

# Capítulo 14

---


## ALGUNOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LA ACCIÓN COMO CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

---


*Paola Ocampo Constaín\**

*Carlos E. Saraza Gómez\*\**

\* Socióloga de la Universidad Externado de Colombia, magíster en Estudios Culturales de la Universidad Nacional. Subdirectora Nacional de Investigación Aplicada, Fundación Universitaria del Área Andina.

 <https://orcid.org/0000-0002-2345-5409>

[pocampo5@areandina.edu.co](mailto:pocampo5@areandina.edu.co)

\*\* Abogado, especialista en Derechos Humanos, magíster en Derecho, doctorando en Derecho de la Universidad de Manizales. Decano de la Facultad Nacional de Derecho, Fundación Universitaria del Área Andina.  <https://orcid.org/0000-0002-8395-77344> [cesaraza@areandina.edu.co](mailto:cesaraza@areandina.edu.co)

## RESUMEN

El propósito de este artículo es exponer y debatir algunas nuevas perspectivas, retos y acciones de la educación superior que surgieron a partir del contexto de la pandemia generada por la Covid-19. Los retos por plantear se definen a partir de comprender que la educación se transforma continuamente, dependiendo de los distintos escenarios de aprendizaje que se le presentan (pandemias, crisis económicas, crisis políticas, movimientos sociales, movimientos culturales, etcétera). En algunos casos los retos son permanentes y se transforman en acciones que generan cambios en la educación, y en otros, por el contexto histórico, son imperdurables. En el primer apartado se elabora una discusión teórica sobre la educación como acción que promueve el cambio dentro de una sociedad con distintas problemáticas, dado que la educación en el contexto de la pandemia por medio de distintas acciones logró, en algunos casos, transformarse en pro de un sistema innovador y pertinente a los cambios vividos. En un segundo momento se revisa la categorización de la educación como bien público, donde se busca comprender la educación como derecho fundamental para toda la humanidad, lo que en el contexto de pandemia tuvo retos importantes en mira de prevalecer como derecho. En el tercer acápite se examinan, a partir de experiencias educativas (haciendo Zoom en el caso de la Fundación Universitaria del Área Andina de Colombia), los retos a los que se vieron enfrentadas las Instituciones de Educación Superior (IES) con la disrupción que produjo la pandemia. Algunas de las acciones que surgen en la educación superior a partir del contexto descrito anteriormente se presentan en un cuarto apartado y se describen en tres dimensiones: i) La innovación pedagógica colaborativa; ii) El acceso a la educación para mitigar la desigualdad; y iii) La educación como acción para generar cambios. Finalmente, se plantean una serie de conclusiones que invita a los distintos actores de las IES a comprender las dinámicas a las cuales se ve enfrentada la educación.

**Palabras claves:** acción, bien público, cambio, derechos humanos, educación superior, pandemia.

## LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN-CAMBIO

Para converger en la discusión teórica sobre la educación como acción, primero se deben mencionar las teorías que fueron hilando los enfoques pedagógicos que en este

artículo se quieren proponer. La teoría crítica desarrollada por la escuela de Fráncfort en el siglo ~~XX~~ construye una nueva perspectiva sociológica basada en la crítica a la institucionalización del marxismo, que se opone a la introspección y evaluación reflexiva de la sociedad. Dicha visión crítica comprende la importancia del contexto histórico, social, económico y político de los intereses teóricos que construyen enfoques para la comprensión social.

En el marco de la teoría autorreflexiva y crítica, en América Latina se generó el movimiento teleológico de liberación, que buscaba una mayor igualdad en la sociedad oprimida y empobrecida de los países del sur. Paulo Freire fue uno de los pioneros en la pedagogía del oprimido y la pedagogía crítica, perspectiva que entrelaza de manera importante las discusiones sobre la educación como acción de cambio. De esta manera, la pedagogía crítica comprende la educación como un proceso que produce conciencia, y que, a su vez, liga el desarrollo del aprendizaje con el uso social del conocimiento como herramienta de cambio, que conlleva al empoderamiento de la sociedad sobre los procesos políticos (Magendzo, 2005, p. 21).

Aquello que busca la pedagogía propuesta por Freire es “la adquisición de un pensamiento crítico en el proceso educativo” (Magendzo, 2005, p. 22), que permita un discernimiento que revele el origen de las ideologías que influyen en la construcción de la realidad. Este proceso conlleva a la transformación a partir del pensamiento crítico. Lo anterior es clave para pensar la cultura como un espacio de lucha simbólica, donde se disputa la imposición de valores e ideologías. Por su parte, la educación, como aseveró Gramsci, es un lugar donde se juega la hegemonía cultural de la sociedad. Entonces, la educación no es un espacio neutro, es un espacio donde se construyen y se imponen ideologías, enfoques y perspectivas que generan y son alicientes para las formas como se habitan y se construyen las realidades sociales. Así mismo, Gramsci consideró que el “proceso educativo es capaz de propiciar un movimiento liberador y contrahegemónico”, porque la sociedad es un conjunto complejo y plural difícil de homogenizar (González, 2017, p. 140).

Es así, como la pedagogía crítica plantea dentro del proceso educativo, la relevancia del uso del método dialéctico como un medio para construir desde las discusiones semánticas una propuesta de educación como acción. Construyendo así, una educación contextual ubicada en un espacio y tiempo influenciado por la situación sociohistórica. Por su parte, Freire considera la educación como un proceso intrínseco del ser humano, que abarca una multiplicidad de preguntas que se realiza la humanidad en las distintas temporalidades. La expresión de Freire en el sentido de que “[l]a educación es una respuesta de la finitud de la infinitud” (1997, p. 8), refleja la capacidad humana de hacer de la realidad un objeto de su conocimiento y construir planteamientos e hipótesis frente a los desafíos sociales y buscar soluciones a dichas problemáticas.

La acción como cambio dentro del sistema educativo es una manifestación que identifica las acciones propias como herramientas de transformación, ya que el ser humano, al volver el tiempo objetivo, como asevera Freire, se hace hombre-historia y logra incidir en la transformación social. El lado opuesto de la pedagogía crítica es la educación adaptativa, que busca moldear a los individuos en pro de hacerlos partícipes de construir y perpetuar ideologías impuestas, por un modelo hegemónico desarrollado en la modernidad industrial. Es una educación que silencia la crítica y no estimula el pensamiento reflexivo y creativo (Freire, 1997, p. 10).

Desde un enfoque histórico, la educación en el siglo XXI continúa construyendo los estándares mundiales desde el mismo modelo, con el cual inicia la idea de la educación democrática, basada en la línea de producción industrial fordista. Los paradigmas no han cambiado, aunque las realidades actuales sean diferentes; por esta razón, la educación se sigue percibiendo como una vía homogeneizadora y de un solo sentido. Además de concebir que el conocimiento dentro del proceso pedagógico se transfiere a quien carece de él, el que hace de receptor del conocimiento se convierte en un simple objeto o pieza carente de reflexión, que simplemente repite y copia lo recibido o “aprendido”. El modelo que homogeniza y no hace posible los espacios de crítica y reflexión, coarta la libertad del ser humano sobre sus propias acciones, ya que la repetición de las conductas enseñadas se convierte en simple conducta realizada por reflejo. Tal como lo planteó Estanislao Zuleta “de lo que se trata no es de cambiar de pastor, sino de dejar de ser oveja”.

La educación, en el proceso de aprendizaje, contiene luchas de poder por el conocimiento, lo cual permea la enseñanza al no dejar pensar a los otros por sí mismos. La ignorancia no es únicamente carencia de conocimiento, es también, como formuló Platón, un estado de llenura y complacencia. Dicha premisa se distancia de manera abrupta de una educación democrática, que aboga por dejar que los individuos se puedan desarrollar de manera autónoma. La educación tiene como papel posibilitar dicho desarrollo, propiciar la necesidad de que los otros quieran adquirir un saber por medio del pensamiento reflexivo y crítico (Zuleta, 1995, p. 102).

Para construir una educación capaz de crear individuos libres y no sujetos adaptados, es esencial posibilitar la acción en el aprendizaje, siendo esta la forma de generar herramientas de transformación reales en los estudiantes. Freire lo comprendía como “la acción que provoca una reflexión que se vuelve sobre ella”, la cual permite identificar situaciones relevantes de cambio y situaciones que deben permanecer. La acción genera a su vez la capacidad crítica de los individuos de percibirse no solo como partícipes de las realidades sociales, sino como actores que propician el cambio sobre problemas de distinta índole en sus contextos.

Finalmente, la educación como acción es posible, en voz de los autores aquí referenciados, cuando se reconoce como esencial en la pedagogía la enseñanza afectiva, que parte de ver a los otros como pares y no como receptores de conocimiento. En tal sentido, quien educa comparte sus saberes y procesos, dando herramientas innovadoras que posibilitan la generación disruptiva de preguntas y autorreflexiones, dejando de lado el mecanicismo sobrevalorado de la revolución industrial. La educación, desde de la pedagogía crítica construye acciones eficaces frente a los retos que la cambiante realidad presenta en los distintos periodos de la historia humana; sin excepción sucede en el contexto actual de la pandemia del Covid-19 y más cuando no se tiene incorporado de manera clara un concepto sobre la educación como bien público, como bien común o como bien privado.

## ■ ■ ¿LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO BIEN PÚBLICO?

Cuando se discute teóricamente sobre la educación, resulta casi que una constante el surgimiento de la pregunta por la naturaleza de esta como bien público, como bien privado o como una mixtura de ambos. Sin embargo, en lo que no se hace mucho hincapié cuando se suscita esta discusión es en definir la categoría “bien público” para entender las premisas de las que se parte al defender alguna de las posturas mencionadas. Pues bien, aquí se intentará romper ese paradigma asumiendo una definición concreta de bien público para luego usarla en lo que hace con la educación superior.

Los bienes públicos, desde la perspectiva netamente economicista, son bienes “no-rivales y no-exclusivos” (Núñez y Carrasco, 2015, p. 597), entendiendo los primeros como aquellos que pueden ser consumidos por muchos sujetos a la vez y los segundos como bienes cuyo consumo resulta complejo y costoso impedir a quienes deseen aprovecharlos. Por su parte, desde una visión más normativa o jurídica, si se quiere, se catalogan como bienes públicos los que no pueden excluir de su goce a ningún individuo por cuestiones basadas en sus particularidades (edad, raza, sexo, etcétera). Por lo tanto, resultan incluyentes en términos generales y de ellos se predica su provisión por parte del Estado (González, 2006, p. 32).

Sin embargo, existe una concepción de bienes públicos más extensa, más ambiciosa y que se encuentra alineada a una perspectiva de derechos humanos que implica mayor cobertura y amplitud, pero también mayor responsabilidad. Esta visión, allende los conceptos utilitarista y administrativo, propende por considerar bienes públicos aquellos que pertenecen a toda la comunidad, sin importar su origen, condición o cualquier otra característica y que, por la trascendencia que presuponen, le

competir su prestación ya no solo al Estado sino que incluye también el compromiso de los particulares para su garantía y desarrollo en el entorno social. En otras palabras, esta última postura considera que los bienes públicos son además bienes sociológicos porque además de que deben “ser usado[s], sin limitaciones de ningún tipo por todo aquel que lo requiere, [...] redundar[n] en su uso por la sociedad en su conjunto” (Maglia, 2019, p. 46).

Es precisamente este acercamiento sociológico de la categoría el que se toma como referente en este texto para considerar la educación superior como un bien público; no por capricho o simple simpatía con la definición, sino porque, como lo expresa Locatelli (2018):

Los discursos contemporáneos que tocan los tópicos de desarrollo y derechos humanos aluden con mayor frecuencia cada vez a la educación como un bien público (p. 178), pero con una perspectiva ambiciosa que apunta a la inserción del componente “bien común” para completar la ecuación. Así, la autora entiende la educación como un bien público y común en la medida en que esta dupla de características implica la “transformación de las instituciones públicas mediante una mayor participación de los ciudadanos y las comunidades en la introducción de políticas viables con el fin de superar enfoques más utilitarios e individualistas y construir sistemas educativos más democráticos”. (p. 191)

Pero esta concepción ampliada no se generó de manera espontánea; requirió un trasegar de discusiones y teorizaciones (que incluso en la actualidad continúan), las cuales tuvieron una clara génesis en los sistemas e instrumentos internacionales de derechos humanos. Es así como en 1996 el informe *La educación encierra un tesoro* rendido por la Unesco, también conocido como *Informe Delors*, acuñó el principio de educación como bien público “con el fin de reafirmar una visión humanista de la educación en contraste con los enfoques más utilitarios y económicos” (Locatelli, 2018, p. 179). A partir de allí, diversos instrumentos, informes y trabajos realizados por órganos de derechos humanos desarrollaron el término y lo pusieron en tensión generando diversas visiones o facetas de dicho principio que se pueden resumir así:

**TABLA 1.**  
**Facetas e instrumentos del principio de la educación como bien público**

Faceta	Contenido	Instrumento
Como planteamiento/visión	Reafirmar una visión humanística/integrada de la educación en contraste con un enfoque más utilitario.	Informe Delors, Unesco, 1996
Como enfoque político	Preservar el interés público y el desarrollo social/colectivo en contraste con una perspectiva individualista.	Resoluciones de Comités de Derechos del niño y de Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC), entre otros.
Como principio de gobernanza	Reafirmar el papel del Estado como garante/custodio/encargado principal de la educación a la luz de la mayor participación de agentes no estatales a todas las escalas de la actividad educativa.	Documentos de iniciativas particulares como <i>Right to Education Initiative</i> , <i>Global Initiative for Economic Social and Cultural Rights</i> , entre otros.

**Fuente:** elaboración propia, a partir de Locatelli (2018).

A pesar de estas diferencias marcadas en las distintas visiones del principio, se mantenía una constante o denominador común, cuál era la “definición y preservación de los intereses colectivos de la sociedad y la responsabilidad central de Estado en el desempeño de tales tareas” (Locatelli, 2018, p. 179), que permitió superar el imaginario clásico que ubicaba a la educación como un servicio público y que fue eclipsado en el 2009 en la Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES, cuando en su comunicado final, al referirse a la educación superior, determinó que en “condición de bien público [...] de imperativo estratégico para todos los niveles de enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, [...] debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico” (López, 2016, p. 15).

Locatelli (2018) enseña que las cuestiones para determinar si la educación es un bien público están relacionadas con condiciones de intervención estatal, de “ausencia de rivalidad y no excluibilidad”; estas dos últimas características propias de los bienes públicos (p. 181). Pero, por otro lado, citando a Amartya Sen, recuerda también que en ocasiones se reconoce la educación como un derecho humano con prestaciones a cargo del Estado y que trae significativos beneficios públicos.

Esta especie de dicotomía entre la visión de bien-público/derecho-humano de la educación y una progresiva preocupación por la creciente privatización de la educación superior, llevaron a dar un paso adelante en la concepción. Así, la propia Unesco que ya había tenido la iniciativa en 1996 de declarar la educación como bien público,

pasó en el informe del año 2015<sup>11</sup> a proponer su conceptualización como un bien común con base en dos premisas de orden distinto, a saber, una ontológica y una fáctica.

En la premisa ontológica, Licandro y Yepes (2018):

Ubican al menos seis argumentos que sostienen las características identitarias de los bienes comunes y que son aplicables a la educación superior, así: i) universalidad; ii) afectación del acceso de algunos miembros de la comunidad por el comportamiento de otros; iii) no es propiedad de las instituciones (públicas o privadas) sino de la comunidad en la que opera; iv) es un bien relacional; v) es transgeneracional y; vi) busca el interés general y el bien común. (pp. 24-25)

Por su parte, en cuanto a la premisa fáctica, se sustenta en dos argumentos: i) la intencionalidad clara de evitar la expansión de la privatización y; ii) la generación de un nuevo marco conceptual para el análisis y solución de los problemas de la educación superior (p. 25), razón esta en la cual, según los autores citados, se esconde la certeza que tenía la Unesco (2015) de que:

Por un lado, la conceptualización de la Educación Superior como bien público no permite encontrar la solución al problema de su creciente privatización y, por otro, que migrar a considerarla como un bien común puede servir para encontrarla. Unesco se da cuenta de la necesidad de cambiar el paradigma (que concibe la Educación Superior como bien público), ya que de no hacerlo la única alternativa a la privatización sería la vuelta a la gestión pública, ya sea en forma directa (universidades públicas) o mediante nuevas formas de tercerización que la convierten en un bien de propiedad pública y gestión privada. (p. 25)

Así las cosas, la concepción de bien público se torna insuficiente para frenar los problemas intrínsecos de la educación superior y, al parecer, tiende a aumentarlos, máxime en países que presentan inconvenientes en sus modelos de gobierno<sup>12</sup>. Empero, esa visión de la educación como bien público, complementada con la de bien

.....  
11 Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?

12 Bien por ineficiencia, ineficacia, corrupción, ausencia de recursos o cualquier otro asunto que no permita una concreción adecuada de la administración pública.



común, configuran una diada que se complementa y permite construir el modelo sociológico que se ha defendido al inicio del presente acápite.

Esta forma de concebir la educación superior da lugar a que esas características identitarias de los bienes comunes se desplieguen de manera completa y compleja en las sociedades. Además, permite que la privatización se regule con nuevos modelos de gobernanza de la educación que contemplen la intervención de entidades públicas y privadas en unísono y bajo una misma concepción. Igualmente, da lugar al surgimiento de marcos conceptuales nuevos, disruptivos y adaptativos que permitan enfrentar desafíos tan grandes como los que pone de presente la realidad actual que, sin permitir al mundo recuperarse completamente de una pandemia, lo enfrenta a un conato de guerra. Por último, y tal vez lo más importante, el visionar la educación superior como bien público y común genera condiciones que no riñen con su contemplación como derecho humano y que, contrario a ello, armonizan los criterios de relevancia sociológica para que no sean meros discursos retóricos y se materialicen en la práctica traducidos en goce efectivo de este derecho humano por parte de toda la comunidad.

## ■ ■ ■ ALGUNOS RETOS Y EXPERIENCIAS DE LAS IES EN CONTEXTO DE PANDEMIA

La pandemia causada por el Covid-19 inició en Colombia cuando se declaró el primer caso el 6 de marzo de 2020<sup>13</sup>. En este contexto se toman para el análisis los cuatro periodos académicos comprendidos durante la pandemia, en donde las IES tuvieron que enfrentar retos importantes que las llevaron a repensar las formas y el quehacer de la educación en el país. Se enfatiza en el caso de la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia, para ilustrar el asunto.

Pero antes de enunciar los retos a los que las IES se vieron enfrentados durante la pandemia, es pertinente comprender que estos se generaron por una serie de impactos que modificaron las permanencias que ya estaban establecidas dentro del sistema educativo colombiano. Entre ellas, la más relevante y generalizada es la virtualidad en la enseñanza o la transición de los escenarios académicos a contextos remotos mediados por tecnologías de la información y las telecomunicaciones. La innovación tecnológica —enunciada como una de las tres dimensiones de disrupción durante la pandemia— que se promulgaba y se buscaba implementar en las aulas, entró de lleno en el escenario de la educación de manera abrupta y todos los agentes que participan

.....  
13 Boletín de prensa Ministerio de Salud de Colombia confirma su primer caso de Covid-19.

en la construcción del sistema educativo tuvieron que implementar estrategias para lograr ofertar la educación mediada por tecnologías. Esto llevó a la generación de un escenario colaborativo entre estudiantes, docentes y demás actores académicos para tratar de comprender el nuevo ambiente en el que debían interactuar.

Lo anterior generó un segundo gran impacto traducido en el distanciamiento social. Este fenómeno trajo consigo consecuencias adversas en la construcción del conocimiento<sup>14</sup>, transformando las formas de interacción. El docente ya no está al frente de sus estudiantes, el salón de clases se reemplaza por el computador (u otro dispositivo electrónico) y la cámara, herramientas que se convierten en intermediarios del proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción cara a cara se difumina tras la persistencia de muchos de los asistentes en tener apagada la cámara; la cercanía cambia y se transforman las maneras sociales que daban dinamismo al proceso de enseñanza. El estudiante se distancia de sus compañeros, de aquellos pares con los que interactúa naturalmente, con quienes lleva las discusiones de clases a los pasillos, cafeterías, bibliotecas, bares y demás escenarios sociales que las dinamizan. La socialización se transforma; las formas de apropiación del conocimiento por medio de las conversaciones informales con sus pares o sus docentes se materializan de manera remota o, en la mayoría de los casos, no se llevan a cabo.

Los retos a los que se vieron enfrentados estudiantes, docentes, directivos y administrativos, inician con el distanciamiento social y el confinamiento en casa. En primer lugar, se ajustaron los entornos educativos, y las pantallas, como se dijo en líneas anteriores, cumplieron un papel importante en la intermediación entre los actores educativos.

El reto entonces fue continuar con el sistema académico en un entorno totalmente distinto, en las casas de los sujetos intervinientes, donde otro tipo de situaciones, muchas veces ajenas a los salones de clase, entraron a participar. Además, el acceso a la educación, como segunda dimensión que busca mitigar la desigualdad, se vio limitado por las redes de comunicación (internet) y por la dificultad en la adquisición de una herramienta digital que permitiera la conexión permanente, como una computadora, una tableta o un dispositivo celular. Tal como lo muestran los datos del informe elaborado por la Cepal y la Unesco, el 79 % de los países de América Latina optaron por el aprendizaje en modalidad virtual, pero añaden que la mayoría de dichos países no contaban con una estrategia nacional

.....  
14 Sobre el impacto adverso concreto de la pandemia en la educación se están adelantando diversos estudios a nivel mundial, pero ya se conocen algunos resultados preliminares señalados por organizaciones como la ONU, la Unesco.

de educación por medios digitales o virtuales, lo cual creó desigualdades educativas imperantes y un acceso inequitativo a la cobertura (Unesco, 2020, p. 4).

El cambio raudo producido por la coyuntura de la pandemia no permitió un proceso de adaptación amable para los sujetos (estudiantes, docentes, directivos, administrativos), ni para las instancias estatales del sistema educativo. El proceso y las estrategias se tuvieron que pensar e implementar de manera paralela, lo cual generó grandes retos para instituciones estatales y sociales; el proceso adaptativo y de resiliencia estuvo en manos de las personas dinámicas que posibilitaron la generación de formas distintas de comprender los cambios. En la actualidad es difícil poder identificar con exactitud las consecuencias que produjeron dichos retos, pues apenas se está pensando en ellas y algunas están saliendo a la luz. Sin embargo, ello presupone un campo investigativo respecto del cual los científicos de distintas áreas deberían estar comprometidos a indagar, para poder construir propuestas que ayuden a comprender y mejorar las condiciones educativas<sup>15</sup>.

Una de las consecuencias que están siendo estudiadas es el aumento de violencia sobre las mujeres y los niños durante el confinamiento, lo cual impacta a los estudiantes que tuvieron que estar la mayoría del tiempo en hogares con situaciones de violencia intrafamiliar. A esta problemática se le suma la deficiencia en el acceso a internet para los estratos socioeconómicos bajos, lo cual afectó la asistencia a las clases virtuales de los estudiantes. Para esta situación la Cepal (2020) propone que:

Salvaguardar el financiamiento para la educación es una prioridad fundamental para proteger a los sistemas educativos nacionales de la exacerbación de las desigualdades en el acceso a la educación y la crisis de aprendizaje. De acuerdo con la Unesco, según los datos disponibles de 25 países de la región, de no ser por la pandemia el gasto educativo habría aumentado un 3,6 % de 2019 a 2020 (de 514.000 millones de dólares a 532.000 millones de dólares). Sin embargo, dada la contracción prevista del PIB en la región, la cantidad de recursos disponibles para la educación podría disminuir más del 9 % tan solo en 2020. (p.21)

.....  
15 Según un artículo de marzo de 2002 publicado por El Observatorio de la Universidad Colombiana: “Colombia invierte en Ciencia, Tecnología e Innovación-CTel el 0,23 % de su PIB, al mismo nivel que Omán, Indonesia y Etiopía. Las diferencias son abismales con países desarrollados como Estados Unidos, Alemania o Corea del Sur, cuya inversión del PIB para el sector es del 2,83 %, 3,13 % y 4,53 %, respectivamente”.

Siendo esta la situación, los retos que enfrentó el ecosistema educativo de las IES no solo se centraron en las formas de implementar nuevos modelos, estrategias y herramientas de enseñanza-aprendizaje como las plataformas virtuales y de innovación tecnológica, sino que debieron ir acompañados con estrategias sociales y psicológicas que acompañasen a los estudiantes y docentes en los retos educativos, sociales y culturales a los que se vieron enfrentados durante 2020 y 2021.

Dicho panorama, desde la tercera dimensión donde se comprende la educación como acciones concretas que generan cambios, requiere ser analizado de manera crítica para proponer soluciones a largo plazo que puedan entrelazar las consecuencias tanto negativas como positivas del contexto de la pandemia.

La Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia, evidenció, transitó y gestionó algunos de los retos generados a las IES durante la pandemia ocasionada por la Covid-19. Uno de ellos fue la deserción estudiantil, que incrementó en el segundo periodo del 2020 con una media del 17 % en comparación a una media del 13 % nacional presentada por el Ministerio de Educación. Consecuencia de la pandemia, el crecimiento de los estudiantes en la institución se vio disminuido para el 2021 en un 7,6 % en comparación al 2020 en el cual se contaba con un 14,4 % en el crecimiento<sup>16</sup>.

Así mismo, el total de graduados que para el 2019 tuvo un crecimiento del 15 % se disminuyó para el 2020 a un 4 %. El análisis de estas estadísticas muestra la coyuntura presentada por la pandemia, y los datos evidencian una disminución en el crecimiento y consolidación de la institución, pero también indican cómo esta fue resiliente frente a los retos presentados, ya que, si bien se generó tal disminución en el crecimiento, también es cierto que hubo una estabilización en la deserción y en el número de estudiantes durante estos periodos. Por ejemplo, para el 2019 el porcentaje de deserción de estudiantes era de 14 % y para el 2020 del 17 %; un aumento solo del 3 %. El número de estudiantes de la institución ha permanecido estable desde el 2019 hasta el 2021, contando con 31.679 estudiantes y con un incremento de 7.366 estudiantes<sup>17</sup>.

## ■ ACCIONES

Todo el panorama de retos que trajo consigo la pandemia implicó, en términos de la tercera Ley de Newton<sup>18</sup>, que el Estado y las IES reaccionaran para dar continuidad a

.....  
16 Datos sustraídos del Portal Estadístico Areandina de la Fundación Universitaria del Área Andina: <https://sites.google.com/a/areandina.edu.co/estadisticas-copia/home>

17 *Ibidem*.

18 "Para cada acción hay una reacción igual y en el sentido opuesto".

los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que la educación no se paralizara y que la sociedad no se desestabilizara aún más de lo que naturalmente lo había hecho por la llegada intempestiva de los efectos pandémicos.

Ello, porque en el contexto de la pandemia la afectación de la educación llegó a cifras insospechadas teniendo en vilo a más de 1.600 millones de estudiantes a nivel global (ONU, 2021), cuyo proceso formativo se vio truncado debido a los cierres de universidades, colegios y escuelas, entre otros centros educativos. Como siempre, ante este tipo de situaciones hubo instituciones que reaccionaron de manera positiva, otras fueron propositivas y otras entraron en una nebulosa de caos y temor causada, más que nada, por la poca preparación que con antelación se tenía.

Dentro de las acciones que algunas IES adoptaron como plan de choque o contingencia luego de conocerse el comunicado de emergencia sanitaria que obligó al confinamiento, estuvo el cambiar su calendario académico y disponer vacaciones colectivas<sup>19</sup> para estudiantes, profesores y administrativos, pues no contaban con la infraestructura tecnológica suficiente y necesaria, así como con la adecuada capacitación del cuerpo docente para cubrir la premura de implementar la educación en modalidad de presencialidad remota o mediada por tecnologías.

Otras, por su parte, tan pronto recibieron anuncios provenientes del Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, procedieron de manera inmediata a desplegar planes de contingencia para reforzar la capacitación profesoral en materia de uso de tecnologías; para fortalecer sus servidores y plataformas virtuales y así solventar la situación de emergencia que se presentaba. Este último caso fue el de la Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia, que, mediante comunicados enviados los días 12 y 13 de marzo de 2020, convocó a estudiantes y docentes a reforzar sus conocimientos en plataformas como Moodle, Canvas, Blackboard Collaborate, entre otras herramientas y tecnologías que les permitieran hacer frente a la situación. Las nuevas herramientas se alinearon con la visión transversal de contar en esta institución con un enfoque de innovación pedagógica colaborativa, en el que las plataformas se convirtieron en escenarios de integración pedagógica sujetos a la participación y a la contribución entre estudiantes y docentes que en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje trataron de adaptarse y comprender este nuevo escenario para la educación.

Este tipo de acciones fueron desplegadas por muchas IES en la región de América Latina y el Caribe, lo cual fue posible porque, tal como lo señala la Unesco (2020) en informe del 5 de mayo, “algunas instituciones ya contaban con plataformas digitales

.....  
<sup>19</sup> Comunicado de prensa Universidad Libre.

y sistemas de trabajo a distancia que facilitaron el paso de las clases presenciales a virtuales, tanto para profesores como para estudiantes”.

Ordorika (2020) realiza un resumen claro y revelador de las problemáticas que trajo la pandemia para las IES, extraídas de la encuesta realizada por la *International Association of Universities* (IAU) en el 2020, que resulta pertinente señalar aquí, con el fin de determinar cuáles han sido las acciones tomadas por las instituciones para conjurar tales problemas.

En un primer momento, se destaca el impacto a nivel nacional e internacional en lo atinente al descenso en los índices de inscripción y matrículas, “especialmente en las IES privadas” (Ordorika, 2020, p. 2). Frente a este fenómeno, las instituciones tuvieron que flexibilizar sus calendarios de matrículas, así como ofrecer descuentos en sus valores para apalancar la crisis financiera de los hogares y, de paso, evitar una debacle en términos de deserción. Así mismo, ofrecieron posibilidades de financiación a sus estudiantes e incluso realizaron campañas de solidaridad para que la comunidad donara recursos dirigidos al pago de matrículas de aquellos que no tenían cómo regresar a la escolaridad. Por su parte, el Gobierno Nacional ofreció diferentes alivios y medidas para la educación pública, traducidos en subsidios, créditos con condiciones especiales y apoyo a la financiación.

Es de resaltar, de manera no muy positiva, que la intervención del Gobierno colombiano se dio única y exclusivamente en lo referente al sector público de la educación. En este sentido, las IES privadas no recibieron alivios financieros, ni tributarios, ni condonaciones de ninguna clase, quedando afectadas directamente en la prestación de un servicio público esencial como es la educación.

Un segundo punto de la encuesta que resalta Ordorika es la afectación de la enseñanza-aprendizaje por el cambio que implicó que la educación presencial fuera sustituida por la “educación en línea”. Pues bien, en torno a este tópico, tal vez el más neurálgico del análisis, las IES realizaron acciones en varios sentidos. Por un lado, buscaron ampliar y robustecer su infraestructura tecnológica mediante la adquisición de servidores, equipos de cómputo, mejoramiento de redes, implementación de aplicaciones, plataformas, sitios web y paquetes de *software* que permitiesen la interacción en tiempo real y la comunicación eficiente para surtir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se comprometieron con la capacitación de la comunidad académica en general para la aprehensión de estas herramientas y para su utilización desde casa sin que ello implicase la existencia de barreras para el *continuum* del proceso académico-administrativo. Así mismo, la formación y adiestramiento de sus docentes en lo atinente a dinámicas pedagógicas y didácticas disruptivas fue un punto esencial en el cúmulo de acciones implementadas por las IES desde diferentes perspectivas.

En Areandina, por ejemplo, se implementó un modelo denominado “aprendizaje aumentado” que implica el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje con apoyo en la tecnología y el fomento de nuevos entornos de trabajo autónomo y colaborativo permitiendo expandir los aprendizajes en términos de posibilidades y experiencias formativas, logrando armonizar los principios del aprendizaje combinado con el aprendizaje invertido (Areandina, 2020).

En un tercer plano, el autor refiere el problema del impacto negativo en la movilidad internacional de los estudiantes como un elemento común al 90 % de las IES que diligenciaron la encuesta internacional (Ordorika, 2020, p.2). Evidente resulta esta afectación por la pandemia, pues bien sabidos fueron el cierre de fronteras, la limitación de viajes nacionales e internacionales y la imposibilidad de desplazamiento por las cuarentenas decretadas en diferentes latitudes y con diversas características. Sin embargo, en este punto las IES han sido creativas y han desplegado acciones tendientes a que la internacionalización se realice de maneras que antes no se tenían previstas. La realización de encuentros sincrónicos vía *streaming*, *webinars*, charlas virtuales mediante plataformas como Zoom, Meet y Teams se convirtieron en la cotidianidad de las interacciones en las IES.

Esto permitió una apertura global del conocimiento y, si se quiere, un nivel mayor de democratización de este. Para este elemento puntualmente, Areandina implementó la estrategia denominada “Viaje Global” como parte de la apuesta de internacionalización en casa, vista como un “proceso cultural, integral, estratégico, dinámico y permanente” que permite integrar las dimensiones internacional e intercultural en todos los aspectos de la vida institucional (Areandina, 2021), con el objetivo principal de “fortalecer la formación de ciudadanos globales mediante un esquema articulado de actividades de internacionalización en casa”<sup>20</sup>.

En cuarto lugar, se quiere relevar el tópico de la investigación científica como problemática destacada por el 80 % de las IES que diligenciaron la encuesta de la IAU. La pandemia puso en riesgo no solo la realización de conferencias científicas, eventos de socialización de resultados de investigación y paneles de expertos para discusión de temáticas investigadas (Ordorika, 2020, p.2), sino que dejó en vilo la propia ejecución de los proyectos de investigación como asunto de grueso calado para la afectación de las funciones sustantivas de las IES. Así, los problemas operativos para realizar trabajo de campo, aplicar instrumentos de recolección de información y relacionarse con las personas y comunidades que participan de las investigaciones, fueron comunes denominadores que truncaron inicialmente la materialización de los proyectos de investigación que venían en curso y la formulación de nuevos proyectos.

.....  
20 Para mayor ilustración, ver: <https://campusvirtual.areandina.edu.co/internacionalizacion/viaje-global/>

Sin embargo, las IES nuevamente mostraron capacidad de respuesta ante la adversidad y se dieron a la tarea de continuar el relacionamiento científico en línea y desplegaron otras acciones para la ejecución de proyectos, tales como: el diseño y validación de instrumentos de información mediante canales virtuales (encuestas, entrevistas, *focus groups*, etc.); realización de trabajo de campo valiéndose de herramientas tecnológicas para lograr la presencialidad asistida o remota; consecución de data y contacto con comunidades por canales digitales, entre otros.

Además de responder a los problemas intrínsecos que trajo la pandemia, las IES vieron en ello algunas ventanas de oportunidad para implementar o acrecentar prácticas que robustecieran la investigación. Así, se tomó la crisis como un acelerador de soluciones y tendencias científicas; se acrecentó la política y el uso de la ciencia abierta como una forma democrática de participación en el conocimiento científico, por lo que se dio relevancia a los datos abiertos y el *open access* se dibujó como tendencia de distribución del conocimiento. Así mismo, se revalorizó de alguna manera el conocimiento científico y se le dio la relevancia que requiere (con todas las polémicas que ello pueda suscitar) y se comprendió mayormente la importancia de la multi y la transdisciplinariedad en la investigación científica.

Seguramente la lista de acciones desplegadas por las instituciones educativas es bastante nutrida, pero el propósito de este artículo pasa por destacar algunas de ellas como herramientas de cambio. En otras palabras, las acciones que se han abordado y descrito en este apartado son solamente ejemplos tangenciales de la poderosa capacidad que se tiene, a partir de ellas, para generar cambios no solo en la educación superior como elemento individualizable, sino en la sociedad vista como un todo. Las acciones como generadoras de cambio, entonces, aparecen como el motor que da vida y acelera las respuestas requeridas en tiempos de crisis para la humanidad.

## CONCLUSIONES

Desde un punto de vista objetivo, la primera conclusión a la que se debe arribar es que las IES —y en general los sistemas educativos a nivel mundial— no se encontraban preparados para una crisis tan profunda como la causada por la pandemia Covid-19. Pero, si se ve a un nivel más macro, tampoco lo estaban los Estados ni los organismos internacionales, ni los órganos supranacionales. Se intuye, entonces, que aunque la humanidad se ha dispuesto a plantear agendas de mediano y largo plazo para afrontar



problemáticas globales<sup>21</sup>, pareciera ser que la preparación en términos de respuesta ante escenarios catastróficos como una pandemia es, por decir lo menos, nula.

Frente a ello, la educación es uno de los escenarios más inestables y que más sufre las consecuencias porque, como se evidenció desde marzo del 2020, no hace parte de las prioridades estatales que se encuentran volcadas a “mantener” la salud y la alimentación de la población antes que su estatus educativo. Esto se devela claramente del poco (o nulo) apoyo de los gobiernos a las instituciones de educación privadas, señal clara de que a la institucionalidad gubernamental le parece que ese es un problema propio de aquellas IES y no le otorga, entonces, el estatus que requiere para darle el tratamiento adecuado que como bien público, común y social necesita la educación.

A pesar de todas las adversidades que enfrentaron las IES en épocas de pandemia y cuyas repercusiones se extenderán durante varios años, resulta notable la capacidad de adaptación, de reinención y de resiliencia mostrada. La innovación educativa, la flexibilidad con la que asumieron la complejidad de la situación, la disposición para desaprender lo que ya no era pertinente y para aprender cosas novedosas aplicables a las realidades impuestas, son cuestiones que denotan el trabajo comprometido que despliegan las instituciones de educación en su quehacer y su comprensión holística de la educación como bien social, como derecho humano y como derecho fundamental.

Adicionalmente, el compromiso financiero que asumieron las IES privadas tanto en el momento de la pandemia como sus impactos a futuro, permiten evidenciar que comprenden a profundidad el rol que cumplen en la sociedad y la necesidad de que, incluso en las situaciones más extremas de adversidad, la educación se erija siempre como respuesta a las dolencias del mundo y como bálsamo para sanar las heridas de la humanidad que, paradójicamente, en la posmodernidad tiende a descreer de ella.

Finalmente, la pandemia en términos positivos generó una oportunidad de materializar acciones que llevaron al cambio intrínseco del sistema educativo actual. Hay, claramente, un antes y un después en los procesos de aprendizaje marcados por el contexto de la pandemia. Los aspectos socioculturales dados en la apropiación del conocimiento cambiaron; la interacción entre docentes, estudiantes, directivos y administrativos se posibilita en la actualidad con escenarios tanto virtuales como presenciales. Esto permite que las IES de corte multicampus operen de una mejor manera y optimicen los recursos. Así mismo, se viabiliza en mayor grado la globalización y democratización del conocimiento con la realización de eventos internacionales que ya no requieren el traslado de un país a otro. En tal medida, la educación continúa siendo

.....  
21 Pónganse como ejemplos de ello los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la ONU.

uno de los sistemas más importantes de la sociedad y el principal lugar donde el pensamiento crítico se puede construir y en el que se materializa el empoderamiento de estudiantes, docentes y comunidad académica en general, para promover los cambios estructurales que requiere la sociedad para afrontar el futuro.

## ■ REFERENCIAS

- Cepal. (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de Covid-19*. Informe Covid-19. Cepal-Unesco. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2020). *Modelo de aprendizaje aumentado Areandina 2020*. <https://www.areandina.edu.co/noticias/modelo-de-aprendizaje-aumentado-areandina-2020>
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2021). *Internacionalización*. <https://www.areandina.edu.co/internacionalizacion>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Educación y cambio*. Los Editores.
- González, B.F.J. (2017). Educación y cambio social: aportes desde la pedagogía crítica. *Revista diálogos educativos*, 31(16), 137-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5881960>
- Licandro, O. D., y Yepes, C. S. L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000400178&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400178&lng=es&tlng=es).
- Magendzo, A. (2017) Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista de pedagogía crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Maglia, Á. (2019). La educación pública como bien público y social, *Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias*, 46.

