos as iniciais de seus nomes, etnia, área do conhecimento e aldeia quando informado.

M. M. S. - Etnia: Terena

8º semestre/ Área: Ciências da Saúde

Aldeia Alves de Barro

Quando começou a pandemia e fechou tudo em Campo Grande, as aulas ficaram online e minha mãe falou para eu voltar para casa porque já estava faltando comida no mercado e lá tem plantação de mandioca, de batata e tem internet via satélite que dá para estudar. Mas qualquer vento a tirava a antena do lugar e desconectava, muitas vezes o técnico demorava um mês para consertar. Então a conexão, a internet, foi a coisa mais difícil da pandemia. Os professores também me ajudaram bastante, eu tinha que entregar trabalho na mesma semana, mas eu conversava com eles e deixavam entregar depois porque entenderam o meu problema.

A. A. - Etnia: Terena

4º semestre/Área: Ciências Sociais

Aldeia buriti

Aqui na aldeia, sofremos muito o impacto da pandemia...maior dificuldade foi na questão da internet, não consegui acompanhar a minha turma, tive que começar a fazer o meu curso tudo de novo, foi a opção que universidade me deu para eu não perder a bolsa, pois eu já tinha reprovado em tudo...

“Eu não consegui acompanhar daqui da aldeia...não tinha internet... Então esta foi a minha maior dificuldade.

N. R. F. E. - Etnia: Kinikinau

4º semestre / Área: Ciências Humanas

Aldeia Mãe Terra/ Cachoeirinha - Miranda

No fim de 2020 eu fiz minha inscrição para estudar na UCDB. Já tinha pandemia, eu estava no 3º ano online, e então eu vim até a capital e



fiz a minha matrícula. Chegando em Campo Grande eu comecei a procurar um estágio ou serviço para me manter aqui, mas não tive sucesso porque estavam tendo muitos casos de COVID. Então eu tive que voltar para a aldeia e fiquei com aulas remotas, o que era muito difícil, porque às vezes a internet caía e o valor não ajudava (era muito caro), além do sinal ser muito ruim na aldeia. A minha matrícula eu paguei com artesanato que minha mãe fez para um concurso que ela venceu. Eu sempre quis fazer direito, desde criança eu olhava o juizado indígena e o movimento, ouvia as leis e agora ter a oportunidade de presenciar esse momento tem sido muito importante para mim. Hoje eu me sinto acadêmico porque antes do presencial não sentia. E estou fazendo estágio!.

T.G. - Etnia: Terena

4º semestre / Área: Ciências Agrárias

O problema não é só ao ensino superior, mas tem a ver com questão da vacina q está muito atrasada, e ficamos no temor constante de afetar a gente e a nossa família...aqui na aldeia estão todos cm medo, tenso...

Como povos, somos resistentes e vamos resistir sempre.. ainda vamos enfrentar muito problemas pela frente...

Seria bom ter um apoio psicológico neste momento, se fosse um indígena da área de psicologia seria melhor ainda, queria deixar este apelo a vocês.

E. F. - Etnia: kadiweu

Área: Ciências Sociais

A dificuldade financeira é muito grande, acabei ficando desempregado.

A UCDB dá bolsa de 100%, mas o dia a dia na cidade é muito difícil para se manter...

Alugar uma casa, alimentação etc.. a minha sorte minha foi que o redes de saberes (um projeto no NEPPI/UCDB que era financiando pela Fundação Ford, mas que encerrou em 2021) pagava a alimentação para eu ficar na universidade, mas isto foi antes da pandemia...

E agora na pandemia e desempregado tudo fica mais difícil...



G. - Etnia: Kinikinau

Área: Ciências Biológicas

Está sendo muito difícil, estar dentro de uma sala de aula em uma universidade... mas temos que lutar, superar... e tivemos que encarar esta realidade...na comunidade tem uma expectativa muito grande em relação a gente que estamos lá...

Mas agora está muito difícil de continuar, a internet é muito ruim... a vacina não chega, é muito difícil de acompanhar.

J. - Etnia: não informou

Área: Ciências Humanas

Não tenho internet em casa, para assistir as aulas eu tinha que ir na casa de minha mãe, foi bem difícil assistir as aulas. Faço pedagogia para ajudar meu povo, mas foi muito difícil continuar na pandemia, eu vou me formar agora, mas não foi fácil. Foi sofrido, mas foi bom.

J. R. - Etnia: kaiowá

Área: não informou o curso

A questão financeira é o que mais afetou, nós não temos renda.. é muito difícil.

M.D. - Etnia: Terena

Área: não informou o curso

Quando se fala de estudantes indígenas, o acesso a universidade é mais difícil...

A situação financeira é o maior desafio...

A questão psicológica é muito difícil...

O acesso ao material didático, fazer as questões para se fazer...é muito difícil...

Considerações finais

Foi necessária uma longa introdução para contextualizar os esforços das comunidades indígenas envolvidas com a UCDB frente a pandemia da Covid-19, bem como os da UCDB, em dar-lhes o suporte



possível, se nem sempre o necessário foi suficiente. A seguir, destacamos brevemente alguns dos aspectos dessa tensa e delicada articulação entre escutas, dores e tentativas para superar o silenciamento.

Neste momento de imensa dificuldade que passam todos estes povos, a universidade tem tentado, na medida do possível minimizar o impacto desta pandemia. Ajudá-los no projeto destes povos de conseguir dialogar com a sociedade externa para conseguir lutar pelos seus direitos, e a educação é uma ferramenta ou instrumento estratégico para que este diálogo aconteça. Em geral, indígenas que procuram a universidade buscam meios para apropriar-se dos conhecimentos dos povos que os agridem, discriminam e silenciam diariamente. Quando acontece uma catástrofe de proporções mundiais, como está sendo essa pandemia, o tensionamento torna-se evidente, e a dificuldade que inicia toda a análise é encontrar dados, fontes de informação segura e números relevantes, para ter uma ideia da extensão de danos, bem como de possíveis perspectivas de enfrentamento. Nesse sentido, o protagonismo e a iniciativa dos próprios indígenas têm sido fundamentais, e facilita o aporte dado no contexto da universidade e do NEPPI.

Paralelo às ações aqui reportadas, a UCDB buscou com sensibilidade a mobilização e o engajamento do seu corpo docente para o entendimento da importância de uma educação inclusiva e que valorize a diversidade, por meio, de oficinas de formação continuada, oferecidas no início de cada semestre, inseridas com outras temáticas pertinentes à docência no ensino superior.

Historicamente, os povos indígenas no Brasil, foram de alguma forma renegados aos direitos fundamentais do estado nação que se instituiu por estas terras, sendo nomeado como Brasil meio por acaso, dada a rejeição de parte das suas elites por cores vermelhas. Este desprezo, foi percebido pelos primeiros salesianos que aqui chegaram, e se uniram a estes povos em sua resistência. Esta percepção dos Salesianos se faz presente ainda nos dias de hoje.



Durante a pandemia pode-se observar ainda mais a fragilidade social por que passam estes povos, ainda temos muito que avançar como instituição, e que leva em sua história o carisma de Dom Bosco, muito ainda deve ser construído e muitos esforços ainda devem ser somados as ações em favor destes estudantes.

Muitas fragilidades foram percebidas neste momento pandêmico, na dura realidade destes estudantes, ficou evidente o grande problema de conexão com a internet em suas comunidades. As escolas, que poderiam servir como espaços de conectividade, ainda não oferecem recursos em termos de infraestrutura (computadores, rede elétrica adequada, conexão) para que estes povos possam estar incluídos digitalmente.

A questão da ajuda financeira é um fator delicado, pois muitos indígenas encontram dificuldades de se estabelecer no mercado de trabalho durante seu curso, devido à falta de profissionalização para que possam ser incorporados no mercado de trabalho, e quando conseguem, são sempre em subempregos, que normalmente demandam uma jornada grande de trabalho e, por conseguinte, um esforço braçal enorme, provocando um rendimento ruim na universidade, fazendo com que muitas vezes ele acabe desistindo.

A universidade precisa melhorar sua interlocução com estes acadêmicos, precisa criar mais oficinas para os professores, no sentido de educá-los a lidar com a diferença, e não só da questão indígena, mas toda a diferença. Seguindo sempre a vocação de uma universidade comunitária.

O NEPPI sempre estará na trincheira desta guerra de desrespeito a diferença, e estaremos sempre a favor dos povos indígenas, assim como no sonho de dom Bosco.

Referências bibliográficas

Aty Guasu *et al.* (2020). *Carta emergencial dos conselhos Guarani e Kaiowá frente à pandemia da Covid-19*, 17 mai. 2020. <https://racismoam->



<http://abyayala.org.ec>

- biental.net.br/2020/05/17/carta-emergencial-dos-conselhos-guarani-e-kaiowa-frente-a-pandemia-da-covid-19/
- Barbosa, C. (21 jun. 2020). Região onde morreu primeiro indígena no MS tem um médico para atender 17 mil pessoas. *Jornal Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/21/regiao-onde-morreu-primeiro-indigena-no-ms-tem-um-medico-para-atender-17-mil-pessoas>.
- Conselho do Povo Terena (25 jul. 2020). *Facebook Conselho do Povo Terena*, 25 jul. 2020. <https://www.facebook.com/Conselho-do-Povo-Terena-231646473840752/>.
- Brand, A. J. (1997). *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. (Tese Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Brand, A. J. (2019). Wikipédia: a enciclopédia livre. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Brand
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Gráfica do Senado.
- Brasil. (18 mar.2020). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília.
- Carrara, G. (18 mai. 2020). Situação de estudantes indígenas se agrava sem acesso à internet. *R7*, 2020. <https://noticias.r7.com/educacao/situacao-de-estudantes-indigenas-se-agrava-sem-acesso-a-internet-29062022>
- Jornal Hoje (25 jul. 2020). Casos de Covid-19 crescem em aldeias da região de Aquidauana (MS). *Jornal Hoje*. <https://globoplay.globo.com/v/8726464/>.
- Castro, A. de. (2014). *História da Missão Salesiana de Mato Grosso*. UCDB.
- Castro, R. (07 jun. 2020). Indígenas do MS enfrentam fome e aumento de 7.500% dos casos de covid-19 em 17 dias. *Revista Época*, 2020. <https://epoca.globo.com/sociedade/indigenas-do-ms-enfrentam-fome-aumento-de-7500-dos-casos-de-covid-19-em-17-dias-24458322>.
- CIMI. (18 mai. 2020). *Nota do Cimi Regional Mato Grosso do Sul sobre a pandemia de covid-19 entre os Kaiowá e Guarani*. <https://cimi.org.br/2020/05/nota-do-cimi-ms-sobre-pandemia-covid-19-entre-kaiowa-guarani/>
- Chamorro, G. e Combès, I. (orgs.) (2015). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Ed. UFGD.
- Charleaux, J. P. (26 fev. 2020). Coronavírus: o primeiro caso no Brasil e o risco de pandemia. *Nexo Jornal*. <https://www.nexojornal.com.br/expres-so/2020/02/26/Coronav%C3%ADrus-o-primeiro-caso-no-Brazil-e-o-risco-de-pandemia>

- Chuva, A. P (14 mar. 2020). Campo Grande tem os dois primeiros casos confirmados de coronavírus. MS. *Jornal Midiamax*. <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2020/campo-grande-tem-os-dois-primeiros-casos-confirmados-de-coronavirus-em-ms>.
- Eremites de Oliveira, J. e Pereira, L. Marques (2003). Perícia antropológica e histórica da área reivindicada pelos Terena para a ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti, municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil. Autos nº 2001.60.00.003866-3, 3ª vara da 1ª subseção judiciária de Mato Grosso do Sul.
- Ferreira, E. M. Luiz. (2007). *A participação dos índios Kaiowa e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira*. (Dissertação Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Gabriel, G. (17 mar. 2020). Coronavírus: Aldeia Buriti restringe entrada de pessoas e orienta moradores para não ir à cidade. *Radio Terena*, <http://radioterena.com.br/2020/03/17/coronavirusaldeia-buriti-restringe-entrada-de-pessoas-e-orienta-moradores-para-nao-ir-a-cidade/>
- Governo do Estado-MS. (23 jul. 2020). Julho e as graves consequências do baixo isolamento social. *Governo do Estado-MS*. <http://www.ms.gov.br/julho-e-as-grades-consequencias-do-baixo-isolamento-social/>
- IBGE. (2010). Censo demográfico. Indígenas. https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/verso_mapa_web.pdf
- Informes da Aldeia Buriti sobre o combate à pandemia de Covid-19. (22 jul. 2020). *Jornal Buriti News*. <https://buritinews.com.br/noticia/4152/informes-da-aldeia-buriti-sobre-o-combate-a-pandemia-de-covid-19>
- ISA. (2020). Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil. <https://covid19.socioambiental.org/>
- Jara, T. (23 jul. 2020). *Covid-19 em aldeia gera ódio contra indígenas e áudios sugerem até extermínio*. *Jornal Campo Grande News*.
- Morel, L. e Ribeiro, L. (2020). *Dia do Índio este ano tem controle de fluxo nas aldeias contra coronavírus*; *Jornal Campo Grande News*. <https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/dia-do-indio-este-ano-tem-controle-de-fluxo-nas-aldeias-contra-coronavirus>
- Rocha, M. (22 jul. 2020). Com 3 mortes suspeitas de coronavírus, apenas 1 médico atende 11 aldeias em MS. *Jornal Midiamax*, 2020. <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2020/com-tres-mortes-sus>

- peitas-de-coronavirus-sesai-tem- apenas-um-medico-para-atender-11-aldeias-em-aquidauana
- Rocha, M. (15 jul. 2020). Empresária expõe indígenas para reclamar de academia fechada e gera indignação em MS. *Jornal Midiamax*.
- Rossato, V. Lovato e Nascimento, A. Casaro (redatores) (2005). Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciaturas Indígenas- Projeto Teko Arandu. Dourados.
- Taitson, B. (17 jul. 2020). *STF: governo deve agir para conter genocídio indígena*. WWF. https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/?76690/STF-governo-deve-agir-para-conter-genocidio-indigena
- Gazeta Trabalhista. (7 mai. 2020). Terenas mantém barreiras nas entradas das aldeias em Aquidauana enfrentando dificuldades e falta de apoio da Funai. *Jornal Gazeta Trabalhista*. <https://gazetatrabalhista.com.br/terenas-mantem-barreiras-nas-entradas-das-aldeias-em-aquidauana-enfrentando-dificuldades-e-falta-de-apoio-da-funai/>
- Tooge, R. (08 mai. 2020). Ministério Público do Trabalho investiga controle da Covid-19 entre funcionários de 61 frigoríficos em 11 estados. *G1*. <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2020/05/08/ministerio-publico-do-trabalho-investiga-controle-da-covid-19-entre-funcionarios-de-61-frigorificos-em-11-estados.ghtml>
- Urquiza, A. H. A., Brand, A., Brostolin, M., Ferreira, E. M. L., Azambuja, F. e Landa, B. S. (2018). Rede de Saberes: o cotidiano de uma experiência de interculturalidade na universidade. Em Antônio Carlos de Souza Lima, Maria Macedo Barroso (org.), *O projeto trilhas de conhecimentos e o Ensino Superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas* (v. 1, pp. 207-232). E-papers.
- Urquiza, A. H. Aguilera, e Nascimento, A. C. (2013). *Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*, v. 1. FLACSO.
- Vargas, V. L. Ferreira. (2003). *A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção*. (Dissertação Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Vianna, F. de Luiz Brito Vianna, Ferreira, Eva M., Landa, B. dos Santos e Aguilera Urquiza, A. H. (2014). *Indígenas no Ensino Superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul*. E-Papers.

Ximenes, L. Gomes. (2017). *A Retomada terena em Mato Grosso do Sul: oscilação pendular entre os tempos e espaços da acomodação em reservas, promoção da invisibilidade étnica e despertar guerreiro*. (Tese Doutorado em História). Universidade Federal da Grande Dourados.



<http://abyayala.org.ec>

Como se adelantó en la introducción, el proyecto de investigación impulsado por las tres universidades que forman parte de la Red IUS Interculturalidad, tuvo como propósito central analizar el impacto de la crisis sociosanitaria desatada por el Covid-19 en la vida de los estudiantes indígenas, así como caracterizar la respuesta institucional desplegada por las universidades para apoyarlos.

En concordancia con lo anterior, el proyecto contempló el desarrollo de investigaciones particulares en cada una de las universidades, con el objetivo de evidenciar las especificidades de la experiencia de los estudiantes indígenas durante el contexto pandémico y las estrategias puntuales que cada institución educativa puso en marcha para enfrentar y contener los efectos de la crisis.

No está por demás decir que el trabajo investigativo en cada universidad tuvo que adecuarse a los cambios que tuvieron lugar en sus contextos particulares por efecto de la pandemia (tanto a nivel de la situación de vida estudiantado indígena, de la dinámica de las instituciones universitarias, como de los mismos miembros de los equipos de investigación), lo que, en la práctica, significó la priorización de estrategias metodológicas diferentes y una planificación y organización del tiempo también diferenciadas.

Con los informes de cada universidad concluidos y validados, los equipos de investigación de las tres universidades procedimos a realizar un ejercicio de análisis general de los resultados de investigación, con miras a identificar aspectos comunes a nivel de la experiencia de los estudiantes indígenas de los tres países, a nivel del accionar de las instituciones universitarias, y a identificar los principales desafíos que las tres instituciones tienen en el corto y mediano plazo para fortalecer

el trabajo con estudiantes de los pueblos indígenas. En lo que sigue anotamos los elementos más relevantes de dicho balance.

Efectos de la crisis sociosanitaria en el estudiantado indígena

La crisis sociosanitaria desatada por el Covid tuvo un impacto profundo en la vida cotidiana de los estudiantes indígenas de las tres universidades, impacto que se lo puede evidenciar en tres dimensiones clave: la economía individual y familiar, la salud física y emocional y el proceso formativo universitario.

Con relación a la dimensión económica se constata una reducción total o parcial de los ingresos propios y/o de sus familias por efecto de la ola de despidos y reducción de salarios que se produjo en el contexto pandémico, pero también por las restricciones del mercado interno y regulaciones sanitarias propias del momento, situación, esta última, que tuvo una repercusión importante en aquellos estudiantes que tenían o que buscaron poner en marcha emprendimientos por cuenta propia.

La problemática económica constituye un elemento nodal en la experiencia del estudiantado indígena de los tres países, pues, como veremos más adelante, afectó no solo en su salud emocional y proceso formativo universitario, sino que, en varios casos, llegó a desestabilizar e, inclusive, a poner en riesgo la manutención diaria.

Con relación al tema de la salud, si bien encontramos varios casos de contagio entre los estudiantes que participaron en el proyecto de investigación y sus familiares cercanos, lo que más llama la atención, desde una perspectiva comparativa, es el impacto que la crisis sociosanitaria provocó en la salud emocional de los estudiantes, aspecto que no lo intuimos en los inicios del proceso investigativo.

La mayor parte de estudiantes de los tres países reportó una fuerte afectación de su salud emocional durante el contexto pandémico como consecuencia de varios factores: la reducción de los ingresos económicos, las afecciones de salud propias o de terceros (parejas,

hijos, padres), el encierro, las dificultades para continuar con su proceso formativo, y, de manera general, la incertidumbre sobre el futuro inmediato y mediano.

Finalmente, la crisis sociosanitaria tuvo también una repercusión importante en el proceso formativo del estudiantado indígena de las tres universidades, aspecto que tiene como explicación central la ausencia de las condiciones básicas necesarias para atender un proceso formativo universitario en modalidad virtual. La mayor parte de estudiantes reportó carencia de conectividad en sus hogares o problemas de conectividad, cuando sí la tenían. Un grupo importante de estudiantes también reportó no tener computadores o contar con un solo computador para toda la familia, situación que los llevó a continuar con el proceso formativo desde sus celulares, con los problemas y costos que ello implica.

Lo anterior no constituye un elemento menor, pues entorpeció enormemente su proceso formativo, llegando a situaciones extremas en las que tuvieron que dejar de estudiar durante todo un semestre, como fue el caso de los estudiantes achuar de la Amazonía ecuatoriana. A lo anterior se suma las complejidades mismas de la modalidad virtual que generó, en muchos casos, dificultades serias en los y las estudiantes para seguir el hilo del proceso formativo, de manera especial en aquellos que venían cursando estudios en modalidad presencial o a distancia antes de la pandemia.

De acuerdo con lo anterior, no es de extrañar que un grupo importante de estudiantes tenga una valoración no muy positiva del proceso de formación durante la pandemia y, en particular, de su proceso de aprendizaje.

Para cerrar este apartado, vale destacar la voluntad y esfuerzo desplegado por el estudiantado indígena de las tres universidades para sortear las problemáticas de diferente índole vividas durante la pandemia, voluntad y esfuerzo que supuso la puesta en juego de diferentes tipos de iniciativas que, dependiendo de su contexto de vida, fueron de carácter individual, familiar o comunitario.



Sobre este último punto es interesante evidenciar que, a diferencia de las zonas urbanas en las que las iniciativas fueron más de corte individual y familiar, en las zonas rurales tuvo lugar una combinación interesante de iniciativas individuales/familiares e iniciativas de corte comunitario como el trueque, por ejemplo, o la gestión de la prevención y reparación de la enfermedad a través del uso de la medicina propia y la definición de protocolos culturalmente pertinentes.

Accionar de las universidades frente a la crisis socio sanitaria y desafíos

Sobre la problemática particular de accionar universitario sobresale, en primer lugar, la voluntad de las tres universidades para atender las problemáticas y demandas del estudiantado indígena, aspecto que se concretó en la aplicación inmediata de un abanico importante de estrategias orientadas a mitigar los efectos de la pandemia en las tres dimensiones arriba consideradas: económica, de la salud y académica.

Entre las estrategias impulsadas por las universidades constan, con más o menos intensidad, las siguientes: entrega de canastas familiares, flexibilización en el pago de las pensiones y apoyo financiero vía becas, entrega de bonos o insumos básicos para asegurar conectividad para el aprendizaje en la modalidad virtual, flexibilización en los procesos de evaluación y asistencia a las clases virtuales, asistencia y seguimiento psicológico, entre otros. Vale recalcar que la voluntad y premura del accionar de las tres universidades tiene como telón de fondo el carisma de aquellas, en términos generales, y su apuesta por el trabajo y formación de los pueblos indígenas, en particular.

Un elemento que destaca con fuerza en los tres países es la labor de los docentes. En su gran mayoría, el estudiantado indígena reportó el haber contado con docentes que comprendieron su situación particular, y que estuvieron prestos para apoyarles tanto emocionalmente como en términos académicos.



Con todo, si bien es cierto que desde las universidades existió voluntad de apoyo hacia este grupo de estudiantes, también es necesario decir que las estrategias y acciones se dieron, en buena parte de los casos, como iniciativas individuales de los diferentes actores universitarios (autoridades, docentes, departamentos, etc.) y no como un trabajo articulado de aquellos a nivel institucional, lo cual se explica, entre otras razones, por la emergencia del momento y la dificultad de coordinar el trabajo en modalidad virtual. No hay que olvidar que durante los momentos críticos de la pandemia las autoridades, personal administrativo y docentes de las tres instituciones también trabajaron en modalidad remota, desde sus respectivas casas.

Con base en los hallazgos del presente proyecto de investigación, se derivan algunos desafíos importantes a corto y mediano plazo para las tres universidades:

En primer lugar, es necesario contar con información precisa sobre el número de estudiantes indígenas que cursan programas de pre y posgrado en cada una de las universidades, conjuntamente con información sobre el pueblo al que pertenecen, lengua que hablan, lugar de residencia, situación socioeconómica, entre otros datos. Dicha información será de mucha utilidad no solo para reaccionar en momentos de emergencia como el vivido, sino también para definir un plan de trabajo y apoyo continuo hacia este grupo poblacional.

No está demás decir que dicha información debería ser continuamente actualizada, lo que plantea la necesidad de que cada una de las universidades cuente con una instancia específica para el efecto.

En segundo lugar, es necesario impulsar desde las tres universidades acciones de diferente tipo (académicas, culturales, etc.) orientadas a visibilizar al estudiantado indígena al interior de las universidades. Acciones de este tipo contribuirán, sin lugar a dudas, a que desde los diferentes actores e instancias universitarias se reconozca y asuma no solo el carácter culturalmente diverso del estudiantado, sino también el hecho de que la diversidad en nuestros países está

entrelazada con situaciones de profunda inequidad, sobre las cuales también es necesario actuar.

Por último, y conectado con el punto anterior, es necesario desplegar un programa formativo secuencial orientado a sensibilizar al personal administrativo y docente de las tres universidades sobre la naturaleza e implicaciones de la gestión, docencia e investigación en clave y con perspectiva intercultural. Procesos formativos de esta índole son fundamentales para seguir apostando y avanzando en la interculturalización real de nuestras universidades.



Sobre los autores y las autoras

Diana Ávila Camargo

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Magíster en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Candidata Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Actualmente se desempeña como docente e investigadora de la Carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito-Ecuador. davilac@ups.edu.ec

Carlos Bustos

Docente e investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Coordinador Académico del Diplomado de Educación en Derechos Humanos de la UCSH y el Instituto Nacional de Derecho Humanos. Investigador del Centro de investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Profesor de Historia de la Universidad Austral de Chile y Doctor en Ciencias de la Educación mención Interculturalidad de la Universidad de Santiago de Chile. Sus líneas de trabajo son sujeto/a, historia, memoria, educación en derechos humanos e interculturalidad. cbustosr@ucsh.cl

Josemar de Campos Maciel

Filósofo y antropólogo. Doctor en Psicología. Ha investigado temas alrededor de las críticas al Desarrollo, desde el pensamiento nativo, y desde los imperativos de la hospitalidad. Actualmente es



Docente Adjunto en el Posgrado en Desarrollo Local de la Universidad Católica Don Bosco de Campo Grande, MS, Brasil, y miembro del NEPPI (Núcleo de Estudios e Investigaciones con las Poblaciones Indígenas) y del Grupo de Investigación Estudios Críticos del Desarrollo. maciel50334@yahoo.com.br

Fernando Garcés V.

Pedagogo y lingüista. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Ha realizado investigaciones sobre interculturalidad, lengua y conocimiento quechua/quichua, semiótica andina, plurinacionalidad, autonomías y territorios indígenas, derechos de pueblos indígenas. Actualmente es Director de la Carrera de Antropología y de la Cátedra UNESCO Pueblos Indígenas en la Ciudad de la Universidad Politécnica Salesiana; también es miembro del Grupo de Investigación Estudios de la Cultura de la misma Universidad. lgarcsv@ups.edu.ec

Lenir Gomes Ximenes

Historiadora y Pedagoga. Maestra y Doctora en Historia. Docente de la Universidad Católica Don Bosco. Colaboradora del Núcleo de Estudios e Investigaciones de los Pueblos Indígenas (NEPPI). Profesora de Educación Básica en la red pública de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. rf4473@ucdb.br

Gustavo González

Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Académico Investigador del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE), Universidad Católica Silva Henríquez. Docente formador de profesores a nivel de pre y postgrado. Investiga temas acerca de educación para la justicia social, pedagogías con relevancia y pertinencia cultural, metodologías cualitativas e indagación narrativa. gonzalezg@ucsh.cl



Sebastián Granda Merchán

Docente-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Ha investigado sobre los procesos de educación indígena en Ecuador y las políticas impulsadas por el Estado ecuatoriano para transversalizar el enfoque intercultural en el sistema de educación nacional. Actualmente es director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS y forma parte del grupo de investigación de Educación e Interculturalidad. Su línea de investigación es pueblos indígenas y educación superior. sgranda@ups.edu.ec

Andrea López

Psicóloga y Doctora en Liderazgo Educativo. Estudia las políticas educativas de formación ciudadana. Investigadora en el Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa, de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. aalopezb@ucsh.cl

Eva Maria Luiz Ferreira

Licenciada en Historia por la Universidad Católica Dom Bosco y Máster en Historia por la Universidad Federal da Grande Dourados. Actualmente, es miembro del equipo de investigación del Programa Kaiowá/Guaraní-Núcleo de Investigación de Poblaciones Indígenas (NEPPI) de la Universidad Católica Dom Bosco, investigando sobre el servicio de protección a los indígenas y participación de los indios Kaiowá Guaraní como mano de obra en los frentes económicos de exploración en territorio indígena en el sur de Mato Grosso. También se desempeña como docente en el curso de Historia. evam@ucdb.br

Simona Mayo

Docente e investigadora mapuche del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa de la Universidad Católica Silva Henríquez. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura de la Universidad de Chile y Magíster en Edu-



cación. Se ha desempeñado en la enseñanza, revitalización y difusión del mapudungun en diversos espacios en Chile y Argentina y en la producción de material de enseñanza contextualizado a la realidad urbana y actual de la lengua mapuche. simonna.mayo@gmail.com

Cecilia Millán

Investigadora y docente del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE) de la Universidad Cardenal Silva Henríquez. Integrante de la línea de investigación Educación, Diversidad e Interculturalidad para la Justicia Social (EDIJUS). Doctora en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción-Chile. Antropóloga, Universidad Austral de Chile. Investigadora del Programa Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina (APPEAL-UNAM, México). cmillan@ucsh.cl

José Francisco Sarmiento Nogueira

Filósofo y diseñador. Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Católica Dom Bosco (UCDB). Es Profesor Colaborador en el Programa de Posgrado Stricto Sensu: Maestría y Doctorado en Psicología. Forma parte del grupo de investigación del Centro de Estudios e Investigaciones de Poblaciones Indígenas (NEPPI/UCDB). Ha investigado tecnologías digitales en comunidades tradicionales, permeando los conceptos de identidad y cultura. También se ha dedicado a investigar la cultura gráfica y material de las comunidades tradicionales relacionadas con el Diseño, teniendo como sustento teórico el Etnodiseño. josefsarmiento@gmail.com

Leandro Skowronski

Ingeniero Agrónomo. Doctor en Ciencias Ambientales y Sostenibilidad Agrícola. Actualmente es docente de la Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Brasil y miembro del grupo de investigación



del Centro de Estudios e Investigaciones de Poblaciones Indígenas (NEPPI/UCDB). Ha investigado sobre agroecología y producción sostenible. lsk@ucdb.br

Pablo Vásquez Padilla

Docente y Comunicador Social. Máster en Comunicación Social y Diseño Multimedia. Ha realizado investigaciones sobre Recepción Mediática y Análisis Crítico del Discurso. Actualmente es docente de la Universidad Politécnica Salesiana y miembro del Grupo de Investigación Estudios de la Cultura. pvasquez@ups.edu.ec



