

Teacher Imaginaries and Representations of Education During and After the Pandemic: Trajectories of Meaning, Emotion, and Transformation in Times of Crisis

Felipe Andrés Aliaga-Sáez¹, Oscar Fernando Basulto-Gallegos², Verónica González-García³, Ricardo Andrés Castro-Cáceres² & Jair Eduardo Restrepo-Pineda⁴

1) *Universidad de Zaragoza*, Spain

2) *Universidad Católica de la Santísima Concepción*, Chile

3) *Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*, Mexico

4) *Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)*, Colombia

Abstract

This article aims to identify and analyze the social imaginaries and representations that university teachers in Colombia construct about higher education in the context of the COVID-19 pandemic and the post-pandemic period, considering the persistence of its pedagogical and socio-emotional effects in the current educational landscape. Adopting a qualitative, exploratory–interpretive approach, the study analyzes 18 semi-structured interviews conducted with teachers from public and private institutions across different regions of the country, selected through intentional sampling. The analysis identified four dimensions: re-signified formative elements, institutional responses, student impacts, and projections of the educational model. The findings, situated within the specific contexts and experiences of the participants, reveal a revaluation of the humanization of teaching, the integration of the socio-emotional dimension, and methodological flexibility. Furthermore, emergent imaginaries project a more ethical, situated, relational, and multimodal education, oriented not only toward the transmission of content but also toward sustaining life in contexts of uncertainty.

Keywords

Educational cooperation, humanism, pandemics, educational strategies, teacher role

To cite this article: Aliaga-Sáez, F.A., Basulto-Gallegos, O.F., González-García, V., Castro-Cáceres, R.A., & Restrepo-Pineda, J.E. (2026). Teacher Imaginaries and Representations of Education During and After the Pandemic: Trajectories of Meaning, Emotion, and Transformation in Times of Crisis. *Social and Education History*, 15(1), pp. 56-72.

<http://dx.doi.org/10.17583/hse.18993>

Corresponding author: Felipe Andrés Aliaga-Sáez.

Contact address: faliaga@unizar.es

Imaginarios y Representaciones Docentes sobre la Educación en Pandemia y Postpandemia: Trayectorias de Sentido, Afecto y Transformación en Tiempos de Crisis

Felipe Andrés Aliaga-Sáez¹, Oscar Fernando Basulto-Gallegos², Verónica González-García³, Ricardo Andrés Castro-Cáceres² & Jair Eduardo Restrepo-Pineda⁴

1) *Universidad de Zaragoza*, Spain

2) *Universidad Católica de la Santísima Concepción*, Chile

3) *Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca*, Mexico

4) *Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)*, Colombia

Resumen

Este artículo busca identificar y analizar imaginarios y representaciones sociales que docentes universitarios/as en Colombia configuran sobre la educación superior en el contexto de la pandemia y la postpandemia por COVID-19, considerando la persistencia de sus efectos pedagógicos y socioemocionales en el escenario educativo actual. Desde un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-interpretativo, se analizaron 18 entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de instituciones públicas y privadas de distintas regiones del país, seleccionados de manera intencional. El análisis permitió identificar cuatro dimensiones: elementos formativos resignificados, respuestas institucionales, afectaciones estudiantiles y proyecciones del modelo educativo. Los resultados, circunscritos al contexto y a las experiencias de los participantes, evidencian una revalorización de la humanización de la enseñanza, la integración de la dimensión socioemocional y la flexibilización metodológica. Asimismo, emergen imaginarios que proyectan una educación más ética, situada, relacional y multimodal, orientada no solo a la transmisión de contenidos, sino al sostenimiento de la vida en contextos de incertidumbre.

Palabras clave

Articulación educativa, humanismo, pandemia, estrategias educativas, papel del docente

Cómo citar este artículo: Aliaga-Sáez, F.A., Basulto-Gallegos, O.F., González-García, V., Castro-Cáceres, R.A., & Restrepo-Pineda, J.E. (2026). Imaginarios y Representaciones Docentes sobre la Educación en Pandemia y Postpandemia: Trayectorias de Sentido, Afecto y Transformación en Tiempos de Crisis. *Social and Education History*, 15(1), pp. 56-72.
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.18993>

Autor de correspondencia: Felipe Andrés Aliaga-Sáez.

Dirección de contacto: faliaga@unizar.es

La pandemia por COVID-19 constituyó un evento disruptivo de alcance global que produjo transformaciones sociales, económicas y culturales duraderas, más allá del periodo de emergencia sanitaria (Hale et al., 2021). Entre los ámbitos más afectados se encontró el sistema educativo, que debió reconfigurar de forma acelerada sus prácticas pedagógicas, dispositivos institucionales y marcos formativos. En el contexto de confinamiento y posterior transición, las instituciones escolares operaron bajo condiciones de alta incertidumbre, lo que impactó significativamente la experiencia escolar, las trayectorias educativas y el bienestar socioemocional de estudiantes y docentes (UNESCO, 2020). Estudios realizados en Colombia evidencian efectos diferenciados en el rendimiento académico, incremento en la deserción de asignaturas y transformaciones en las estrategias pedagógicas por parte del profesorado universitario durante la pandemia (Monroy-Varela et al., 2022). Asimismo, investigaciones recientes muestran un aumento significativo de síntomas de depresión y ansiedad entre jóvenes de 18 a 24 años en Bogotá durante el confinamiento, lo cual incidió en sus procesos de socialización, motivación y bienestar subjetivo (Uribe-Restrepo et al., 2022).

Diversos estudios han documentado las transformaciones educativas durante la pandemia, destacando el uso intensivo de tecnologías, la reconfiguración de la interacción pedagógica y las consecuencias socioemocionales del confinamiento prolongado (Frango-Silveira et al., 2023; Reimers, 2021). Sin embargo, persiste una brecha en la literatura respecto a las percepciones docentes y, en particular, a los imaginarios que emergen en torno a la educación postpandémica. Investigaciones recientes en América Latina evidencian que muchos docentes experimentaron altos niveles de estrés asociados al aumento de la carga laboral, la limitada formación digital y la presión institucional, afectando su valoración de la calidad y eficacia de la enseñanza remota (Said-Hung et al., 2024; Christ et al., 2024; Pedreros & Castro, 2024). Dado el rol central del profesorado en la mediación entre políticas educativas, prácticas escolares y subjetividades estudiantiles, resulta clave explorar sus representaciones sobre lo vivido y los horizontes futuros del campo educativo.

Este artículo analiza los efectos de la pandemia en estudiantes de Colombia desde la perspectiva docente, atendiendo a los imaginarios y representaciones sociales que configuran sus lecturas del presente y sus proyecciones de futuro. Parte del supuesto de que los imaginarios sociales, entendidos como sistemas de significación que orientan la acción colectiva (Castoriadis, 1998; Pintos, 2005), ofrecen claves interpretativas centrales para comprender las transformaciones educativas actuales. Estudios recientes en América Latina han destacado su relevancia en la formación docente, al mostrar su influencia en la representación del estudiantado, el sentido atribuido a la labor educativa y las proyecciones pedagógicas hacia el porvenir (González, 2014; Peña & Ocampo, 2017). Mediante un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas, la investigación identifica experiencias, tensiones y aspiraciones que configuran el horizonte simbólico de la educación postpandémica.

Las representaciones sociales funcionan como marcos simbólicos y cognitivos a través de los cuales los docentes interpretan su realidad profesional y reconfiguran el sentido de su práctica educativa en contextos de transformación profunda, como el generado por la pandemia de COVID-19. Estas no se reducen a percepciones individuales, sino que configuran visiones colectivas sobre el estudiantado, el papel de la escuela y las estrategias pedagógicas

consideradas pertinentes frente a nuevas demandas. Investigaciones previas muestran que las representaciones sociales inciden directamente en la forma en que el profesorado aborda la innovación, la incorporación tecnológica y el acompañamiento socioemocional (Delgado, 2018; Alemán Reyes et al., 2024), así analizar estas representaciones resulta clave para comprender las decisiones pedagógicas, las relaciones educativas y las proyecciones docentes en un escenario de creciente incertidumbre.

Contexto de las Transformaciones de la Educación en la Pandemia y en la Postpandemia

La pandemia de COVID-19 no solo fue un acontecimiento sanitario, sino un suceso histórico que evidenció las estructuras de desigualdad y fragilidad sobre las que descansaban las instituciones modernas, entre ellas la escuela, tal como lo plantea Zizek (2020), la pandemia operó como un “acontecimiento total”, es decir, una dislocación global que afectó simultáneamente las dimensiones materiales, simbólicas y afectivas de la vida social. En el caso de la educación, esta irrupción implicó la parálisis temporal del modelo presencial tradicional y la emergencia de nuevas formas de aprendizaje mediadas por la tecnología, pero también atravesadas por la soledad, la ansiedad y el desarraigo comunitario (Reimers, 2021; Uribe-Restrepo et al., 2022).

Desde la historia social de la educación, la pandemia de COVID-19 puede leerse como un evento de ruptura que reconfiguró las estructuras simbólicas de la educación moderna, con efectos diferenciados según los contextos institucionales. Siguiendo a Bourdieu (1990), aunque las instituciones educativas tienden a reproducir estabilidad cultural, las crisis tensionan ese orden y evidencian su historicidad. En este sentido, la pandemia desestabilizó lógicas consolidadas —disciplina, estandarización y control— y visibilizó tradiciones pedagógicas no reproduccionistas. En particular, pedagogías dialógicas, críticas y comunitarias ganaron relevancia al enfatizar el vínculo, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Como señala Apple (2022), los sistemas educativos son campos de disputa entre proyectos pedagógicos y políticos; así, la fractura de la normalidad institucional abrió un espacio para repensar el sentido histórico de la educación y su papel en la cohesión social. En este sentido, los sistemas educativos han respondido a las crisis originadas por las guerras, las pandemias y las catástrofes naturales con procesos de adaptación institucional y resignificación cultural, sin embargo, lo ocurrido con la pandemia de COVID-19 introdujo un componente inédito, el aislamiento prolongado y la virtualización masiva de la enseñanza. Esta situación puede comprenderse como una inflexión histórica en la modernidad educativa, donde el ideal disciplinario y presencial, el cual fue heredero del modelo industrial de enseñanza se vio sustituido por un modelo de emergencia, flexible y descentralizado (Cabero-Almenara & Valencia, 2020; Mendoza-Jiménez et al., 2023).

Este modelo emergente se inscribe en una historia social más amplia, la del tránsito de la escuela moderna, la cual estaba centrada en la racionalidad técnica y el control institucional hacia un modelo postindustrial que pone en el centro la experiencia, la subjetividad y la emocionalidad. Tal como advierte Leivas (2020), la crisis pandémica profundizó la desigualdad educativa, pero también reveló que la función social de la educación no podía reducirse a la

transmisión de conocimientos. En este sentido, la pandemia operó como catalizador de una educación del cuidado, donde la escucha, la empatía y el reconocimiento del otro se convirtieron en principios pedagógicos esenciales (Torres Escobar, 2021).

La historia social de la pandemia también dejó al descubierto la tensión entre los avances tecnológicos y las desigualdades estructurales, ya que, en América Latina, la educación virtual puso en evidencia la brecha digital como una forma contemporánea de exclusión educativa (Zulkarnayeva et al., 2024). En Colombia, la suspensión prolongada de la presencialidad escolar entre marzo de 2020 y mediados de 2021, seguida de retornos graduales y territorialmente diferenciados, evidenció profundas desigualdades en el acceso a la educación remota. La virtualización extendida acentuó brechas estructurales de conectividad, disponibilidad de dispositivos y capital cultural, generando rezagos académicos y afectaciones socioemocionales, particularmente en contextos rurales y de alta vulnerabilidad social (Parra Osorio, 2023; Ponce & López Luján, 2021).

Sin embargo, el escenario postpandémico no supuso un retorno al modelo previo, sino la emergencia de configuraciones híbridas que combinan presencialidad, mediación digital y una mayor centralidad de las dimensiones relacionales y emocionales del aprendizaje. En este contexto, la educación enfrenta el desafío de redefinir sus fines, superando una lógica productivista para incorporar el bienestar, la sostenibilidad de la vida y la cohesión social como ejes del quehacer educativo (Zhao, 2020; Reimers, 2021).

Desde una perspectiva histórica, la pandemia puede entenderse como un proceso de visibilización y recontextualización de prácticas pedagógicas preexistentes, más que como un laboratorio homogéneo de innovación educativa. En muchos contextos no se produjo una experimentación sustantiva, sino la adaptación al entorno virtual de prácticas consolidadas y basadas en evidencias de impacto social, como las Open Door Actions, orientadas a la apertura educativa y al fortalecimiento del aprendizaje dialógico (Flecha, 2015). En estos casos, la virtualización operó como un proceso de continuidad pedagógica, preservando principios dialógicos, comunitarios y participativos.

No obstante, la virtualidad masiva forzó a docentes y estudiantes a reconfigurar las coordenadas de tiempo, espacio y corporalidad, desplazando el aula de un anclaje exclusivamente físico hacia una red simbólica de vínculos, afectos y aprendizajes mediados por pantallas. Este punto de inflexión permite concebir la educación como una práctica social imbricada en los procesos más amplios de la historia contemporánea. Como señala Popkewitz (2013), la educación opera como un dispositivo de producción de sujetos históricos y de imaginarios colectivos sobre el futuro.

En el escenario postpandémico, esta idea adquiere centralidad, pues el sistema educativo se configura como un espacio de reconstrucción del tejido social, de reelaboración de la memoria colectiva y de resignificación del porvenir. En este sentido, la pandemia no solo transformó las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino también los horizontes desde los cuales se concibe la educación como proyecto civilizatorio. De ahí la relevancia de su estudio desde la historia social, que permite comprender cómo los sistemas educativos, en contextos de crisis global, reflejan y a la vez impulsan transformaciones sociales profundas (Goodson, 2020; Caruso & Tenorth, 2021).

La pandemia de COVID-19 constituye un hito histórico que reconfiguró la relación entre educación y sociedad, al trascender el ámbito sanitario y operar como un acontecimiento

educativo total que interpela los fundamentos de la escolaridad moderna. Desde la historia social, este episodio muestra que las transformaciones pedagógicas no son meros ajustes técnicos, sino respuestas culturales y políticas a crisis más amplias de la contemporaneidad. El sistema educativo fue puesto a prueba tanto en su capacidad de adaptación como en su potencial de reinención.

En el escenario postpandémico emergen nuevas configuraciones del sentido educativo, vinculadas a una pedagogía del cuidado, la empatía y el vínculo, que resignifica la enseñanza como práctica social y ética. Así, la pandemia no solo transformó las formas de aprender, sino también los modos de concebir la educación como proyecto de humanidad compartida, recordando que toda crisis educativa es, a la vez, un momento instituyente de lo social (Goodson, 2020; Reimers, 2021; Torres Escobar, 2021).

La Sociología de la Educación como Enfoque Teórico-Metodológico

En el contexto de la pandemia por COVID-19, la sociología de la educación ofrece herramientas clave para analizar las respuestas institucionales, la reconfiguración de las normas de interacción pedagógica y las transformaciones en las relaciones entre docentes, estudiantes y familias. Diversos estudios muestran que la brecha digital profundizó desigualdades educativas en América Latina y otros contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, donde amplios sectores del estudiantado carecían de conectividad, dispositivos y condiciones materiales para el aprendizaje remoto, visibilizando formas de exclusión previamente invisibilizadas (Zulkarnayeva et al., 2024; Suyo-Vega et al., 2022). Asimismo, investigaciones recientes señalan déficits estructurales en las políticas educativas implementadas durante la crisis, vinculados a la adopción de medidas homogéneas y centralizadas que ignoraron desigualdades territoriales, condiciones socioculturales locales y capacidades reales de las comunidades educativas para sostener la virtualización forzada (Mendoza-Jiménez et al., 2023).

En el escenario postpandémico, la sociología de la educación resulta central no solo para describir cambios observables, sino para interpretar críticamente los imaginarios emergentes sobre la formación universitaria, la figura docente y el sujeto estudiante. El retorno a la presencialidad ha cuestionado prácticas históricamente naturalizadas —como los sistemas tradicionales de evaluación, la organización disciplinaria y la gestión homogénea del aula—, reabriendo debates que tensionan el equilibrio entre control institucional, bienestar y reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, estos procesos se desarrollan de forma heterogénea y conflictiva, revelando disputas entre enfoques orientados a una educación inclusiva y socioemocional, y otros que buscan restituir lógicas previas bajo nuevas formas de regulación.

En este contexto, estudios en América Latina muestran que docentes perciben impactos significativos en las dimensiones educativas, emocionales y relacionales del estudiantado, impulsando la resignificación de la práctica profesional y demandas por marcos pedagógicos más flexibles y centrados en la subjetividad, aunque estas transformaciones coexisten con limitaciones estructurales y modelos poco permeables al cambio (Christ et al., 2024; Torres Escobar, 2021).

Desde esta perspectiva, comprender las transformaciones educativas postpandémicas exige superar la mera enumeración de reformas o innovaciones metodológicas y atender a las representaciones, prácticas y tensiones que atraviesan el campo educativo desde la experiencia situada de sus actores. En este estudio, la sociología de la educación opera no solo como un marco descriptivo del discurso docente universitario, sino como una herramienta crítica para identificar lógicas institucionales en disputa, regímenes de sentido contrapuestos y brechas persistentes entre los discursos de cambio y las condiciones reales de implementación en la Colombia postpandémica.

Este enfoque articula dimensiones macro —políticas educativas, estructuras de poder y modelos institucionales— con dimensiones micro —prácticas, experiencias y percepciones docentes—, reconociendo en los imaginarios del profesorado una clave analítica para problematizar el futuro de la educación en contextos de incertidumbre. En esta línea, estudios recientes muestran que los y las docentes no solo reinterpretan críticamente el modelo educativo vigente, sino que también elaboran propuestas simbólicas y pedagógicas alternativas que tensionan el orden educativo instituido y abren interrogantes sobre la sostenibilidad y el alcance de estas transformaciones (Silva-Peña et al., 2022; Christ et al., 2024).

Imaginarios y Representaciones Sociales en Educación

Un aspecto central en el análisis de los discursos docentes sobre la educación en el contexto de la pandemia y postpandemia, para este estudio, es la distinción y complementariedad entre imaginarios sociales (IS) y representaciones sociales (RS). Ambos conceptos, aunque distintos en su origen epistemológico, cohabitan en la vida social y educativa, complementándose desde planos diferentes de significación social (Segovia et al., 2018; Basulto et al., 2020; Basulto, 2020). Esta diferenciación resulta clave para comprender cómo los y las docentes universitarios en Colombia configuran sus interpretaciones sobre el presente y proyectan sentidos hacia el futuro en un escenario de incertidumbre y transformación.

En términos generales, los IS se ubican en la base de la realidad social como un ideario fundante que instituye los cimientos de las instituciones educativas, en este caso, mientras que las RS se sitúan en un nivel más cercano a la acción, vinculadas a las prácticas y percepciones que circulan en la cotidianidad (Baeza, 2003; Castoriadis, 1998; Segovia et al., 2018). Como señala García (2019), no es posible considerar estos conceptos como equivalentes: los IS funcionan como construcciones profundas que dan forma y sentido a la realidad social, incluso imponiéndose a los individuos en la configuración de sus experiencias (Cegarra, 2012), mientras que las RS corresponden a precodificaciones que los sujetos utilizan para desenvolverse socialmente y poner en acción su vida.

Entonces, los IS operan en el nivel de análisis de lo constitutivo de la realidad social, y las RS en el nivel de lo superficial y lo operativo (Segovia et al., 2018). Los IS se refieren a visiones y valores más profundos que permiten comprender la educación como proyecto social, vinculando nociones de futuro, ciudadanía y cohesión comunitaria. Y las RS se expresan en prácticas compartidas en torno a objetos o eventos concretos, como las estrategias pedagógicas adoptadas durante la virtualidad o la percepción de las brechas tecnológicas en el caso educativo.

Desde la perspectiva de Castoriadis (1998), las significaciones imaginarias corresponden a creaciones sociales “ex nihilo”, no reducibles a procesos puramente racionales. Estas significaciones se encarnan en instituciones que las portan y sostienen, como el lenguaje, la familia, las normas o el sistema educativo. Así, el imaginario de la educación superior en Colombia -en este caso- no solo refleja prácticas docentes, sino también valores y visiones que estructuran la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje en contextos postpandémicos.

Asimismo, Basulto et al. (2020) subrayan que la elección entre IS y RS depende del objeto de investigación: si el interés se centra en analizar las configuraciones fundantes de significación social, los IS constituyen el marco adecuado (Castoriadis, 1998). Mientras que si se busca analizar imágenes culturales o percepciones inmediatas (Jodelet, 1986), el enfoque de las RS resulta más pertinente. De esta manera, el estudio sobre educación superior en Colombia encuentra en la articulación entre IS y RS una herramienta analítica para captar tanto lo profundo de los procesos educativos como lo aparente.

A su vez, la complementariedad de ambos conceptos ha sido destacada por diversos autores (Segovia et al., 2018; Basulto et al., 2020; Riffo-Pavón et al., 2021), quienes reconocen que los imaginarios se sustentan en las representaciones que circulan socialmente, conformando un campo de investigación más amplio que permite abordar simultáneamente el orden social establecido y sus posibles deconstrucciones (Vera, 2018). Esta coexistencia adquiere además una dimensión histórica, ya que tanto IS como RS dialogan con las experiencias pasadas de la sociedad, permitiendo reconocer y reconstruir estilos de vida que configuran el presente educativo (Vera, 2018).

Los estudios que articulan IS y RS ofrecen una comprensión más integral de la realidad social al identificar distintos planos de significación en un mismo fenómeno (Girola & de Alba, 2018). En la educación universitaria colombiana, esta articulación permite analizar tanto las prácticas y percepciones docentes emergidas durante la pandemia (nivel representacional) como las visiones de futuro educativo y social proyectadas desde los imaginarios (nivel constitutivo). Comprender su distinción y complementariedad permite captar la complejidad de los discursos docentes: mientras los IS instituyen y sostienen la base simbólica de la educación, las RS expresan las prácticas y percepciones cotidianas que circulan en la comunidad académica, posibilitando un análisis integral de la educación en contextos de crisis y transformación social (Monroy & Basulto, 2023).

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio–interpretativo, orientado a analizar los imaginarios y representaciones sociales que docentes universitarios en Colombia construyen sobre la educación superior en el contexto de la pandemia y la postpandemia por COVID-19, atendiendo a los significados situados que atribuyen a la experiencia educativa en un periodo de crisis y transición (Taylor y Bogdan, 1987; Sandoval, 2002).

La muestra fue de carácter no probabilístico e intencional, integrada por docentes universitarios/as que impartían asignaturas en Colombia y pertenecían a la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones Sociales (RIIR) (Taylor y Bogdan, 1987;

Aliaga et al., 2023). Este criterio garantizó la pertinencia teórica de los discursos, dado que los participantes cuentan con experiencia investigativa en los enfoques de imaginarios y representaciones sociales que sustentan el análisis.

Se realizaron 18 entrevistas a docentes de distintas regiones de Colombia entre el 28 de junio y el 7 de agosto de 2024: cinco presenciales y trece mediante Google Meet, según disponibilidad y ubicación de los participantes. La muestra incluyó cinco mujeres y trece hombres, con adscripción mayoritaria a instituciones de educación superior en Bogotá (50%), seguida de Santander (16%) y otros seis departamentos. La mitad pertenecía a instituciones públicas y la otra a privadas, salvo dos casos sin adscripción institucional. La recolección de información se cerró por saturación teórica, conforme a criterios de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987).

También, cabe destacar que se contactaron a 30 docentes universitarios/as con las características ya señaladas, pero finalmente 18 personas estuvieron de acuerdo en participar mediante consentimiento informado y resguardo de su identidad para el estudio. Al mismo tiempo, cabe señalar que con las entrevistas realizadas se logró el criterio de saturación de los discursos, lo que permite asegurar rigor científico.

La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas (Sandoval, 2002), lo que permitió recoger tanto narrativas personales como reflexiones colectivas en torno a la experiencia educativa vivida durante la pandemia y la postpandemia. Esta técnica resultó idónea para captar los significados atribuidos por los docentes a su práctica pedagógica, a su percepción sobre los estudiantes y sobre la propia institución educativa superior, reconociendo la multiplicidad de perspectivas y matices presentes en sus discursos. Además, a nivel operativo, señalar que las entrevistas fueron registradas con grabadora digital de audio y posteriormente se transcribieron para realizar el análisis. Las entrevistas tuvieron una duración de tiempo de entre 45 minutos y una hora.

El análisis se realizó mediante análisis de contenido cualitativo, orientado a sistematizar e interpretar los discursos docentes (Andréu, 2003). La estrategia se apoyó en la complementariedad entre representaciones e imaginarios sociales, integrando las primeras como construcciones discursivas ancladas en la experiencia y los segundos como horizontes simbólicos instituidos e instituyentes en torno a la educación superior (Castoriadis, 1998; Segovia et al., 2018; Basulto et al., 2020). Este proceso se desarrolló desde un enfoque hermenéutico (Gadamer, 2000) y no requirió el uso de software de análisis cualitativo.

De este modo, el análisis articula tanto la dimensión representacional (percepciones, valoraciones, experiencias) como la dimensión imaginaria (utopías, proyecciones, sentidos colectivos), generando una comprensión más amplia de las formas en que los docentes significan la educación superior en tiempos de crisis globales.

A partir de la revisión de las narrativas de los y las docentes, la codificación del análisis hermenéutico permitió definir cuatro categorías relevantes:

1. Elementos formativos en la postpandemia. Se analizan las resignificaciones docentes de los procesos formativos, destacando la centralidad adquirida por la flexibilidad pedagógica, la autonomía del aprendizaje, el uso intensivo de tecnologías y el vínculo socioemocional.
2. Respuesta de la autoridad educativa. Se examinan las representaciones docentes sobre la actuación institucional durante la pandemia, evidenciando críticas a la burocratización y al

escaso acompañamiento, junto con demandas de mayor flexibilidad y sostenibilidad ante futuras crisis.

3. Necesidades y afectaciones del estudiantado. Esta categoría recoge las interpretaciones docentes sobre las carencias materiales, emocionales y académicas del estudiantado, así como los imaginarios que lo conciben simultáneamente como vulnerable y agente de transformación.

4. Escenarios educativos deseables ante crisis globales. Se analizan los imaginarios instituyentes (Castoriadis, 1998) sobre futuros educativos posibles, enfatizando la hibridación tecnológica, las pedagogías socioemocionales y la construcción de comunidades educativas resilientes.

Resultados

El análisis de las categorías se centra en la reconfiguración de las prácticas pedagógicas, las relaciones educativas y los marcos institucionales ante el escenario de crisis, y qué proyecciones emergen desde las subjetividades docentes para el futuro de la educación. Las dimensiones analizadas —elementos formativos, respuestas institucionales, afectaciones estudiantiles y proyecciones de futuro— se abordan de manera interrelacionada, como parte de un entramado complejo que permitió visibilizar tensiones, aprendizajes y posibilidades de transformación del sistema educativo en clave humanizadora y situada, a través de las entrevistas realizadas a docentes de educación superior en Colombia.

Elementos Formativos que Adquieren Relevancia en Postpandemia

Los testimonios docentes -en general- evidencian que la pandemia catalizó una transformación formativa centrada en dimensiones humanas, emocionales, éticas y tecnológicas, dando paso a un paradigma más situado y relacional. Se resignifica al estudiante como sujeto activo, con saberes previos y derechos, desplazando modelos tradicionales basados en la transmisión unidireccional y la evaluación estandarizada.

Algunos entrevistados relativizan el impacto de la pandemia, señalando procesos generacionales previos, mientras otros cuestionan prácticas como la calificación numérica por su carácter reduccionista (Entrevistados/as 1 y 2). La tecnología es vista como imprescindible, pero debe estar mediada por el sentido pedagógico más que por el control institucional (Entrevistados/as 3 y 10).

La virtualidad, aunque distanció físicamente, intensificó la carga simbólica y emocional de los vínculos, fortaleciendo la necesidad de una educación humanizante y transformadora, especialmente en sectores vulnerables (Entrevistados/as 5 y 6). Metodológicamente, se destacan enfoques centrados en los intereses estudiantiles, la creatividad, la emocionalidad y el desarrollo de competencias para la vida, integrando actividades expresivas, contenidos digitales y estrategias adaptativas (Entrevistados/as 9, 12, 13, 14, 15, 16 y 18).

Estas voces delinean una transición hacia un modelo educativo integral, que articula calidad académica, inclusión y emocionalidad, desafiando estructuras heredadas y proponiendo una educación crítica, situada y con sentido.

Respuesta de la Autoridad Educativa

Las respuestas institucionales frente a la pandemia fueron heterogéneas. Algunas mostraron planificación clara —“diagnóstico muy claro desde el inicio” (Entrevistado/a 1) —, mientras otras evidenciaron improvisación —“¿Cómo es que la universidad no hace un plan?” (Entrevistado/a 3). La alfabetización digital fue un avance relevante, aunque en ciertos casos con un enfoque limitado a lo técnico (Entrevistados/as 2 y 14).

Algunas instituciones incorporaron medidas de bienestar —“encuentros tomasinos, espacio espiritual y recreativo” (Entrevistado/a 7) — y apoyos materiales —“se destinó a comprar tarjetas... a los estudiantes” (Entrevistado/a 6). En zonas rurales se implementaron visitas domiciliarias para evitar la deserción (Entrevistado/a 15), aunque también surgieron prácticas cuestionables como el uso de “profesor avatar”, percibidas como deshumanizantes.

La capacitación docente y la flexibilidad operativa fueron bien valoradas (Entrevistados/as 10, 16 y 18), pero persiste la crítica a la ausencia de reflexión pedagógica y a una vuelta apresurada a la “normalidad” sin procesar la experiencia vivida —“La Universidad como espacio imaginado” (Entrevistado/a 2).

Además, las brechas entre lo urbano y lo rural, y entre educación pública y privada, agudizaron las desigualdades. Las respuestas más sólidas articularon lo técnico con lo humano y territorial; las más débiles reflejaron tecnocratismo e improvisación. La pandemia evidenció que la sostenibilidad educativa en crisis exige planificación pedagógica, equidad y centralidad en el cuidado y la comunidad.

Necesidad y Afectación de los Estudiantes

Las entrevistas evidencian que la pandemia afectó de forma transversal la experiencia estudiantil, alterando dimensiones emocionales, cognitivas, tecnológicas y sociales. Se observa una pérdida del compromiso —“veo una cierta apatía” (Entrevistado/a 1) — y del vínculo sensorial con la Universidad —“la relación del cuerpo con el mundo era... de particular importancia” (Entrevistado/a 2) —, lo que desplazó la educación hacia una lógica instrumental.

Las carencias tecnológicas se sumaron a crisis emocionales severas: “no tenían un buen equipo” (Entrevistado/a 3), “ideación suicida” (Entrevistado/a 5), “se agobian” (Entrevistado/a 7). La desconexión fue también subjetiva: “se conectaban y no estaban allí” (Entrevistado/a 8), provocando deserción —“se fueron... desesperanza” (Entrevistado/a 6).

En lo académico, se identifican rezagos —“dos años relegados” (Entrevistado/a 9) —, dificultades económicas —“ya no querían regresar” (Entrevistado/a 11) — y exposición a contenidos nocivos —“sexualización... agresivos” (Entrevistado/a 12). En términos existenciales, emergen percepciones de colapso del horizonte vital —“no se proyecta más allá de un año” (Entrevistado/a 13) — y “escepticismo frente al futuro” (Entrevistado/a 15).

Tras el regreso a la presencialidad, persisten dificultades en salud mental —“se disparó... necesidad de que los escuchen” (Entrevistado/a 16), “presentan medicación” (Entrevistado/a 17) —, habilidades sociales y alta deserción: “fácilmente puede perder el semestre” (Entrevistado/a 17). La reapertura no garantizó reintegración efectiva.

La vida cotidiana también cambió: trabajo-estudio simultáneo, demandas de virtualidad total y actitudes pasivas —“todo me lo dan” (Entrevistado/a 18) —, aunque también autodisciplina emergente —“estudiar de cuenta suya” (Entrevistado/a 18). Esto plantea que la virtualidad, sin acompañamiento, puede diluir la formación crítica.

Por tanto, la pandemia no solo generó rezago académico, sino una crisis de sentido y debilitamiento del proyecto de vida estudiantil. Ante la inacción institucional, recayó en el profesorado la tarea de sostener los vínculos. La pregunta clave permanece abierta: “¿Cómo nos preparamos para el futuro?” (Entrevistado/a 3).

Escenario Ideal para la Educación ante Crisis Globales

Las y los docentes convergen en la necesidad de una educación más humana, situada y relacional, que reconozca los saberes previos del estudiantado, sus trayectorias vitales y contextos socioculturales: “él llega con muchos saberes... es invaluable la persona” (Entrevistado/a 1). Se propone “una pedagogía que integre fragilidad y vulnerabilidad como dimensiones constitutivas del aprendizaje” (Entrevistado/a 2).

Desde lo estructural, se plantea una escuela adaptada a la hibridez y vinculada con la vida concreta: “ya el mundo está híbrido” (Entrevistado/a 3), “¿qué haces con esa psicología en la vida real?” (Entrevistado/a 4). La Universidad es concebida como comunidad de sentido: “espacio del pensamiento... del encuentro con el otro” (Entrevistado/a 6), capaz de generar resiliencia desde el vínculo.

La autonomía estudiantil y la escucha activa son principios clave: “que ellos me digan más bien qué quieren” (Entrevistado/a 7). Se promueve una educación flexible, ética y territorialmente pertinente: “la educación se da en todo momento” (Entrevistado/a 9), “la inteligencia artificial debe implementarse de manera ética” (Entrevistado/a 10), considerando “desigualdades urbano-rurales” (Entrevistado/a 11).

Existen voces que proyectan transformaciones radicales: “acabar las asignaturas y los salones de clase” (Entrevistado/a 13), apostando por horizontalidad y creación colectiva. La dimensión afectiva es irrenunciable: “todo el mundo se volvió muy sensible” (Entrevistado/a 14), “ellos lo que están pidiendo a gritos es que los escuchen” (Entrevistado/a 16).

Se resalta también la necesidad de resignificar el rol docente: “no perder de vista ni las emociones ni las sensibilidades” (Entrevistado/a 15), y de ir más allá de lo académico: “también debemos formarnos como personas” (Entrevistado/a 17). La multimodalidad aparece como estrategia inclusiva: “podría ser mixto” (Entrevistado/a 18), incorporando “trabajos de corporeidad” (Entrevistado/a 18).

En síntesis, se proyecta un modelo que articula ética, afectividad, autonomía, tecnología crítica y sentido colectivo. Un modelo que no solo enseña, sino que acompaña trayectorias, sostiene vínculos y cultiva futuros sostenibles: “un proyecto colectivo... que permita un futuro más sostenible” (Entrevistado/a 5).

Discusiones y Conclusiones

Los resultados del presente estudio evidencian la emergencia de representaciones sociales (RS) que resignifican los roles educativos. La figura docente fue -más bien- representada como sostén emocional y guía afectiva, más allá de su función instruccional, mientras que los y las estudiantes fueron mayormente representados -simultáneamente- como sujetos vulnerables y como portadores de saberes previos que enriquecen el aprendizaje. Estas RS, entendidas como precodificaciones que orientan el accionar cotidiano (García, 2019), operan en el plano más inmediato de la acción social (Segovia et al., 2018; Baeza, 2003), y muestran cómo, en la experiencia pandémica, el vínculo pedagógico se colocó en el centro de la práctica educativa. Estas representaciones, emergentes de la experiencia inmediata, evidencian desplazamientos simbólicos que tensionan la estructura tradicional de la educación superior como espacio jerárquico y homogéneo.

En un plano más profundo, se activaron y resignificaron imaginarios sociales (IS) sobre lo que la Universidad es y debería ser. La pandemia erosionó el imaginario de la educación superior como lugar exclusivamente físico, administrativo y disciplinario, dando paso a visiones más relacionales y afectivas. Algunos discursos incluso imaginaron una ruptura estructural con el modelo vigente proyectando una Universidad más horizontal, creativa y colectiva.

Estos imaginarios se proyectan hacia el futuro y configuran horizontes educativos en disputa: mientras algunos discursos expresan desconfianza frente al porvenir, otros proponen una educación transformadora orientada al bien común. En conjunto, estas construcciones simbólicas —representaciones inmediatas e imaginarios estructurantes— no solo interpretan la crisis, sino que abren nuevas posibilidades de sentido para la educación postpandémica, impulsando cambios culturales, éticos y pedagógicos.

El estudio muestra que la pandemia y la postpandemia por COVID-19 no solo interrumpieron la educación convencional, sino que generaron transformaciones profundas comprensibles desde la articulación entre representaciones sociales e imaginarios sociales. En el contexto latinoamericano y colombiano, el cierre de instituciones de educación superior, la virtualidad de emergencia y las brechas de acceso tecnológico visibilizaron desigualdades estructurales (Reimers, 2021; Parra Osorio, 2023), produciendo afectaciones emocionales y relacionales en el estudiantado (Ponce & López Luján, 2021) y una redefinición del rol docente, marcada por la sobrecarga laboral y el sostenimiento socioemocional (Cabero-Almenara & Valencia, 2020). En la reapertura, lejos de un retorno a la normalidad, emergieron nuevas tensiones asociadas al rezago académico, la desmotivación estudiantil y la necesidad de reconstruir sentidos para el sistema educativo (León et al., 2021; Torres Escobar, 2021).

Entonces, desde la perspectiva de la sociología de la educación, estas transformaciones deben entenderse como parte de un campo social atravesado por relaciones de poder, desigualdad y disputas por el sentido. Tal como sostienen Arias Montenegro (2015) y Leivas (2020), la educación no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que constituye un escenario donde se negocian identidades y se reproducen —o cuestionan— jerarquías sociales. En este marco, las RS identificadas en los discursos docentes muestran cómo, en la experiencia pandémica, el vínculo pedagógico se colocó en el centro de la práctica educativa, confirmando

que el sistema educativo es un espacio simbólico de construcción de reconocimiento y pertenencia. Por lo tanto, los IS -a su vez- poseen una alta relevancia desde la génesis y reconfiguración de la institucionalidad educativa.

En un nivel más profundo de significación social, desde la perspectiva abordada (Segovia et al., 2018; Basulto et al., 2020), se identificaron IS que interpelan la concepción de la institución educativa superior. La pandemia debilitó el imaginario físico institucional de la educación, administrativa y disciplinaria, dando lugar a visiones relacionales y comunitarias: la institución educativa como espacio de pensamiento, encuentro y transformación. Incluso emergieron discursos de ruptura con el modelo vigente, como la idea de eliminar asignaturas y aulas tradicionales, que remiten a la potencia instituyente de los IS (Castoriadis, 1998; Cegarra, 2012). Este tipo de imaginarios, en sintonía con lo planteado por Gelber et al. (2021), expresan tanto el agotamiento de modelos pedagógicos tradicionales como el anhelo por prácticas inclusivas, flexibles y significativas.

Por lo tanto, los IS identificados cuestionan la concepción burocrática y disciplinaria de la institución educativa, proyectando horizontes alternativos que dialogan con los enfoques clásicos y críticos de la sociología de la educación. En la línea de Durkheim, se reconoce el papel integrador de la educación como espacio de socialización moral, aunque este se vio erosionado por la fragmentación de vínculos que produjo la virtualidad. Además, en sintonía con Bourdieu, también se hizo evidente la reproducción de desigualdades a través de la brecha digital, que favoreció a sectores con mayores recursos (Wacquant, 2001; Amar, 2018).

A su vez, la perspectiva weberiana permite comprender cómo la educación, en este contexto, operó como un mecanismo de legitimación de estatus, donde el acceso desigual a certificaciones y evaluaciones en entornos digitales reforzó la estratificación social (Weber, 1978; Collins, 1979). Entonces, frente a estos procesos, las propuestas emancipadoras inspiradas en Paulo Freire (1970; McLaren, 2000) cobran especial relevancia, en tanto los discursos docentes apuntan hacia la necesidad de pedagogías dialógicas, inclusivas y transformadoras.

La coexistencia de RS e IS en los discursos docentes confirma la complementariedad señalada por Segovia et al. (2018) y Basulto et al. (2020). Mientras las RS capturan lo aparente y cotidiano —el acompañamiento emocional, la percepción sobre el estudiantado y la gestión pedagógica en la crisis—, los IS instituyen horizontes más profundos de significación, como la institución educativa concebida como comunidad de cuidado y proyecto colectivo. Esta articulación permite, como indican Riffo-Pavón et al. (2021), comprender el fenómeno educativo en distintos planos superpuestos, desde lo inmediato hasta lo constitutivo.

Asimismo, los hallazgos dialogan con lo planteado por Vera (2018), al mostrar que la investigación de RS e IS no solo da cuenta de lo establecido, sino que abre posibilidades de deconstrucción social. La resignificación de la institución educativa como espacio de encuentro y de cuidado constituye un cuestionamiento directo a lo instituido, habilitando la emergencia de lo instituyente (Castoriadis, 1998). En esta línea, estudios recientes en América Latina han mostrado que los docentes han resignificado su rol frente a nuevas demandas educativas y sociales, movilizando representaciones sobre el sentido de enseñar, el vínculo pedagógico y el futuro de la educación (Villarruel Fuentes, 2021; Banegas & Sanchez, 2023; Silva-Peña et al., 2022; Christ et al., 2024).

Finalmente, podemos decir que este estudio concluye que la pandemia actuó como catalizador de significaciones imaginarias y representaciones sociales que reconfiguraron la educación superior colombiana. Las RS visibilizan la centralidad del cuidado, la escucha y el acompañamiento, mientras que los IS proyectan horizontes educativos transformadores, situados y colectivos. Así, la educación no se limita a adaptarse a la crisis, sino que se abre a la posibilidad de ser una experiencia emancipadora, ética y socialmente compartida, capaz de instituir nuevos sentidos en un escenario postpandémico de cambios y de disputa de significación social futura.

Una de las principales fortalezas del estudio reside en el carácter intencional y teóricamente situado de la muestra. La participación de docentes vinculados a la RIIR y familiarizados con los enfoques de imaginarios y representaciones sociales favoreció discursos altamente reflexivos, lo que permitió un análisis profundo de los sentidos atribuidos a la experiencia educativa. No obstante, esta especificidad delimita los hallazgos a un campo académico particular y aconseja interpretarlos como una lectura situada. Aunque el número de entrevistas y su distribución territorial permitieron alcanzar saturación discursiva, futuras ampliaciones podrían enriquecer la diversidad de trayectorias consideradas. Asimismo, el uso de entrevistas semiestructuradas facilitó el acceso a las significaciones subjetivas, abriendo la posibilidad de complementar estos aportes con enfoques centrados en las prácticas.

En esta línea, se identifican proyecciones de investigación orientadas a ampliar el espectro de actores —incorporando docentes de distintas áreas, estudiantes y equipos de gestión— y a desarrollar estudios comparativos regionales e internacionales. Del mismo modo, investigaciones longitudinales y el diálogo entre metodologías cualitativas, etnográficas y mixtas permitirían profundizar la comprensión de las transformaciones de la educación superior, articulando discursos, prácticas y condiciones estructurales.

Fondos

Esta investigación contó con el financiamiento de estancias predoctorales de investigación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México; apoyo para Programas de Investigación de la Universidad Santo Tomás Colombia; y el financiamiento del fondo editorial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).

Contribuciones de los Autores

Conceptualización, Felipe Aliaga, Oscar Basulto, Verónica González y Ricardo Castro; metodología, Felipe Aliaga y Verónica González; validación, Oscar Fernando Basulto y Jair Restrepo; análisis formal, Felipe Aliaga, Oscar Basulto y Verónica González; investigación, Verónica González; recursos, Felipe Aliaga, Verónica González y Jair Restrepo; curaduría de datos, Jair Restrepo; redacción—preparación del borrador original, Felipe Aliaga, Oscar Basulto y Ricardo Castro; redacción—revisión y edición, Verónica González y Jair Restrepo; visualización, Oscar Basulto; supervisión, Felipe Aliaga; administración del proyecto, Felipe Aliaga; adquisición de financiación, Felipe Aliaga, Verónica González y Jair Restrepo; todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Alemán Reyes, A., Peiro Duarte, A., Acuña Durán, K. M., & Betancio García, R. L. (2024). Percepción del impacto de la pandemia en educación primaria y su relación con lo socioemocional y pedagógico. *Revista RELEP – Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(2). <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1526>
- Aliaga, F. A., Basulto Gallegos, O., & Romero Soler, L. (2023). Redes científicas y construcción de conocimiento: El caso de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). *Signo y Pensamiento*, 42, 1–18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp42.rccc>
- Amar, H. (2018). Pierre Bourdieu: Por una sociología sobre el Estado y las políticas educativas. *Praxis Educativa*, 13(1), 145–153. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V13I1.0008>
- Andreu, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces, Universidad de Granada.
- Apple, M. W. (2022). *Ideology and curriculum* (5th ed.). Routledge.
- Arias Montenegro, Y. M. (2015). Epistemología, educación y poder. *Revista Educación y Ciudad*, (29), 32–42.
- Baeza, M. (2003). *Imaginarios sociales: Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Editorial Universidad de Concepción.
- Banegas, D., & Sanchez, H. S. (2023). Editorial: Social justice and language teacher education from Latin America. *Teachers and Teaching*, 30(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2169669>
- Basulto, O. (2020). Imaginarios y representaciones como nociones teóricas para comprender el estallido social chileno: Un análisis de contenido en prensa escrita. En L. Mañas, I. Sacaluga, & S. Mariscal (Coords.), *Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI* (pp. 69–80). Tirant Lo Blanch.
- Basulto, O., Segovia, P., & Jullían, C. (2020). Imaginarios sociales y representaciones en torno al movimiento estudiantil de 2011: Hacia la configuración de un perfil mediático del grupo El Mercurio S.A.P. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 35(1), 250–287. <https://www.scielo.cl/pdf/universum/v35n1/0718-2376-universum-35-01-250.pdf> <https://doi.org/10.4067/S0718-23762020000100250>
- Bourdieu, P. (1990). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Cabero-Almenara, J., & Valencia, R. (2020). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: Reflexiones y experiencias por aprender. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 218–228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Caruso, M., & Tenorth, H.-E. (2021). *Histories of education beyond the nation*. Springer.
- Castoriadis, C. (1998). *La institución imaginaria de la sociedad* (2.ª ed.). Tusquets Editores.
- Cegarra, J. A. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, (43), 1–13. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Christ, B. R., Adams, L., Ertman, B., Arango-Lasprilla, S. C., Albaladejo-Blázquez, N., Perrin, P. B., & Ferrer-Cascales, R. (2024). Teacher experiences during and after the COVID-19 pandemic in Latin America and Spain: A 20-country study. *Future*, 4(2), Article 17. <https://doi.org/10.3390/future2040017>

- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Academic Press.
- Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar: Una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 100–112. <https://doi.org/10.15658/REV.ELECTRON.EDUC.PEDAGOG18.03020208>
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Frango-Silveira, I., Mendes-de-Araújo, R., Farinazzo-Martins, V., Eliseo, M. A., Albuquerque-de-la-Higuera-Amato, C., Casali, A., & Sprock, A. S. (2023). COVID-19, changes in educational practices and the perception of stress by university educators in Latin America: A post-pandemic analysis. *Education in the Knowledge Society*, 24. <https://doi.org/10.14201/eks.28777>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Vols. 1–2). Sígueme.
- García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31–42. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>
- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E., & Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education*, 67, 79–101. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2>
- Girola, L., & de Alba, M. (2018). Imaginarios y representaciones sociales: Un estado del arte en México. En F. Aliaga, M. Maric, & C. Uribe (Eds.), *Imaginarios y representaciones sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 349–424). Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvckq982.11>
- González, E. C. V. (2014). Imaginarios sociales de educabilidad: El caso de una maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1), 110–126. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.11>
- Goodson, I. (2020). *Narrative learning and the storying of experience: Essays on education and history*. Routledge.
- Hale, T., Angrist, N., Goldszmidt, R., Kira, B., Petherick, A., Phillips, T., Webster, S., Cameron-Blake, E., Hallas, L., Majumdar, S., & Tatlow, H. (2021). A global panel database of pandemic policies (Oxford COVID-19 Government Response Tracker). *Nature Human Behaviour*, 5(4), 529–538. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01079-8>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–494). Paidós.
- Leivas, M. (2020). La Desigualdad Educativa en Revistas de Sociología de la Educación Españolas, 2008-2018. *ANDULI, Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (19), 175–198. <https://doi.org/10.12795/anduli.2020.i19.08>
- León, D., Cárdenas, J., & Martín, G. (2021). COVID-19 and primary and secondary education: The impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean. En *The socio-economic implications of the COVID-19 pandemic*. Naciones Unidas. <https://doi.org/10.18356/9789210055390c012>

- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Rowman & Littlefield.
- Mendoza-Jiménez, H. R., Vértiz-Osores, R. I., Meza-Orue, L. A., & Mercado-Marrufo, C. E. (2023). Educational management in times of pandemic: A panoramic view in Latin America. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(7). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i7.6008>
- Monroy-Varela, S. E., Gallego-Vega, L. E., Amórtegui-Gil, F. J., Vega-Herrera, J. M., & Díaz-Morales, H. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on the students' academic performance: Case at the School of Engineering, Universidad Nacional de Colombia. *DYNA*, 89(221). <https://doi.org/10.15446/dyna.v89n221.101308>
- Monroy, D., & Basulto, O. (2023). Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática: Percepciones desde el Equipo de Integración Escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 103–126. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1580>
- Parra Osorio, L. (2023). Dimensiones culturales de los efectos de la pandemia de la COVID-19 en docentes universitarios en centros educativos de Colombia y México. *Revista Republicana*. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2023.v35.a148>
- Pedrerós, P., & Castro, R. (2024). Representaciones sociales de estudiantes de enseñanza media en la convivencia escolar durante la pandemia COVID-19. *Revista Reflexión e Investigación Educativa (REINED)*, 5(1), 6–20. <https://doi.org/10.22320/reined.v5i1.6234>
- Peña, N. M., & Ocampo, D. (2017). El otro como posibilidad: Un imaginario de esperanza en la formación de maestros. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 17(30), 27–41. <https://doi.org/10.22383/RI.V17I30.96>
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 7–22.
- Ponce, R., & López Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la COVID-19. *Teoría de la Educación*, 33, 149–166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>
- Popkewitz, T. S. (2013). *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*. Palgrave Macmillan.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86, 9–23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Riffo-Pavón, I., Basulto, O., & Segovia, P. (2021). El estallido social chileno de 2019: Un estudio a partir de las representaciones e imaginarios sociales en la prensa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (243), 345–368. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.78095>
- Riley, D. (2015). The new Durkheim: Bourdieu and the State. *Critical Historical Studies*, 2(2), 261–279. <https://doi.org/10.1086/683641>
- Said-Hung, E., Marcano, B., & Garzón-Clemente, R. (2024). Academic anxiety in teachers and COVID-19: Case of higher education institutions in Latin America. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4761112>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores.

- Segovia, P., Basulto, O., & Zambrano, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: Su aplicación a análisis discursivos en tres ámbitos diferentes. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 79–102.
- Silva-Peña, I., Hizmeri-Fernández, J., Hormazábal-Fajardo, R., González-García, G., Rojas-Rodríguez, B., & Jara-Illanes, E. (2022). Re-politicization of teacher education in post-pandemic times: A view from the South. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(7). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i7.5278>
- Suyo-Vega, J. A., Meneses-la-Riva, M. E., Fernández-Bedoya, V. H., Alarcón-Martínez, M., Ocupa-Cabrera, H. G., Alvarado-Suyo, S. A., & Miotto, A. I. (2022). Educational policies in response to the pandemic caused by the COVID-19 virus in Latin America: An integrative documentary review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.918220>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torres Escobar, A. C. (2021). Subjectivities, diversity, and interculturality in the Mexican and Colombian education system. *Universal Journal of Educational Research*, 9(1), 202–213. <https://doi.org/10.13189/UJER.2021.090123>
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>
- Uribe-Restrepo, J. M., Waich-Cohen, A., Ospina-Pinillos, L., Marroquín Rivera, A., Castro-Díaz, S., Patiño-Trejos, J. A., Rondón Sepúlveda, M. A., Ariza-Salazar, K., Cardona-Porras, L. F., Gómez-Restrepo, C., & Diez-Canseco, F. (2022). Mental health and psychosocial impact of the COVID-19 pandemic and social distancing measures among young adults in Bogotá, Colombia. *AIMS Public Health*, 9, 630–643. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2022044>
- Vera, P. (2018). Interrogar sentidos desde las ciencias sociales. En F. Aliaga, M. Maric, & C. Uribe (Eds.), *Imaginarios y representaciones sociales: Estado de la investigación en Iberoamérica* (pp. 21–99). Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvckq982.4>
- Villarruel Fuentes, M. (2021). Entre la razón instrumental y la ingeniería social aplicada: La respuesta educativa latinoamericana ante el COVID-19. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 11(20), 1–16. <https://doi.org/10.32870/PK.A11N20.588>
- Wacquant, L. (2001). Durkheim and Bourdieu: The common plinth and its cracks. *The Sociological Review*, 49(1), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2001.tb03536.x>
- Weber, M. (1978). *Economía y sociedad* (Vol. 2). Fondo de Cultura Económica.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- Žižek, S. (2020). *Pandemic! COVID-19 shakes the world*. OR Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16t6n4q>
- Zulkarnayeva, P. L., Bazaeva, A. A., & Ulubaeva, A. S. (2024). Digital inequality in education. *Ekonomika i Upravlenie: Problemy, Resheniya*. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2024.12.03.016>