

Confinamiento, educación y pandemias Una lectura ética a la educación superior después del COVID-19

Confinement, Education and Pandemics
An Ethical Reading of Higher Education After COVID-19

Willian Fredy Palta Velascoⁱ  

ⁱ Universidad de San Buenaventura; Cali; Colombia

Correspondencia: Willian Fredy Palta Velasco. Correo electrónico:

wfpalta@usbcali.edu.co

Recibido: 17/08/2024

Revisado: 10/10/2024

Aceptado: 29/10/2024

Citar así: Palta Velasco, Willian Fredy. (2024). Confinamiento, educación y pandemias: una lectura ética a la educación superior después del covid-19. *Revista Ciencias Humanas*, (17), pp. 63-73. <https://doi.org/10.21500/01235826.7335>

Editor en jefe: Alexander Muriel, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0003-0317-5781>

Coeditor: Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/10.21500/01235826.7091>

Copyright: © 2024. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Ciencias Humanas* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses: el autor ha declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos: todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para mayor información, comunicarse con el autor de correspondencia.

Financiación: ninguna. Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de agencias de financiamiento

Resumen

El presente artículo pretende realizar una crítica a la realidad de la educación superior, desde una mirada ética. A partir de la dinámica vivida durante la emergencia de salud producida por el covid-19, se toman las categorías “confinamiento” y “pandemia”; con ello se evidencia que, en la educación, ambas realidades no las causa el SARS-CoV-2. Dese hace tiempo, la educación superior vive un confinamiento que no la deja avanzar; además, padece varias pandemias que amenazan su existencia.

Palabras clave: educación superior, pandemia, confinamiento, tiranía de la evidencia, desigualdad.

Abstract

This article aims to criticize the reality of higher education from an ethical perspective. Based on the dynamics experienced during the health emergency caused by COVID-19, the categories “confinement” and “pandemic” are used to show that, in education, both realities are not caused by the SARS-CoV-2. For some time now, higher education has been living a confinement that does not allow it to advance; in addition, it has suffered several pandemics that threaten its existence.

Keywords: higher education, pandemic, confinement, tyranny of evidence, inequality.

Introducción

Presentar un análisis sobre la educación afectada por la pandemia de la covid-19 es complejo, pues se corre el riesgo de caer en una plañidera que agravaría la problemática, pero que no ofrece mayores respuestas. Desde marzo de 2020, cuando se obligó al confinamiento, se ha estudiado innumerables veces la educación superior buscando soluciones y estableciendo una perspectiva de lo que le espera en la pospandemia. Este artículo pretende, entonces, aportar a la reflexión sobre lo acontecido en la educación superior, unos años después de cerrarse los campus por dicho confinamiento y la cuarentena, a partir de una mirada ética.

Desde el título, al hablar de “Confinamiento, educación y pandemias”, haciendo énfasis en el plural del último término, se señala que, más allá de lo sucedido por la covid-19, la educación

de los sectores público, comercial o sin fines de lucro.

Descargo de responsabilidad: el contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva del autor y no representa una opinión oficial de sus instituciones ni de la *Revista Ciencias Humanas*.

superior afrontaba –hace varias décadas– una serie de retos que exigían resolverse, lo cual se había aplazado; la aparición del SARS-CoV-2 simplemente las develó y agudizó. En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2020), “la pandemia solo agrava una situación de crisis a la que ha sido sometida la población mundial” (p. 20). Ello quiere decir que la pregunta se enfoca en identificar los encierros o las cavernas donde se ha sumergido la educación superior, que le han impedido responder acorde a las exigencias de un mundo globalizado. En esta línea, De Sousa Santos (2020) plantea que

La pandemia actual no es una situación de crisis claramente opuesta a una situación normal. Desde la década de los ochenta, a medida que el neoliberalismo se impuso como la versión dominante del capitalismo y este se sometió cada vez más a la lógica del sector financiero, el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente. (p. 19)

La pandemia causada por la covid-19 ha permitido concientizarse del caos y afrontar, desde las incertidumbres, un mundo pensado en lo estático, donde todo estaba planeado y regulado. En este contexto, el ámbito académico se configuraba con una perspectiva antropocéntrica, en la que el ser humano era quien dominaba y tenía el control sobre la vida misma; sin embargo, esta coyuntura le permitió reconocer su fragilidad frente a lo inconmensurable de la existencia. En resumen, la pandemia de 2020 despertó la humanidad del letargo en el que estaba y la hizo descubrir realidades y dificultades que había desconocido e invisibilizado, concernientes a complejas relaciones de la vida social. De Sousa Santos denomina estas problemáticas estructurales como “crisis civilizatorias” que deben asumirse con urgencia; de lo contrario, se ignorarán las enseñanzas que trajo la covid-19:

El virus es un pedagogo que nos está intentando decir algo. El problema es saber si vamos a escucharlo y entender lo que nos está diciendo. Lo dramático es que tiene que ser por esa vía de muertes para que nosotros, los europeos, los del Norte, que no estamos tan acostumbrados a epidemias y somos muy arrogantes, lo entendamos. Estamos ante una pedagogía nueva y por eso no me gusta la idea de la guerra, que hace del virus el enemigo al que hay que matar. Los virus son fundamentales para la vida, para los animales, para la naturaleza y también para nosotros, pero hemos desregulado los ciclos vitales de la naturaleza y de los animales y por eso ahora hay cambios, trastornos, en las transmisiones de virus que pueden llegar a los humanos. Si matamos el virus, pero seguimos con el mismo modelo de desarrollo, de Estado y de sociedad, van a venir otros. (Marcos y Fernández, 2020, párr. 3)

Esta situación que se afronta por la pandemia ofrece a la humanidad la posibilidad de transformar el orden establecido; es la alerta de iceberg que tiene el capitán en sus manos, pero que pareciera guardar en su bolsillo mientras se dirige velozmente a la catástrofe. La esperanza se encuentra, entonces, en gestar este cambio civilizatorio, tan necesario, desde la educación. Pese a ello, después de años del confinamiento obligatorio por la covid-19, no se evidencian avances en las transformaciones pendientes antes de pandemia, pues siguen vigentes, agudizándose. Ahora, para las instituciones de educación superior (IES), el confinamiento no empezó en marzo de 2020, debido a que están atrapadas por las lógicas del mercado. De acuerdo con lo anterior, enseguida se exponen tres grandes realidades o pandemias que han llevado a la educación superior a un confinamiento del que es imperante que salga.

Primera pandemia: la educación como gestora de desigualdad

A primera vista, se ha vendido el acceso a la educación como medio para salir de situaciones de pobreza y vulnerabilidad, colocando en ello la expectativa de reducir la brecha que separa a los menos favorecidos de quienes gozan ciertos privilegios y comodidades sociales. No obstante, según algunos estudios, la educación constituye un factor

que produce desigualdad y la legítima a través de sus discursos y políticas. Como señala Saraví (2015),

En América Latina, cerca del 85 % de los jóvenes de 20 a 24 años del quintil más rico completan 12 años de educación, pero en el quintil más pobre lo logran menos del 25 % de los jóvenes de esa misma edad, y en las poblaciones indígenas de áreas rurales tan solo el 20 % de los jóvenes alcanzan ese mismo nivel educativo. (p. 58)

Esta cifra demuestra que es insuficiente ofrecer educación dentro de un sistema inequitativo si no se brindan las garantías para transformar las problemáticas sociales de tal modo que, independiente del quintil al que pertenecen, los jóvenes puedan acceder a un mismo nivel educativo con calidad. En esta línea, los estudios de Pierre Bourdieu y Passeron (2009) plantean que el sistema educativo no permite alcanzar la igualdad, sino que crea nuevas desigualdades, las reproduce e, incluso, puede profundizar las existentes, reafirmando el lugar social que le corresponde a cada uno. A la clase obrera, a los grupos sociales menos favorecidos, solo se le permite acceder a programas y carreras que legitiman su rol en la pirámide social; es decir, se proyectan como operarios técnicos o empleados para mantener el *statu quo* de una clase que se beneficia de la desigualdad.

Al respecto, Saraví (2015) afirma que “la principal contribución del sistema educativo no reside en equiparar las oportunidades, sino en reproducir las desigualdades existentes, ahora transmutadas en socialmente justas y legítimas gracias al discurso meritocrático que cobija al sistema educativo” (p. 59); esto último responsabiliza de la injusticia a las víctimas que padecen la exclusión y desigualdad (Stiglitz, 2012). En ese orden de ideas, comentarios como “sí se puede y si no se puede, es porque no se quiere”, acompañadas de imágenes amarillistas que romantizan la pobreza y presentan a personas de estratos bajos haciendo esfuerzos casi sobrehumanos para estudiar, legitiman la pobreza y culpan de la miseria a quienes la padecen. No se puede tomar la excepción como regla general; en otras palabras, si una persona supera la brecha –gracias a un privilegio obtenido por la movilidad social– estudia y se supera, se debe tomar su logro como una singularidad, no como una generalidad que deben seguir todos, pues de lo contrario se juzgan como perezosos.

En este punto, entra en juego el manejo de la estadística y de las verdades parciales que presentan los Gobiernos apoyados en los medios de comunicación. Expresiones como “vamos a financiar la educación...”, “es la mayor inversión en educación en las últimas décadas...” o “pasamos del 45 al 48 % en cobertura educativa...”, con estadísticas arropadas con un discurso meritocrático y triunfalista, ocultan la gran brecha social que en términos educativos permanece. Por ejemplo, la primera afirmación es ambigua, pues da a entender que el Estado financiará por completo todo el sistema; empero, al no especificar que se hará con la educación pública, da lugar a que ese dinero se use para fortalecer la universidad privada, dejando en desventaja y amenaza la estabilidad social y económica de la universidad pública y, por ende, de la formación de estudiantes con menos posibilidades económicas.

En el caso colombiano, los individuos acceden a la educación gracias a créditos o créditos condonables con el Icetex. El financiamiento ofrecido por esta organización tiene intereses superiores al sistema bancario, lo que deja en desventaja a quienes requieren de ella para ingresar al sector privado. Dicho de otro modo, las personas que, por ausencia de cupos, no pueden estudiar en instituciones públicas deben endeudarse con altos intereses para financiar su educación en una institución privada. En ese sentido, cuando se plantea “financiar la educación”, ello podría significar dar más dinero a Icetex, entidad que se sustenta con el sacrificio de los educandos con menos posibilidades. Algunos, al no poder pagar los créditos, desertan del sistema con una deuda que impide que retomen la

educación superior, lo que en últimas favorece a quienes tienen mejores oportunidades, como se señala a continuación:

Los sectores populares han abandonado la escuela privándose a sí mismos de la posibilidad de un futuro mejor y de la movilidad social prometida; los estudiantes de sectores acomodados han obtenido los títulos y reconocimientos que le garantizarán las retribuciones merecidas y un futuro de bienestar y privilegio [...]. La escuela entonces se constituye así en una institución clave para sostener la ficción de desigualdades meritocráticas y de una igualdad de oportunidades posibles. (Saraví, 2015, p. 61)

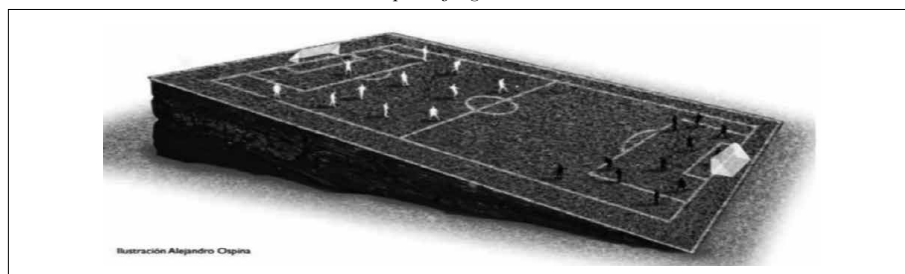
El sistema margina a quienes tienen menos capacidad económica o, en términos de Bourdieu y Passeron (2009), a las clases trabajadoras. Como lo retoma Saraví (2015):

La eliminación, la relegación, y el retraso o estancamiento son mecanismos a través de los cuales la escuela reproduce las desigualdades sociales preexistentes: eliminando del sistema educativo a niños y jóvenes de clases desfavorecidas, relegándolos a disciplinas menos demandadas y peor retribuidas por el mercado o condenándolos a un permanente retraso o estancamiento en la carrera escolar. (p. 60)

Esta pandemia incrustada en la cultura debe afrontarse; tal como lo afirma Boaventura de Sousa Santos (2020), “la pandemia cuando la crisis es pasajera debe explicarse por los factores que la provocan. Sin embargo, cuando se vuelve permanente, la crisis se convierte en la causa que explica todo lo demás” (p. 35). La realidad descrita se plasma en la Figura 1, con una cancha inclinada del estudio realizado por García Villegas et al. (2013), *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia*.

Figura 1

Campo de juego inclinado



Nota. Tomado de *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia* (p. 11), por M. García Villegas et al., 2013, Dejusticia.

La Figura 1 representa lo señalado hasta este punto. En la investigación de García Villegas et al. (2013), explican lo siguiente:

Imagine usted un partido de fútbol entre dos equipos, el equipo rojo y el equipo azul. El juego, sin embargo, tiene la siguiente particularidad: el campo está inclinado a favor del equipo azul. Para llegar al arco contrario, los jugadores del equipo rojo no solo tienen que superar a los jugadores rivales, sino que deben hacer un esfuerzo extraordinario para correr hacia arriba y anotar en el arco contrario. Los del equipo azul, en cambio, se desgastan menos y pueden anotar más fácilmente. John Roemer (1998) utiliza esta metáfora del campo de juego inclinado para referirse a ciertas condiciones que determinan la suerte de las personas y que están por fuera de su control. Esas condiciones, dice Roemer, son las “circunstancias”, entre las que se encuentran los genes, los antecedentes familiares, la cultura y, en general, el medio social. (p. 11)

El desafío está en buscar estrategias para que la cancha se encuentre en equilibrio y minimizar las condiciones que impiden un desempeño equitativo. Empero, a partir de la pandemia por la covid-19, estas desigualdades han sido más visibles y críticas, teniendo en cuenta que la educación tuvo que migrar en tiempo récord a ser remota y asistidas por las TIC. Ello no solo demostró el analfabetismo por parte de docentes y alumnos en este campo, sino que hizo patente que gran parte de la población estudiantil carecía de

equipos o de conectividad para seguir con tranquilidad, rigurosidad y sin interrupción su proceso formativo.

La desigualdad, por lo tanto, es una de las pandemias que más ha afectado la salud y la vida de los estudiantes desde hace varias décadas. No obstante, si se asume con conciencia y responsabilidad esta problemática, se pueden encontrar caminos para superarla. Frente a ello, se espera que la coyuntura ocasionada por el SARS-CoV-2 movilice los espíritus de los individuos para construir una sociedad más equitativa, pese a que, años después de haberse decretado el confinamiento, este problema se agudice cada vez y en la pospandemia se haya normalizado y legitimado. En ese sentido, es iluminadora la invitación de José María Velas, fundador de Fe y Alegría, cuando dice: “no se puede aceptar una pobre educación para los pobres” (Pérez Esclarín, 2010, p. 11).

Segunda pandemia: la educación como servicio

Las IES han diseñado sus funciones sustantivas –docencia, investigación y proyección social– buscando desarrollar competencias necesarias en los estudiantes para que, al egresar, respondan a las exigencias de la sociedad actual. En general, la contemporaneidad está marcada por un paradigma hegemónico de éxito que se establece por relaciones de producción, acumulación, consumo y comercio; esto a partir de la perspectiva de las sociedades del conocimiento.

En este modelo inspirado en un espíritu neoliberal y desde el enfoque de derechos, aparecen desafíos que exigen evaluar problemáticas como la cobertura, igualdad y democratización, siendo las responsabilidades principales en el marco de la sociedad del conocimiento. No obstante, estos ideales, al involucrarse en un modelo hegemónico que privilegia la tasa de ganancia (Dussel, 1998), se convierten en apuestas encubridoras de situaciones sociales; es decir que, en lugar de ofrecer soluciones o propuestas de análisis, son eufemismos, una “metáfora que estimula, sublima, eleva, ennoblece, aunque también puede utilizarse para disimular, ocultar o distorsionar” (Rodríguez, 1999, pp. 6-7). En consecuencia, en la educación superior, los conceptos de cobertura, igualdad y democratización son eufemismos que ocultan dinámicas económicas bajo la figura de apuestas sociales o “estrategias para la creación, dulcificación y maquillaje de la realidad social” (Quijano, 2011, p. 9); porque es de recordar que la preparación de profesionales está sujeta a políticas financieras y, en el ajuste fiscal, la educación sufre su mayor golpe.

Esta mirada economicista aplicada a la educación se legitima constitucionalmente en el caso de Colombia:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (art. 67)

Así, se privilegia la noción de servicio más que el de derecho fundamental. Fundar la educación como un servicio la convierte en un bien al cual pueden acceder aquellos que tiene la capacidad financiera para adquirirla, tal como lo señala Stiglitz (2012):

El 1 % de la población disfruta de las mejores viviendas, la mejor educación, los mejores médicos y el mejor nivel de vida, pero hay una cosa que el dinero no puede comprar, la comprensión que su destino está ligado a cómo vive el otro 99 %. (p. 5)

Esta realidad margina consolidando una sociedad desigual e inequitativa. Además, la universidad como centro de formación académica, científica, social y humanística se ha convertido en una empresa que vende servicios a quien pueda pagar, volviendo al estudiante en cliente y producto. Lo primero, porque compra un servicio, una certificación que lo legitima en el mundo laboral; lo segundo, porque resulta de un proceso

industrializado de producción de profesionales en serie, según los intereses del mercado. En otras palabras, la academia ha dejado de formar ciudadanos críticos, académicos y pensantes, por otorgar competencias a trabajadores que desempeñarán una función en el engranaje mercantil de la sociedad.

De acuerdo con esta perspectiva, la sociedad del conocimiento ha estipulado criterios de calidad que han atrapado a las IES, mientras estas los ponderan. Verbigracia, la cobertura es una referencia de buen desempeño de las políticas universitarias. Sin embargo, ¿a qué responde esta cobertura? Una primera mirada podría mostrar, ingenuamente, que corresponde a la necesidad social de ampliar el número de personas con niveles de formación, configurando los estudios universitarios como un factor de prestigio social. No obstante, surgen de esto varias preguntas: ¿la cobertura responde a que la educación se extienda a toda la población y que desde allí se potencie la calidad de la vida en un sentido de humanidad, en el desarrollo de capacidades que permitan la movilidad social? ¿Responde a criterios hegemónicos de calidad, lo que permite aumentar el costo de matrícula? ¿O es una forma de viabilidad económica, en especial en las IES privadas?

En esta sociedad globalizada y mercantil, las IES no se pueden alejar de la situación comercial. La competencia es alta y el mercado es cada vez más agresivo. Las instituciones hacen ofertas y proponen facilidades, lo que las inserta en un mercadeo del conocimiento en busca de nuevos clientes. Por ejemplo, se habla del punto de equilibrio, que no es otra cosa que el mínimo de estudiantes para abrir un curso o programa, sin contar lo que cuesta el profesorado. En estas condiciones, la educación como posibilidad se ve relegada. Al respecto, [Saraví \(2015\)](#) indica: “la cobertura puede ser la llave maestra para alcanzar la igualdad de oportunidades; las desigualdades educativas pueden constituir el mayor de los obstáculos a vencer en la consecución de este objetivo” (p. 7). Para mantener los puntos de equilibrio, es necesario reducir los planes sociales e investigativos; limitar la instrucción a la docencia, en especial de las áreas fundamentales; y relegar la formación humana y la investigación a simples requerimientos con los que se debe cumplir.

Con la etiqueta de cobertura, se ha querido enmascarar el deseo comercial de aumentar las matrículas, a punto de que las IES hacen convenios con entidades bancarias que ponen sus sucursales en los campus para garantizar los préstamos a los educandos. Triste matrimonio que ha mercantilizado la educación y que se configura como una pandemia difícil de erradicar.

Sumado a lo anterior, se evidencia que las problemáticas de cobertura e inclusión de la población en el sistema escolar se han constituido en criterios determinantes de la calidad de la educación superior. En ese orden de ideas, las IES –y con ellas las políticas públicas– han puesto en práctica estrategias que atiendan a esta exigencia con eficiencia. Pese a ello, estos planes de inclusión no son propiamente democráticos, debido a que corresponden a mecanismos de masificación. Un primer elemento para sustentar esta afirmación consiste en que, si bien minimizan algunos efectos de la exclusión, no responden a dinámicas de reconocimiento y promoción de capacidades de los agentes afectados por estas prácticas. En ese sentido, se sigue el planteamiento de [Sverdlick et al. \(2005\)](#) cuando afirman:

La reforma de los noventa es una clara muestra de cómo la ampliación de los sistemas de educación, en términos de cantidad de instituciones, proliferación de títulos, e incluso, aumento absoluto de la matrícula, no representa una democratización en los sistemas educativos; en particular si nos referimos a la composición del estudiantado. Analizar la amplitud del acceso a la educación superior requiere ponerla en el contexto de la sociedad de la cual forma parte y de las políticas públicas en general y educativas en particular que inciden sobre el sistema educativo. Es decir, requiere considerar aquellas políticas de Estado e institucionales que incluso

pueden ser determinantes para el acceso de diversos sectores sociales a los niveles educativos más altos. (p. 6)

De este modo, es patente que el incremento en la matrícula y la inclusión de personas en las instituciones de educación, por acciones afirmativas u otras políticas, no responde a las problemáticas propias de los sistemas inequitativos, desiguales y excluyentes. Para reforzar lo dicho, es pertinente remitirse a Araújo (2006):

Se propone entender que el caso de las mujeres constituye un ejemplo expresivo del hecho que resolver el acceso a la educación superior por una ampliación en la participación no es sinónimo de resolución de inequidades, esto es, que la mera ampliación de la matrícula de sectores excluidos es insuficiente para resolver el problema de equidad. (p. 205)

Prevalcen circunstancias que afectan las prácticas equitativas que promocionan al ser humano independiente de su condición económica, social, étnica y cultural. Por consiguiente, en la educación superior la masificación se ha disfrazado bajo el eufemismo de democratización. Es decir, el aumento de la matrícula y los cupos no satisface las carencias que la realidad presenta, de modo que persisten las condiciones que mantienen la inequidad. Esto se observa en investigaciones que abordan este tema, cuando exponen las cifras de quiénes ingresan: la procedencia, el nivel de ingresos económicos, el sexo y las carreras que eligen (Araújo, 2006). Igualmente, la escogencia de carreras depende de limitantes sociales tanto en sus imaginarios como en las condiciones de ingreso familiar.

Esta situación se debe abordar partiendo de la consolidación de políticas públicas orientadas a las IES, que trasciendan la cobertura como masificación y la transformen en un proceso democrático. Ello implica revisar las pruebas de ingreso, pues no corresponden a políticas equitativas, generan exclusión e invisibilizan un sector mayoritario en la educación pública; lo cual dificulta el ingreso a personas de escasos recursos a universidades privadas. Por tanto, es imperante una prueba que no parta del paradigma de igualdad de derechos, sino del de equidad de oportunidades y desarrollo de capacidades. Esto apunta a revisar la apuesta ética y política de las IES y el proceso de democratización; este último incluye el consenso de la comunidad para determinar qué tipo de educación es valiosa, lo cual requiere la participación real, efectiva y simétrica de cada miembro y exige reconocer a la persona en función de su humanidad y no de su representación económica para el sistema escolar (Palta, 2015).

Tercera pandemia: la educación sometida a la tiranía de la evidencia

En este análisis posterior al confinamiento, se observa que la educación se encuentra atrapada en esta dinámica economicista. La educación como servicio educativo ha insistido demasiado y le ha dado un valor absoluto a la evidencia como sinónimo de evaluación. Ello ha conducido a que el académico se desconfigure en su sentido, rol e importancia, y se construya como agente de ventas de productos epistemológicos para una función social en esencia económica. En términos pedagógicos, el sujeto se vende bajo el discurso de formación de competencias para el mundo profesional y laboral. Esta exigencia formativa no requiere académicos, sino expertos en *marketing* y en estrategias de prospectiva de mercados, de tal modo que el producto ofrecido por las universidades tenga un lugar en el mercado laboral.

En este modelo, el estudiante también se va desfigurando, porque ya no busca construir pensamiento ni un aprendizaje transformador crítico, sino un certificado que lo califique como competente para desempeñar habilidades técnicas y tecnológicas en un campo específico; necesita legitimarse para el mundo laboral. Bajo esta lógica de mercado, la IES asesina al intelectual, al académico y al crítico. En este momento, las humanidades

encuentran un sentido en el mundo universitario, donde la reflexión filosófica, sociológica, teológica y psicológica –en otras palabras, las ciencias sociales y humanas– son cada vez más importantes y necesarias para detener los avances necrófilos de una visión economista que destruye el pensamiento y la vida. Tener un departamento o una facultad de humanidades en las IES constituye un lugar de resistencia y oposición frente a la política neoliberal, porque estas disciplinas permiten desarrollar el pensamiento crítico; siempre y cuando superen la tiranía de la evidencia que es un factor que oprime los procesos pedagógicos. Se hace vital, entonces, redescubrir el valor y sentido de la evaluación en la educación superior.

Abordar la evaluación desde su sentido original implica devolverle su *ethos* y su dimensión política como praxis social; es decir, como reflexión, acción y transformación (Freire, 2005). Hoy, en este modelo neoliberal, el ejercicio evaluativo demuestra la pérdida de horizonte de la práctica pedagógica. Bien lo afirma Muñoz García (2016) cuando señala que “la evaluación ha servido para controlar, pero no para mejorar” (p. 269). En otras palabras, como mecanismo de control es una estrategia institucional determinada por el Estado con el fin de regular y vigilar las instituciones educativas universitarias; diseñada, planificada y controlada desde oficinas administrativas:

Ha sido la política educativa fundamental del Gobierno desde que dejó de representar al Estado educador. Es una política con la cual el Gobierno pudo tener injerencia en la vida de las instituciones y en la carrera de los académicos para orientar el rumbo hacia los objetivos y metas oficiales, con la cual limitó la autonomía que consideró un factor importante de resistencia a sus acciones. El Gobierno evaluador se volvió juez y parte: él tiene influencia en control de los organismos evaluadores. (Muñoz García, 2016, pp. 267-268)

La evaluación, en esta lógica, promueve dos situaciones: la competencia y los incentivos; ello significa que la relación entre académicos y producción intelectual no es solo académica, sino que es económicamente controlada. Con estos productos, en últimas, se pretende alcanzar un mayor estatus en los *rankings* internacionales más que realizar una búsqueda científica y epistemológica. Esto se traslada a los círculos internos de las instituciones, dado que las evaluaciones de desempeño de funcionarios se convierten en la presentación de actividades o seminarios y la escritura de artículos en serie con el único propósito de mostrar evidencias y resultados. Es una política de productos, pero no de procesos; de la evidencia, pero no de la vida; perdiendo así la fuerza académica y el goce en la formación de los académicos para limitarlos a operarios y fabricante de actividades.

El afán de la evidencia como elemento representativo de la evaluación reduce el espacio para crear conocimiento en sí mismo y lo limita a la elaboración industrializada de artículos como prueba absoluta del trabajo académico. En Colombia, pareciera que la investigación sigue la propuesta de la exvicepresidenta Marta Lucía Ramírez en la instalación de la Misión de Sabios 2019 cuando afirmaba que “investigar por investigar es vanidad”; esto da a entender que solo aquella que produzca ganancia tiene validez, quitando todo fundamento a construir pensamiento, al desarrollo epistemológico. Desde este enfoque, el investigador y el directivo se alejan de su rol pedagógico y no son más que agentes de ventas, relacionistas públicos que hacen *lobby* para mantener su lugar en el campo laboral. En ese sentido las facultades, direcciones de departamentos y direcciones de programa dejan de ser unidades académicas para ser unidades económicas. Por su parte, los docentes de tiempo completo, que dedicaban sus espacios para la docencia, la investigación y la proyección social, también deben desarrollar acciones para conseguir recursos y el posicionamiento económico del programa. Así lo asevera

Muñoz García (2016) cuando explica que el *Homus academicus* deja de ser un intelectual para convertirse en un ser de producción económica y financiera:

La remuneración económica de los académicos es un aspecto central en el ordenamiento de sus actividades. El *Homus academicus* hace lo que le piden para que le paguen mejor y esto ha conducido a que ahora tenga que realizar actividades que incluyen una enorme gama de tareas como el desarrollo de infraestructura, difusión y extensión y hasta la consecución y administración de recursos propios para hacer su trabajo. La evaluación de desempeño tiene una lógica de dispersión más que una racionalidad de lo que debería ser la división del tiempo de trabajo académico entre las funciones primordiales que deben cumplirse. A los académicos nos han robado una parte del tiempo dedicado a la superación académica y a la recreación. Aun así, no hay tiempo para nada y estamos rendidos de cansancio. (pp. 270-271)

El cansancio se vuelve, entonces, la característica cotidiana del académico gracias al activismo alejado de toda praxis; uno que agota, que sostiene una institucionalidad, que otorga un estatus a la universidad, pero que aleja todo ser y sentido de aquello a lo que debe responder un claustro universitario y un papel académico. El problema radica en que esta dinámica se legitima gracias a que la producción en serie le permite al funcionario universitario mejorar su posición económica y su reconocimiento en la sociedad. Sin embargo, para mantener ese lugar en la IES, asume una actitud sumisa y anula toda crítica. Lo cierto es que esta carga de evidencia no recoge lo significativo de la práctica pedagógica, del ejercicio docente ni de la investigación.

Con el confinamiento por la covid-19, esta realidad se agudizó, en cuanto se gestó la idea de que el trabajo en casa implica tener más tiempo para laborar, anulando lo dispuesto para el descanso. El teletrabajo ha incrementado, así, las exigencias a la hora de demostrar que, aunque se esté en casa, se produce; lo cual desconoce la realidad que se vive en el hogar del académico. En efecto, el eufemismo de la calidad que se valida con la evidencia no es coherente con lo real, pero otorga el control deseado y mantiene seguro el capital, elementos que priman en este modelo del neoliberalismo. Como decía Karl Marx, el capital se convierte en el fetiche que se alimenta de la vida de los que se someten a él; en otras palabras, la evidencia oculta la vida y anula el pensamiento.

A manera de conclusión

En el transcurso de este texto, se plantea que la pandemia por la covid-19 no generó una crisis en la educación superior, sino que la visibilizó y la agudizó, lo que la hizo cada vez más difícil de controlar. Es cierto que muchas IES han establecido estrategias para afrontar las circunstancias exigidas por el confinamiento, pero no han hecho nada para atender las exigencias de las pandemias que existen hace décadas; es decir, no hay cambios significativos en la perspectiva ni las atenciones que requiere la educación superior a nivel mundial, en especial en América Latina.

Las problemáticas siguen vigentes; el cambio fue operativo, pero no significativo. En ese sentido, se migró a plataformas para clases en línea, se activaron otras para tutoriales y se crearon canales de comunicación; no obstante, las prácticas pedagógicas aún son bancarias (Freire, 2015) y la evaluación sigue presentándose desde la idea de la facturación de actividades, bajo la falacia de “cantidad igual a calidad”, con su evidencia respectiva (esencial para validar el aprendizaje). Al inicio de la pandemia, dos elementos demostraron lo dicho: primero, la cantidad de campañas realizadas para evitar la deserción, pues los estudiantes solo se identificaban como tal si asistían a un campus universitario específico, desconociendo la complejidad y la dimensión social e histórica de lo que implica el estudiantado. Segundo, la incapacidad de que los educandos ejercieran su autonomía; del preescolar a los posgrados se constató la incapacidad de autonomía en los procesos

de desarrollo pedagógico. Dicho de otro modo, los alumnos demostraron una dependencia absoluta a los maestros, puesto que la comunidad educativa se ha dedicado a la enseñanza, pero se ha quitado lugar al aprendizaje. Sumado a ello, si se sigue pensando en la evaluación ligada a un incentivo o una calificación, los jóvenes seguirán estudiando para obtener resultados, pero no para generar los cambios históricos que se necesitan desde los sujetos y la sociedad.

En síntesis, para la educación superior el confinamiento no consistió solo en quedarse en casa, pues ya estaba encerrada en la estructura económica, bajo la lógica de un mundo neoliberal. Ahora bien, el distanciamiento social promovido para el cuidado de la salud ha sido una realidad en las IES desde hace años, dado que se ha alejado pedagógica y espiritualmente de las necesidades de la sociedad para vincularse a los requerimientos del mercado; es decir, tomó distancia de su compromiso como constructora de pensamiento crítico y de sociedades democráticas para venderse a la lógica del mercado. Como se ha dicho, en la universidad las pandemias se han agravado por la pandemia del SARS-CoV-2. Sin embargo, es hora de que los movimientos estudiantiles asuman con valentía y creatividad el rol que les corresponde; en estas circunstancias son llamados para superar el miedo y romper con todo el paradigma establecido; es hora de subvertir el orden económico establecido y empezar una dinámica de relaciones que permitan el desarrollo de pensamiento crítico, abierto y democrático.

Referencias

- Araújo, K. (2006). Aportes desde los estudios de género al debate sobre equidad en la educación superior. En P. Díaz-Romero, *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp. 205-227). Fundación Equitas.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes. y la cultura*. Siglo XXI.
- Constitución de la República de Colombia, art. 67.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- García Villegas, M., Espinosa, J. R., Jiménez Ángel, F., y Parra Heredia, J. D. (2013). *Separados y desiguales: educación y clases sociales en Colombia*. Dejusticia.
- Marcos, J., y Fernández, M. Á. (2020, 9 de junio). Entrevistas: “el virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo”. *Ethic*. <https://ethic.es/entrevistas/boaventura-de-sousa-santos-coronavirus/>
- Muñoz García, H. (2016). Otra forma de evaluar. En H. Muñoz García (Coord.), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* (pp. 267-278). MAPorrúa; UNAM.
- Palta Velasco, W. (2015). La justicia social como desafío de la universidad en el mundo globalizado. *Boletín Redipe*, 4(2), 99-106.
- Pérez Esclarín, A. (2010). *Yo, José María Vélaz*. Fe y Alegría.
- Quijano, O. (2011). *Eufemismos: cinismo y sugestión en la actual ampliación del campo de batalla*. Universidad del Cauca.
- Rodríguez, M. (1999). *Creatividad lingüística: diccionario de eufemismos*. Pax.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso; Ciesas.



Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad: el 1 % de la población tiene lo que el 99 % necesita*. Taurus.

Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior: un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Laboratorio de Políticas Públicas.