

DISCUSIÓN INVESTIGATIVA **INTEGRADA**



El presente análisis integra los hallazgos de tres investigaciones paralelas que, aunque distintas en sus objetos de estudio y metodologías, convergen en un análisis crítico sobre cómo las organizaciones, particularmente las instituciones educativas, experimentaron, gestionaron y aprendieron de la crisis pandémica de 2019-2023. La primera línea investigativa examina el clima organizacional percibido por el personal administrativo de una universidad colombiana durante la pandemia, revelando dinámicas complejas en torno a seguridad, bienestar laboral y adaptación organizacional.

La segunda, por su parte, analiza las tensiones entre la formación orientada al mercado y la formación con enfoque social-ambiental en el Programa de Administración de Empresas, identificando contradicciones profundas entre lo que la institución proclama enseñar y las prácticas modeladas en su cotidianidad. La tercera explora cómo estas dinámicas se vinculan con los procesos de transformación digital que estas instituciones experimentaron, frecuentemente como respuestas aceleradas y acríticas a la necesidad inmediata de continuidad operativa.

Esta discusión integrada, más que yuxtaponer hallazgos, busca construir una interpretación sinérgica, la cual permita comprender cómo la pandemia tuvo un efecto catalizador de tensiones latentes en la cultura organizacional de las instituciones educativas, revelando tanto vulnerabilidades como capacidades de adaptación que tienen implicaciones profundas para la formación de profesionales en el siglo XXI. A partir de este análisis, emerge un argumento central: la crisis pandémica funcionó como un espejo que reflejó contradicciones estructurales en la cultura organizacional implícita de la universidad; estas, operan silenciosamente en las organizaciones modernas, mediante lo que Edgar Schein (2010) denomina los supuestos básicos compartidos: aquellas creencias profundas y frecuentemente invisibles que guían el comportamiento organizacional sin cuestionarse explícitamente.

Durante la pandemia, mientras la institución comunicaba públicamente compromiso con “bienestar integral”, “flexibilidad laboral” y “cuidado del personal”, sus prácticas operacionales reproducían lógicas de intensificación laboral, por medio del teletrabajo sin límites establecidos de jornada. Los trabajadores administrativos reportaron experiencias de extensión de horarios laborales, aumento de volumen de tareas y disponibilidad esperada 24/7 para responder correos y mensajes a través de múltiples canales digitales. Esta discrepancia entre lo proclamado y lo practicado no fue un fallo accidental o transitorio, sino la expresión visible de supuestos organizacionales más profundos que priorizaban la continuidad operativa bajo presión sobre la verdadera sostenibilidad del bienestar laboral.

Paralelamente, en el Programa de Administración de Empresas, los docentes identificaban en sus análisis reflexivos una tensión fundamental entre lo que teóricamente debería enseñarse (responsabilidad social, sostenibilidad, ética empresarial) y lo que



la institución misma modelaba en su gestión cotidiana: un enfoque donde la prioridad

Los trabajadores administrativos reportaron que, aunque formalmente se reconocía la transición al teletrabajo como una medida flexible y protectora durante la crisis, en la práctica se tradujo en una extensión paulatina de jornadas laborales sin límites claros, en un aumento de responsabilidades y tareas que debían completarse dentro del mismo horario o menos; asimismo, en una expectativa tácita de disponibilidad permanente mediante múltiples canales de comunicación digital. Como expresó uno de los participantes en las entrevistas, “el horario se volvió en algún momento más extenso. No se cumplía con un horario establecido, sino que no había medición de tiempo.”

Esta observación es reveladora en tanto señala que la institución no solo extendió horarios de forma deliberada y comunicada, permitió, a su vez, la erosión de límites entre trabajo y no-trabajo, entre disponibilidad laboral y tiempo personal. Los trabajadores experimentaban una imposibilidad creciente de establecer cuándo “terminaba” el día de trabajo, cuándo podían desconectarse, cuándo podían considerar que habían cumplido. Esto contrasta con las comunicaciones públicas de la institución sobre flexibilidad y bienestar. Según el marco teórico de Edgar Schein (2010), esta discrepancia entre valores proclamados (lo que

la institución afirma valorar) y supuestos básicos compartidos (lo que realmente hace y valida en la práctica) es constitutiva de muchas organizaciones contemporáneas. Los supuestos básicos operan en un nivel más profundo que los valores explícitos, frecuentemente de forma inconsciente, y guían el comportamiento organizacional sin que se cuestionen de manera directa.

El análisis evidenció una incoherencia entre los tres niveles de la cultura organizacional. Aunque la universidad implementó medidas visibles como dotación tecnológica, capacitación, protocolos de bioseguridad y estabilidad laboral, y proclamó valores de bienestar, flexibilidad y cuidado del personal, en la práctica predominó el supuesto de priorizar la continuidad operativa y la productividad, reflejado en la distribución de tareas, la evaluación del desempeño y las expectativas de disponibilidad de los trabajadores.

La importancia de esta revelación reside en visibilizar algo que, de forma recurrente, permanece invisible en las organizaciones: la verdadera cultura no aquella plasmada en los documentos o discursos, sino lo que se valida, se premia y se reproduce en la práctica. Bourdieu (2000) lo llamaría “violencia simbólica” (la imposición de un significado que el teletrabajo es flexible y beneficioso, mientras oculta las relaciones de poder que lo sustentan: la expectativa de mayor disponibilidad, la imposibilidad de delimitar espacios y tiempos personales). La pandemia lo expuso al extremar las condiciones: bajo presión de crisis, resulta más difícil mantener la ilusión de coherencia entre discursos y prácticas. Los supuestos básicos se hacen más visibles cuando el sistema entra en estrés porque la gente debe actuar rápidamente sin tiempo para mantener las máscaras públicas.

Lo anterior tiene implicaciones más amplias que el mero diagnóstico de incoherencia. Si la pandemia hizo visible la brecha entre valores proclamados y supuestos implícitos, entonces abre la posibilidad teórica y práctica de transformación cultural genuina. El reconocimiento de que la institución actuaba bajo supuestos diferentes a los que comunicaba es

una oportunidad para reflexión colectiva, mas no un fracaso.

Como señala Schein (2010), la transformación cultural requiere identificar primero estos supuestos profundos, hacerlos visibles mediante procesos de reflexión compartida, someterlos a discusión crítica y, solo entonces, construir nuevos consensos que se traduzcan en cambios sostenibles en las prácticas. Esto es particularmente importante en una institución educativa, pues la cultura que esta institución encarna (tanto aquella que enseña en documentos como la que vive cotidianamente) tiene un profundo efecto educativo para todos sus miembros, con especial énfasis en los estudiantes que están formándose como profesionales.

El cambio genuino en la cultura organizacional requeriría acción deliberada en múltiples frentes; significaría establecer límites claros y protegidos entre vida laboral y personal (como prácticas cotidianas validadas y protegidas por la institución, no solo como enunciados de política). Requeriría, además, redefinir cómo se evalúa la contribución de los trabajadores, moviendo el énfasis desde el volumen de tareas completadas hacia la calidad, sostenibilidad y bienestar integral.

De igual modo, representaría integrar a trabajadores administrativos, de todos los niveles, en procesos de reflexión sobre qué modalidades de trabajo son sostenibles y compatibles con una vida digna fuera del trabajo. Implicaría que directivos y líderes académicos reconozcan públicamente las contradicciones identificadas y demuestren, mediante sus propias prácticas, un compromiso genuino con límites y cuidado. En esencia, la transformación de cultura organizacional no puede ser un proyecto de “comunicación” o de “documentos nuevos”, sino un proceso de reflexión colectiva que permita a la institución alinearse con los valores que proclama.

En segundo lugar, el análisis evidencia una estrecha relación entre la cultura organizacional y las tensiones de la formación. Los docentes identificaron la coexistencia de dos paradigmas: uno orientado

al mercado, centrado en la eficiencia, la competitividad y la rentabilidad, y otro de enfoque social y ambiental, que prioriza la sostenibilidad, la equidad y el bienestar colectivo. Aunque este último ha ganado espacio en los currículos, suele mantenerse como un componente complementario más que como un eje central de la formación administrativa.

Esta tensión también se manifestó en la gestión de la universidad durante la pandemia. Aunque debía equilibrar continuidad operativa y bienestar de sus trabajadores, predominó una lógica de eficiencia. Si bien evitó despidos masivos, persistieron desigualdades en la distribución de cargas laborales, el apoyo psicosocial fue percibido como limitado y la comunicación se caracterizó por ser principalmente unidireccional, con escasa participación de los trabajadores en la toma de decisiones.

Esta contradicción entre lo enseñado y lo modelado es problemática porque el aprendizaje organizacional trasciende el aula y los contenidos curriculares; ocurre, en cambio, mediante lo que se denomina el “currículo oculto” (aquello que los estudiantes aprenden al observar cómo funcionan realmente las cosas en la institución donde se forma). Pierre Bourdieu (1997) desarrolló el concepto de “habitus” para describir este proceso mediante el cual los sistemas educativos reproducen disposiciones duraderas, formas de pensar y actuar que se sedimentan a través de la experiencia prolongada en la institución.

El habitus profesional de un administrador se configura tanto en lo que se enseña formalmente, como en lo que experimenta como normal, válido y aceptable en la institución donde se forma. Si un estudiante de administración experimenta que, en su propia institución educativa, frente a una crisis, se prioriza la continuidad operativa sobre el verdadero bienestar laboral, aprende algo muy diferente de lo que los syllabus dicen sobre responsabilidad social. Aprende que, en la realidad, cuando las cosas se ponen difíciles, los discursos sobre ética y responsabilidad social son aspiracionales, pero no operacionales. Aprende que la eficiencia y la continuidad son lo verdaderamente valorado.

Algunos autores, como Peter Fleming y Andre Spicer (2007), han descrito este fenómeno como “cinismo organizacional” (una condición donde los actores reconocen las contradicciones entre discursos corporativos o, en este caso, académicos y prácticas reales; sin embargo, participan en los rituales sin cuestionarlos abiertamente o con capacidad de transformarlos). Los estudiantes observan la contradicción entre lo que se proclama en las aulas y lo que ven suceder en la realidad organizacional; aun así, aprenden a normalizar tal forma de funcionar, tolerar sus contradicciones y aceptar que “así es el mundo real”.

La pandemia aceleró la visibilización de estas contradicciones al llevar a la organización al límite de sus capacidades. Las condiciones de estrés extremo hacen más difícil mantener la ilusión de coherencia. Un docente expresaba esta tensión con particular clari-

dad: “Considero que hay una tensión constante entre una formación orientada al mercado, centrada en la eficiencia, la competitividad, la rentabilidad y los indicadores de desempeño, y una formación con enfoque social y ambiental, que prioriza el bienestar, la sostenibilidad y el impacto colectivo.” Pero esta no es simplemente una tensión teórica entre dos corrientes de pensamiento académico; es una contradicción vivida en la práctica cotidiana de la institución.

La implicación más importante para la transformación formativa es que no puede ocurrir únicamente a través de cambios curriculares aislados, reformas de planes de estudio o inclusión de nuevos tópicos. La investigación sobre cambio educativo muestra, en consonancia, que cuando existe brecha entre lo que la institución enseña y lo que modela en su propia práctica organizacional, el poder transformador de la educación se ve comprometido.

Henry Giroux (2001) conceptualizó a los docentes como “intelectuales transformadores” (profesionales cuya práctica es inherentemente política y con el potencial de formar ciudadanos críticos, capaces de cuestionarse a sí mismos y a sus contextos). No obstante, para que los docentes puedan cumplir este rol, requieren condiciones organizacionales que lo permitan: espacios dedicados para reflexión crítica colectiva, reducción de cargas administrativas que dejan poco tiempo para pensar, protección de la autonomía académica frente a presiones mercantiles, y en gran medida, coherencia entre las exigencias de enseñanza en la institución y lo que modela en su propia gestión.

Si la institución educativa aspira a transformar la formación profesional, es decir, pasar de un modelo que reproduce acríticamente la lógica del mercado a otro que incorpora la responsabilidad social y ambiental como ejes centrales, no periféricos, deberá emprender transformaciones simultáneas en su propia cultura organizacional. No puede esperar que estudiantes piensen críticamente sobre modelos de gestión transformadora si la institución que los forma continúa operando bajo lógicas tradicio-

nales; No puede encentrar la importancia de límites saludables en el trabajo si sus propios trabajadores experimentan jornadas extensas sin límites claros; no puede proclamar compromiso con sostenibilidad mientras en sus decisiones opera la lógica de eficiencia a corto plazo.

Esto plantea un desafío institucional complejo, pero también una oportunidad. El desafío consiste en una reflexión honesta sobre supuestos compartidos, disposición de líderes para cuestionar sus propias prácticas y voluntad de hacer cambios que pueden resultar incómodos; la oportunidad, por su parte, se refiere a la visibilización que generó la pandemia sobre esta necesidad. El Sistema de Assurance of Learning (SAL), que muchas universidades implementan para evaluación de resultados educativos, mide lo que estudiantes aprendieron de contenidos específicos.

Pese a ello, hay una dimensión del aprendizaje que es más difícil de medir y, sin embargo, profundamente formativa: los estudiantes aprenden cómo funcionan las organizaciones, cuáles reciben legitimidad y cómo responden los líderes bajo presión. Esta dimensión solo puede medirse observando como la institución misma se comporta. Durante la pandemia, cada institución educativa fue un laboratorio vivo donde estudiantes lograron percibir cómo sus líderes priorizaban, que valores demostraban en la práctica, cómo balanceaban o fallaban en equilibrar múltiples objetivos en conflicto.

En tercer lugar, y quizá de forma más crítica, la transformación digital experimentada durante la pandemia se implementó como una respuesta meramente técnica a lo que era, en esencia, una crisis organizacional y cultural, perdiendo, así, una oportunidad significativa para modificaciones más profundas. Los hallazgos sobre clima organizacional revelan que, desde la perspectiva de los trabajadores administrativos, la transición al teletrabajo mediante plataformas digitales fue generalmente positiva en lo que respecta a infraestructura y acceso a recursos. Como expresó uno de los participantes, “ese tema de herramientas digitales si fue muy acertado de parte de la universidad. Apoyo

con equipos, también no solo a nosotros, sino a los estudiantes.” La institución distribuyó computadoras, proporcionó acceso a software, mejoró la plataforma virtual de aprendizaje (el campus) e implementó sistemas de comunicación múltiple. Desde una perspectiva técnica, la respuesta fue, en muchos aspectos, apropiada y efectiva.

No obstante, esta evaluación positiva de lo “técnico” (la disponibilidad de herramientas) enmascaraba conversiones más profundas y problemáticas en la manera de organizar el trabajo, en cómo se ejercía el control y la vigilancia, en qué oportunidades reales existían para una transformación más emancipatoria de las relaciones laborales. Cuando una crisis obliga a las organizaciones a adoptar nuevas tecnologías rápidamente, por lo general, lo hacen de forma que replican las estructuras de poder existentes en los nuevos medios, en lugar de usar la oportunidad para transformarlas. Como analiza Shoshana Zuboff (2019) en su trabajo sobre “capitalismo de vigilancia”, la digitalización de sistemas permite nuevas formas de captura de datos, monitoreo y control que, con frecuencia, operan de forma distribuida e invisible, facilitando lo que denomina una “vigilancia omnipresente”.

La implementación del teletrabajo mediante plataformas digitales en la universidad permitió intensificar mecanismos de monitoreo que, en el trabajo presencial, hubieran sido más evidentes y resistidos. La plataforma campus, donde estudiantes entregaban trabajos, registraba, además de lo que se entregaba, cuándo, desde dónde y cuántos intentos se hacían; el correo institucional permitía saber con exactitud cuando un trabajador estaba conectado; los sistemas de chat corporativo creaban una expectativa de disponibilidad inmediata. Todas estas herramientas fueron presentadas (y probablemente concebidas) como facilitadores de comunicación y colaboración. Y en cierto sentido lo eran. Sin embargo, a la vez funcionaban como mecanismos de vigilancia distribuida. Nick Srnicek (2017) describe este fenómeno como característico del “capitalismo de plataformas”: los sistemas parecen ser infraestructuras neutrales de comunica-

ción, pero en realidad están diseñados para extraer información y facilitar formas de control.

Ahora bien, el problema más profundo es que la transformación digital fue tratada como un asunto técnico (“¿cómo mantenemos las operaciones si los trabajadores están en casa?”) cuando consistía en un problema organizacional y político (“¿cómo replanteamos las relaciones de trabajo, la distribución del poder, los límites entre vida laboral y personal en una transición a modalidades remotas?”). Una transformación digital de carácter emancipatorio habría implicado procesos completamente diferentes.

Para tal caso, hubiera significado que trabajadores de todos los niveles participaran en el diseño de las plataformas y modalidades de trabajo, sin reducirlo en su adopción como usuarios pasivos. H hubiera requerido deliberación colectiva sobre qué datos se recopilan en los sistemas digitales, quien tiene acceso a esa información y con qué propósito. H hubiera necesitado establecimiento de reglas claras, transparentes y consensuadas sobre disponibilidad y desconexión (límites explícitos sobre cuándo se espera que los trabajadores estén disponibles y cuándo tienen derecho a estar completamente fuera de alcance). H hubiera permitido reflexión crítica sobre como la tecnología podría transformar, de manera genuina, las modalidades de trabajo hacia mayor autonomía y menor supervisión, en lugar de replicar sistemas jerárquicos tradicionales en nuevos medios digitales.

En cambio, ocurrió que la crisis fue “resuelta” técnicamente, así, la institución continuó operando sin alterar estructuralmente sus lógicas organizacionales subyacentes. Como describe Mark Alvesson (2012), en su análisis de cultura organizacional, menciona que estas tienden a implementar cambios para preservar las estructuras existentes de poder y control, incluso cuando afirman estar buscando transformación. Esta dinámica es evidente en la implementación de tecnología: los sistemas digitales se adoptan manteniendo jerarquías tradicionales, centralizando decisiones en líderes y limitando participación de trabajadores.



Adicionalmente, Alvesson y Willmott (2003) describen esto como una forma de “emancipación controlada”: se ofrece cierta libertad (trabajar desde casa) pero dentro de marcos que no cuestionan la estructura fundamental de poder. Los trabajadores ganan flexibilidad de localización, pero pierden control sobre cómo se organiza el trabajo remoto. Ganan acceso a herramientas digitales, pero no participación en su diseño.

En el contexto específico de la formación académica, esta implementación acrítica de tecnología tiene implicaciones educativas significativas. Si el Programa de Administración de Empresas busca formar profesionales capaces de pensar críticamente sobre transformación organizacional, sobre el papel de la tecnología en la vida organizacional, sobre cómo implementar cambios tecnológicos de forma que beneficie a todas las partes interesadas, ¿cómo puede hacerlo mientras la institución misma modela una implementación acrítica de tecnología?

Los estudiantes no solo aprenden en los libros de texto; aprenden observando como su institución educativa adoptó plataformas digitales sin una mirada crítica sobre sus implicaciones políticas, reproducciones de poder o las alternativas que no fueron exploradas. Aprenden, una vez más, un habitus de aceptación técnica de lo digital sin cuestionamiento reflexivo de sus fundamentos. Aprenden que, cuando surge una crisis tecnológica o de cambio organizacional, la respuesta es implementar soluciones técnicas con rapidez, sin tiempo para pensar en profundidad sobre supuestos, consecuencias o alternativas.

Los tres análisis convergen en un diagnóstico integrado de gran importancia: la pandemia, lejos de limitarse a un evento exógeno que interrumpió temporalmente el funcionamiento normal de instituciones educativas, fue, más bien, un catalizador que aceleró y visibilizó contradicciones estructurales en la cultura organizacional de estas instituciones.

Tales contradicciones operan en múltiples niveles de forma coherente, pero paradójica. En el nivel institucional de gestión laboral, existe una discrepancia entre valores de bienestar proclamados y supuestos operacionales de continuidad prioritaria bajo presión. En el nivel de la formación académica, existe una brecha entre lo que se enseña sobre responsabilidad social y lo que se modela en prácticas organizacionales reales. En el nivel de implementación tecnológica, existe una contradicción entre el potencial emancipatorio de la tecnología digital y su aplicación reproductiva que replica y amplifica estructuras existentes de control. Cada nivel refuerza los otros en un sistema donde la incoherencia se reproduce casi de forma automática.

Estas tensiones no son contradicciones accidentales ni se resuelven solo con nuevas políticas; responden a decisiones sobre qué valores y prioridades prevalecen en la organización. Las instituciones educativas enfrentan presiones simultáneas de eficiencia y competitividad, así como de humanismo, equidad y transformación. En contextos de crisis, como la pandemia, estos conflictos suelen resolverse preservando las estructuras de poder existentes, incluso a costa de los valores institucionales proclamados.

La visibilización de estas contradicciones durante la pandemia abre la posibilidad de transformación deliberada. Los desafíos que emergen de este análisis integrado son múltiples y complejos, en tanto no se trata de ajustes periféricos que pueden implementarse mediante capacitaciones o cambios de política; en defecto, requieren transformaciones que exigen coraje institucional y disposición para cuestionar supuestos compartidos. En primer lugar, una transformación genuina de la cultura organizacional que implica hacer explícitos los supuestos básicos sobre que significa “excelencia” en una institución educativa. Esto requeriría procesos cuidadosamente diseñados de reflexión colectiva (focus groups, asambleas, entrevistas) donde trabajadores de todos los niveles puedan hablar sobre cuáles son sus consideraciones sobre las prioridades reales de la institución, sus validaciones en la práctica

y dónde ven contradicciones.

Lo anterior, implicaría debate público dentro de la institución sobre estas contradicciones, reconociendo que el conflicto y la tensión son normales y pueden ser productivos si se abordan directamente. Como también, implicaría redefinir cómo se mide el éxito de la institución: no solo en términos de matrícula, retención, rankings académicos, sino también en términos de bienestar laboral de sus trabajadores, satisfacción de docentes, impacto territorial, contribución a sustentabilidad ambiental.

En segundo lugar, la integración teórico-práctica en la formación requiere reducir la brecha entre lo que se enseña sobre gestión transformadora y lo que se modela en la práctica organizacional. Esto no significa que docentes hablen con más honestidad sobre las contradicciones; consiste en crear espacios estructurados donde estudiantes analizan con criterio sus propias instituciones, donde observan en tiempo real las decisiones que los líderes toman y reflexionan sobre ellas. Podría significar proyectos integradores donde estudiantes diseñan propuestas de transformación organizacional basadas en análisis de problemas reales en organizaciones locales. Asimismo, docentes y líderes de la institución deberían estar dispuestos a someterse a análisis crítico por parte de estudiantes, a escuchar cuando observan incoherencias, a responder con honestidad sobre las presiones y dilemas que enfrentan. Esta apertura de la institución a la crítica de sus propios estudiantes es profundamente educativa.

En tercer lugar, es necesario repensar la transformación digital, más allá de un problema técnico, como un proceso político, el cual debe ser deliberado y democrático. Esto requeriría asegurar participación genuina de trabajadores de todos los niveles en decisiones sobre qué tecnologías se adoptan, cómo se implementan y cómo se usan; conllevaría un análisis crítico de qué datos se recopilan mediante sistemas digitales, quién tiene acceso a esa información, con qué propósito se utiliza y cómo se protege la privacidad. De igual modo, necesitaría establecer límites cla-

ros, transparentes y protegidos a la disponibilidad en contextos de trabajo digital (reglas explícitas sobre cuándo se espera respuesta inmediata a mensajes, cuándo es aceptable estar desconectado, cómo se respeta el derecho a la desconexión fuera de horarios). A la vez, formación de líderes en implementación crítica de tecnología, ayudándoles a reflexionar sobre cómo asegurar que los nuevos sistemas digitales contribuyan a mayor autonomía y menos supervisión, en lugar de lo opuesto.

Finalmente, es necesario abrir la formación académica de forma más genuina hacia el territorio y las realidades organizacionales reales que existen en los contextos donde se sitúan las universidades. La investigación sobre educación en administración muestra, con consistencia, que cuando la formación se concentra en teorías abstractas y casos de grandes corporaciones internacionales, sin conexión con organizaciones locales, dinámicas territoriales y modelos alternativos de gestión, los estudiantes aprenden a ver el mundo de forma estrecha.

Fortalecer dicho vínculo entre formación académica y realidades organizacionales locales (estudiando cooperativas de café, empresas comunitarias, gobiernos municipales, emprendimientos sociales) permitiría que estudiantes vean la amplitud de formas en que se puede organizar trabajo y recursos; reconocimiento en cómo el modelo de gran corporación capitalista no es el único posible, que hay alternativas viables, donde profesionales pueden contribuir a transformación social a través de su trabajo en gestión.

Esta ampliación territorial de la formación es importante en contextos como el Valle del Cauca, donde históricamente han existido movimientos de economía solidaria, donde persisten iniciativas de producción agroecológica, donde hay organizaciones comunitarias que han gestionado recursos de forma equitativa y sostenible. Cuando estudiantes de administración solo ven casos de empresas orientadas a maximizar rentabilidad, interiorizan que esa es la única lógica posible; cuando estudian organizaciones comunitarias y entienden cómo

funcionan, qué retos enfrentan, cómo distribuyen el poder y los recursos, aprenden que hay múltiples formas validas de organizar trabajo humano.

La conclusión derivada de este análisis integrado tiene relación en cómo la pandemia no fue simplemente una crisis a superar mediante respuestas técnicas o ajustes periféricos; consistió en una ventana de oportunidad para reflexionar sobre la cultura organizacional de las instituciones educativas y su rol en la reproducción o transformación de modelos de gestión, de relaciones de poder, de concepciones sobre trabajar, aprender y vivir con dignidad. Las contradicciones reveladas durante 2020-2023 siguen siendo relevantes y urgentes. La pregunta sobre qué instituciones queremos construir, qué profesionales deseamos formar, qué relaciones de poder estamos reproduciendo o transformando mediante nuestras decisiones cotidianas, no ha desaparecido con el fin de la emergencia sanitaria. Si algo, el regreso a cierta “normalidad” corre el riesgo de permitir la invisibilización de lo que la pandemia hizo visible.

La coherencia entre discurso y práctica no es algo garantizado por buenos documentos, declaraciones sinceras de valores o buenas intenciones de los líderes; en contraría, exige voluntad política deliberada de reflexión colectiva, disposición genuina de los líderes para cuestionar supuestos que pueden ser incómodos o desafiantes, así como construcción de estructuras organizacionales que protejan y habiliten espacios para esa reflexión crítica continua. Requiere que la institución educativa vea su propia práctica organizacional como un espacio de aprendizaje fundamental para sus estudiantes, donde lo que sucede entre bambalinas es tan educativo como lo que ocurre en las aulas; a su vez, que reconozca que, cuando existe una brecha entre lo enseñado y lo modelado, son los supuestos implícitos (aquellos validados en la práctica) poseen el poder formativo más duradero.



