

GUILLERMO EDUARDO BARRERA BUTELER

Director

**EL DERECHO ARGENTINO
FRENTE A LA PANDEMIA Y
POST-PANDEMIA COVID-19**

TOMO III

*Colección de Estudios Críticos
de la Facultad de Derecho
de la Universidad Nacional de Córdoba*

COORDINADORES:
MAXIMILIANO RAIJMAN
RICARDO DANIEL EREZIÁN

Córdoba
2020

INDICE GENERAL

TOMO III

DERECHO DE LOS RECURSOS NATURALES Y AMBIENTAL

El Derecho Ambiental frente a la pandemia y post pandemia COVID-19 algunas perspectivas

Aldo Novak21

Sustentabilidad y extractivismo: análisis crítico en contexto de pandemia

Darío Ávila, María Laura Foradori y Soledad Graupera25

II. Género y ambiente: su inclusión en la agenda pública a partir del COVID-19

Coordinadora: Graciela Tronca

María Cecilia Tello Roldán, María Eugenia Villalba y

Candela González45

DERECHO DE LA NAVEGACIÓN, TRANSPORTE Y COMUNICACIONES

Derecho Aduanero. Derecho del turismo

Giselle Javurek

Profesores: M. Soledad Pesqueira Nozikovsky, Ernesto Frontera Villamil, Juan Marcelo Cinalli y Hugo Rivarola

Adscriptos: Nelly Baigorria, Diego Cevallos, Victoria Ferronato, Maricel Freijo, M. Victoria Giubergia, Paula González Boarini,

<i>Guadalupe Hidalgo, Ignacio Latini Marramá, Iván Luna, Noelia I Mana, Dante Ariel Nuñez, Lucía Olivier y Erika Saimandi</i>	69
---	----

DERECHO PROCESAL

La justicia y el proceso judicial frente a la pandemia y post pandemia COVID-19

<i>Rosa A. Avila Paz de Robledo</i> Profesores: <i>Mario R. Lescano, Mariano G. Lescano, Mariela Roldán, Carolina Vallania, Roxana Garay, y Santiago Molina Sandoval</i>	125
---	-----

La Justicia y las personas en condiciones de vulnerabilidad frente a la Pandemia y Post Pandemia COVID-19

<i>Rosa A. Avila Paz de Robledo</i> <i>Federico M. Arce, Víctor Luna Cáceres, Horacio L. Cabanillas, Miriam Mabel Marchetti, Daniela Moyano Escalera, Eric A. Opl</i>	189
--	-----

Acceso a la justicia en el COVID-19. Caso fortuito y la reforma procesal

<i>Cristina González de la Vega</i>	259
---	-----

Nuevas tecnologías en la justicia civil de Córdoba en tiempos de pandemia COVID-19

<i>Leonardo González Zamar</i>	269
--------------------------------------	-----

El proceso judicial en la época de la pandemia COVID-19. El Ministerio Público Fiscal en la oralidad

<i>Silvia Elena Rodríguez y Ariel Ksen</i>	279
--	-----

Garantías judiciales en el COVID-19 desde la perspectiva del Sistema Interamericano de Derechos Humanos y del sistema jurídico argentino

<i>Diego Robledo</i>	287
----------------------------	-----

La protección de datos personales en la nueva normalidad: salud pública y vigilancia digital

María Cecilia Tello Roldan.....297

La emergencia sanitaria COVID-19 y la tecnología en los procesos de familia en la provincia de Córdoba

Mariela Denise Antun y Sonia Elizabeth Cabral.....309

Justicia y pandemia: medidas implementadas en la justicia federal y provincial en el marco del COVID-19

*Adriana De Cicco, Ramón Agustín Ferrer Guillamondegui,
Natalia Luna Jabase y Mauricio Zambiazco*317

La pandemia c 19 y el proceso judicial en Córdoba. Algunas reflexiones y las audiencias en el proceso penal.

Emilio Albarenga y Rodolfo Gaspar Lingua Rostagno.....331

TEORÍAS DEL CONFLICTO Y DE LA DECISIÓN.
MÉTODOS DERESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Pensando con Morin en tiempos de incertidumbre. La noción de sujeto y la organización de los conocimientos.

Elena Garcia Cima de Esteve y Noemi G. Tamashiro de Higa.....367

El derecho argentino frente a la pandemia: los aportes desde la teoría del conflicto y los rad.

Daniel Gay Barbosa393

Estragos vs. orden jurídico: consenso superador para la protección de los derechos.

María Cristina Di Pietro.....397

El aislamiento y la resolución de conflictos. Raúl Álvarez

Sergio Cattaneo.....411

El rol de mediador. Del amor en los tiempos del coronavirus	
<i>Carla Saad y Leonardo Colazo</i>	425

DERECHO POLITICO

Pandemia. Decretos de necesidad y urgencia y constitución	
<i>Jorge Edmundo Barbará</i>	437
La reformulación estatal en un escenario de globalización y pandemia	
<i>Carlos Juárez Centeno</i>	453

ECONOMIA

Resolución de la CIDH 1/2020 “pandemia y derechos humanos en las Américas”. Una aproximación integral al documento emitido por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA	
<i>Daniel Gattás</i>	487

EDUCACION Y PANDEMIA

Educación y pandemia. Introducción	
<i>Graciela Ríos</i>	509
La política y el derecho educacional argentinos en tiempos de pandemia	
<i>Claudia Giacobbe y María Florencia Blanco Pighi</i>	513
“Educar” en pandemia el acceso a la educación digital vs la desigualdad en tiempos de pandemia	
<i>Noelia Nieva, Rosa Carnero, Florencia Pereyra y Lucas Cajeano</i>	531

Digitalización e igualdad educativa. ¿un equilibrio inestable? Un análisis de los espacios virtuales, las TIC y su necesidad en la educación básica a partir de la experiencia de emergencia sanitaria y confinamiento social

Matías Parmigiani y Paula Gastaldi 557

ETICA Y DERECHO

La pandemia como remedio de la política

Hugo Omar Seleme 583

SOCIOLOGIA JURIDICA

Pandemia COVID-19. Biopolítica y estado de excepción

Martha Díaz de Landa 599

“EDUCAR” EN PANDEMIA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DIGITAL VS LA DESIGUALDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA

NOELIA NIEVA

ROSA CARNERO

FLORENCIA PEREYRA

LUCAS CAJEAO

Introducción

El presente constituye un artículo realizado por abogadas y abogado profesores universitarios de distintas materias del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de la finalización del primer semestre del 2020 y aborda las experiencias vividas en la enseñanza universitaria ante la imposibilidad de tener clases presenciales por la pandemia del COVID-19. Puesto que concebimos a la docencia como una tarea colectiva es que destacamos la importancia de socializar nuestras prácticas y herramientas a los fines de seguir construyendo nuestro oficio de manera conjunta. De ahí la importancia de las producciones académicas en tiempos de historia viva.

El virus que acecha no sólo a nuestro país, sino al mundo, nos tomó por sorpresa y ocasionó que de manera intespectiva nuestra rutina y actividades se paralizaron. El Gobierno Nacional decretó la suspensión de las clases en todos los niveles educativos y no es posible pensar, al menos en el corto plazo, cuándo volveremos a las aulas. En este sentido, el ministro de Educación Nicolás Trotta refirió: “Vamos a volver a las aulas cuando no haya riesgos para la salud... ¿Cuándo? No lo sabe el mundo” (Clarín, 2020).

Partiendo de la premisa que la docencia es una práctica situada y contextualizada, con esta suspensión se han llevado adelante distintos intentos por conservar el vínculo entre docente y estudiante de forma virtual, y así

posibilitar el acompañamiento de los alumnos en este período. Decimos acompañar y no reemplazar, porque es nuestro posicionamiento que las clases presenciales no pueden ser sustituidas. El contexto, convirtió a los docentes en uno de los actores principales de la pandemia, y las aulas virtuales se transformaron en películas que nos permiten contar las historias de cómo dimos continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, más allá de las buenas intenciones, en tiempos de pandemia, “ir a clases” significó disponer de una computadora que se conecte a internet, de manera casi exclusiva para quien estudia. Entonces, ¿Es esto posible? ¿La diversidad del alumnado se traslada también a una heterogeneidad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación? Se nos hace imposible analizar este contexto sin considerar nuestra realidad socio-económica, y los condicionamientos que esta nos impone.

Por eso, al comenzar a trabajar en este artículo, una de las primeras ideas que se puso sobre la mesa fue comprender la importancia -para no decir privilegio- de contar con un campus virtual, con un equipo docente formado para trabajar con estas plataformas, con aulas virtuales preparadas perfectamente para la enseñanza no presencial y con alumnos aceitados en el manejo de las mismas y en las formas de comunicación virtual. Un ejemplo de ello es el caso del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UNC, que posee un proyecto pedagógico que incluye la virtualidad, de manera formal pero también material. Sin embargo, somos conscientes que la realidad pedagógica de nuestro profesorado, no es la realidad educativa del país -ni siquiera de nuestra facultad en su totalidad- y que la virtualidad, por sí sola, no democratiza la educación en todos los sectores.

Por lo tanto, los objetivos de este artículo son dos. En primer lugar, abordar la enseñanza virtual de manera crítica y en diferentes contextos educativos, para determinar sus beneficios y dificultades. En segundo lugar, registrar las reflexiones y desafíos que fueron surgiendo en cada instancia de nuestras propuestas de enseñanza para capitalizar nuestra experiencia y repensar nuestra vuelta a las clases presenciales. Para ello, realizamos un análisis material y documental de los principales autores que trabajan sobre la enseñanza virtual, y lo complementamos con un clipping de los medios de comunicación de nuestro país, haciendo foco en la mención de los discursos y declaraciones del ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta.

El presente se dividirá en cinco secciones: En la primera, “El contexto de las prácticas docentes: Una Argentina desigual”, trabajaremos sobre las desigualdades que se visibilizan y profundizan ante la pandemia; en

la segunda “Dar tareas no es dar una clase”, abordamos las paradojas que surgieron al momento de pensar y distribuir las actividades de aprendizajes para los alumnos; en la tercera “Evaluando la evaluación”, abordamos los aspectos de la evaluación que se pusieron en jaque en la actualidad, teniendo en miras tres aspectos centrales: el control, la evaluación como proceso, y la evaluación de las prácticas docentes; en el cuarto apartado “Inclusión en tiempos de pandemia ¿La virtualidad democratiza?”, hablamos de aquellos sectores educativos en los que se puede pensar a la virtualidad en términos de la democratización de la enseñanza. Reservamos el apartado final para las conclusiones sobre aquellos aprendizajes con los que volveremos a la presencialidad.

1. El contexto de las prácticas docentes: Una argentina desigual

Ante un contexto mundial de emergencia sanitaria, y siendo otra de nuestras premisas que la docencia es una práctica situada y contextualizada, se nos hizo necesario repensar nuestras clases y redirigir nuestros pasos. Sin embargo, este escenario nos enfrentó, sin sorprendernos, a la desigualdad social que existe en nuestro país.

Hay quienes cuentan con lo necesario para acceder a las clases virtuales y a las tareas; y otros, simplemente deberán esperar a que “el virus” nos permita salir de nuestras casas para asistir a las aulas, teniendo mayores dificultades para acceder a la educación hasta tanto se retome la enseñanza presencial. La emergencia sanitaria afecta en mayor medida a los sectores más vulnerables, y la virtualidad en la enseñanza dejó al descubierto las desigualdades ya existentes.

En este sentido, podemos decir que los debates en la actualidad se corrieron de eje. Hoy ni siquiera estamos discutiendo de manera directa el aporte que las herramientas tecnológicas pueden significar para aquellos miles de chicas y chicos del nivel primario y secundario, que se propongan el estudio de carreras universitarias vinculadas a lo digital (programación, diseño y arte digital, entre otras), sino a la posibilidad misma de asistir a la educación obligatoria; es decir, el debate va mucho más allá. Ante la imposibilidad de la presencialidad física, se advirtió con claridad el valor pedagógico de los espacios virtuales, las clases a distancia, y se reivindicó -sin necesidad de mayores explicaciones- la utilidad de las TiCS. Es decir, bajo este contexto de pandemia, a los fines de poder continuar con el cursado, sea cual fuere el nivel en el cual se encuentre el estudiante, las herramientas

tecnológicas se convirtieron en un instrumento fundamental -para no decir el único- para acceder a la educación.

En este sentido el ministro nacional de Educación Nicolás Trotta refirió: «No estamos yendo a la escuela, sino aprendiendo desde el hogar en una Argentina atravesada por la desigualdad que no solo se manifiesta desde lo socioeconómico si no también del acceso a la tecnología y el capital educativo para poder acompañar a los más pequeños de la casa» (Clarín, 2020). Posteriormente, amplió diciendo que: “nuestro país es profundamente desigual y en el hogar se consolidan las desigualdades (La Nación, 2020).

Entonces, es una realidad que nuestro sistema escolar se encuentra fragmentado a nivel socio-económico. Esta situación genera experiencias desiguales para enfrentar la crisis y nos obliga a no mirar para un costado, confiando en que la escuela -por sí sola- podrá resolver, de alguna manera y según sus posibilidades, las desigualdades materiales que marcan a nuestra sociedad. Las universidades tampoco escapan a las lógicas de las desigualdades. Así, desde un primer momento, quedó en evidencia las diferencias entre universidades públicas y privadas, y de aquellas que contaban con un proyecto pedagógico que incluía la virtualidad de aquellas que no lo tenían; o que contando con uno era solo de manera formal sin aplicarlo efectivamente a las clases.

Por eso, el COVID-19 nos interpela como docentes y como personas, nos exige mirar, sin disfraces, las nulas posibilidades a la que muchos de nuestros estudiantes se enfrentan, también, en el acceso a recursos tecnológicos. La desigualdad no solo recae ante la situación fáctica de contar o no con una computadora personal y acceso a internet, sino también en las consecuencias que esto genera en el vínculo educativo con el docente. Muchos estudiantes se ven obligados a aprender sin un docente que pueda explicarles los contenidos curriculares, es decir, de contar con alguien que los apoye, los guíe y los acompañe.

Ante esta realidad, a nivel macro el gobierno, además de reconocer discursivamente estas desigualdades, deberá tomar las políticas necesarias para paliarlas. Por su parte, a nivel micro, los profesores nos enfrentamos al desafío de idear estrategias para lograr sostener el vínculo con sus alumnos y hacerles llegar, de alguna manera, las tareas y los contenidos. Tal el caso de una maestra rural de Santa Ana, Provincia de Misiones, que imprime tareas y recorre chacras para entregar actividades a sus alumnos de 1ro a 7mo grado que no tienen internet. Dicha docente expresa: “La idea de imprimirles las actividades nace como una estrategia para que los alumnos

puedan seguir estudiando y realizando las actividades escolares ya que viven en una zona rural donde no hay conectividad y no tienen acceso a internet” (Misiones Online, 2020).

Estas instancias nos invitan a reflexionar sobre la vocación docente. En este contexto no basta con preguntarnos ¿Sobre qué hablamos cuando hablamos de educación? Es necesario, además, preguntarnos ¿sobre qué hablamos cuando hablamos de la docencia? y, en consecuencia, de su rol en la educación. Esta vocación docente, la cual suele ser pensada desde un aspecto más misional que desde lo técnico-profesional o propiamente laboral, considerada a veces solo para justificar excesos de tareas, sueldos mal pagados o ciertas deficiencias del Estado, toma en este contexto un rol significativo. Ante esta realidad, se hace necesario recurrir a esa fuente de interés y deseo que nos interpela a reinventarnos en nuestra tarea pedagógica y desde nuestro lugar tratar de paliar las desigualdades existentes e intentar dar continuidad a los procesos de enseñanza. Debiendo esto ser revalorizado, en términos de Lucia Garay (1994), no sólo desde una lógica social sino también económica del trabajo. La pandemia convirtió a los docentes en protagonistas de una historia que se escribe día a día, y cada uno, desde su espacio, está buscando la manera de narrar su historia.

En este sentido, las iniciativas de educación a distancia a través de lo virtual pueden contribuir a combatir las desigualdades en el sistema educativo solo si generamos la conciencia de que para ello se necesitan recursos y sobre todo, crear oportunidades que disminuyan las brechas sociales que nos dividen. Es decir, no se puede pensar en la enseñanza, y ahora en la enseñanza virtual, sin considerar las realidades sociales y económicas de todos los sectores, porque de lo contrario, estaríamos reforzando y profundizando las desigualdades existentes.

3. Dar tareas no es dar una clase

Dentro de las diferentes propuestas de enseñanza que los docentes plantearon en este contexto de pandemia, el desarrollo de las actividades de aprendizaje fue una de las cuestiones más debatidas por la opinión pública. Así, en relación a las tareas, se abrieron grandes paradojas: A la par de los espacios que pudieron continuar inmediatamente con las clases de manera virtual, existían otros que ni siquiera contaban con pantallas. A la par de muchos padres y alumnos, de los diferentes niveles educativos, que han manifestado quejas por la “sobreabundancia” de tareas que los docentes repartían de manera virtual, se advertía también la ausencia o carencia de

situaciones y experiencias que suceden en las escuelas y las universidades durante la presencialidad física, que no han podido ser vividas o transitadas a través de las pantallas.

Y a la par de aquellos docentes que repensaron toda su propuesta de enseñanza para adaptarla a las demandas del nuevo contexto, nos encontramos con aquellos que trasladaron, sin filtros ni adecuaciones, lo presencial a lo virtual.

Con respecto a la primer paradoja mencionada, el derecho a la educación no puede ser una bandera enarbolada para justificar un intento desesperado de construir, en los diversos hogares, espacios áulicos artificiales donde el conocimiento debería fluir, siendo que muchas veces nos encontramos frente a adolescentes acostumbrados a una escuela que les exigió mucha más reproducción que investigación y criticidad. La virtualidad no puede solo ser entendida como un mero acto de conexión y un fluir de conocimientos; es un acto simbiótico de enseñanza y aprendizaje.

La virtualidad requiere mucho más que eso, requiere un compromiso y un estar dispuesto a... un estar dispuesto a exponer y a estar expuesto, al desdibuje de los tiempo y horarios, a contar con insumos tecnológicos que parecen hoy pensarse como necesidades básicas, cuando durante mucho tiempo fueron derechos cuestionados. Respecto de ello, como bien plantean Delgado y Oliver (2003) en su trabajo de *La Enseñanza del Derecho y las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, la virtualidad sólo es posible si ciertas condiciones están aseguradas no sólo para el docente sino también para sus destinatarios: los estudiantes.

Estando inmersos en profundas desigualdades estructurales, es necesario pensar ¿en cuántos espacios educativos estaban cubiertas las necesidades para poder dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuántos docentes pueden realizar este trabajo a diario? ¿Cuántos alumnos no pueden acceder a internet y por eso necesitan que se les entregue en la puerta de sus casas las tareas? Y aun existiendo la cantidad suficiente de estos docentes, para la cantidad de alumnos que lo requieran, ¿Podemos quedarnos tranquilos y aceptar que en el Siglo XXI, muchos estudiantes deben conformarse con la idea de que simplemente no puedan acceder a internet por la zona o condiciones en las que viven?. Estas realidades desiguales son descritas con gran claridad por la Garganta Poderosa:

“Cuesta, sinceramente nos cuesta y estresa un montón. Más allá de la ansiedad generalizada y la desigualdad reinante, la virtualidad para la continuidad pedagógica en todos los niveles de la educación, por acá abajo, se vuelve una aventura casi imposible. Se triplica la dificultad cuando llueve

dentro de tu casa, cuando no tenes los materiales necesarios para estudiar, cuando sabes que a la vuelta de la esquina tenés cientos de casos positivos de COVID-19 y de dengue, cuando la señal telefónica es bajísima, cuando rasguñas los datos móviles para estar en clase o cuando improvisas malabares para que tus hijas e hijos no pierdan el año” (La Garganta Poderosa, 2020).

Con respecto a la segunda paradoja planteada, suponiendo que se garantice por igual el acceso a los entornos virtuales, el desafío no termina allí. Es decir, en este contexto, donde se destaca que dar una clase es mucho más que dar tareas, el rol del docente se traduce en generar verdaderos encuentros en la virtualidad: arrancar los motores de la escuela activa, no aferrarse a un solo soporte virtual, que la utilización de las TICs eleve el proceso de enseñanza y de los aprendizajes, e integrarlas de manera tal que lo educativo trascienda lo tecnológico.

Nuestra propuesta de enseñanza en la virtualidad, debe tener una mirada didáctica y un contenido pedagógico. Es decir, lograr una incorporación genuina de las tecnologías a nuestra propuesta de enseñanza, no por imperativo tecnológico, sino utilizarlas de manera significativa para el abordaje de los contenidos, con una mirada crítica de las mismas. En este sentido, el ministro de Educación destacó Nicolás Trotta destacó: «La educación va hacia un esquema dual, que alterne clases con aprendizaje en casa»(Página 12, 2020).

Con respecto a la última paradoja planteada, los chinos utilizan para escribir la palabra crisis los ideogramas de peligro y oportunidad. En las circunstancias actuales, de tanto reclamo hacia ese oriente, quizás también debamos tomar parte de su sabiduría ancestral... ¿Podemos pensar a la virtualidad como un reemplazo de la presencialidad? La respuesta parece obvia, pero la obviedad no es tal cuando empezamos a mirar como ciertos entornos virtuales son el reflejo de estilos docentes, discutibles ya en lo presencial, y por lo tanto peligrosos y muy preocupantes en lo virtual.

Y así nos encontramos con esa necesidad de querer llevar a una clase en “zoom” (o su aplicación reemplazante) “la asistencia”. En ese ejercicio paternalista que ejercemos muchos docentes más desde un lugar de cierta comodidad que otorga la obligatoriedad, como para no interrogarnos en cómo generar aprendizajes significativos que invitan al deseo, parece ya arcaico en lo presencial, pues bien en lo virtual roza lo ridículo.

Entonces, a la hora de hablar de virtualidad en la enseñanza no podemos dejar de lado las paradojas que se presentan al reflexionar sobre algunas realidades: no todos los espacios educativos ni realidades personales

y familiares cuentan con los recursos necesarios para la enseñanza virtual. En aquellos espacios educativos donde se continuó con la enseñanza virtual se advirtió que dar tareas no es dar una clase porque en la clase pasan muchas más cosas, que no se viven a través de las pantallas, por lo que el rol docente debe estar orientado a construir encuentros. Todo esto implica repensar y replantear toda la propuesta de enseñanza a las demandas del nuevo contexto, para no trasladar sin filtros ni adecuaciones lo presencial a lo virtual. La virtualidad no es hacer lo mismo que teníamos pensado para las clases presenciales, con nuevos recursos.

4. Evaluando la evaluación

3.1 *Pedagogía vs. control*

En esta instancia, corresponde preguntarse por ciertos aspectos que han dejado en evidencia los procesos de evaluación que se han llevado a cabo en este contexto tan particular como ha sido el aislamiento social preventivo y obligatorio. Como en toda institución, en las escuelas y universidades se pone en juego el ejercicio de poder. En este sentido, como señala Foucault (1988), el poder implica un modo de acción de algunos sobre algunos otros, atento a ello sólo existe en acto aunque se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. La evaluación es un ejercicio de poder. De hecho si consideramos una visión simplista y reduccionista de la evaluación, y sólo la consideramos desde la dimensión de la acreditación, la evaluación es solo poder y control. En este sentido Foucault (2002) considera “La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible” (p. 113).¹

La pandemia y el aislamiento social preventivo obligatorio sacudieron fuertemente las estructuras de las instituciones educativas. La virtualización de la enseñanza las modificó de una forma jamás vista, pues si bien

¹ Ahondando en esta idea, Foucault (2002) expresa “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (p. 113)

hubo grandes modificaciones en la historia, ninguna tan gravitante -y repentina- como la impuesta por la situación actual. De esta forma, el ejercicio de poder de las escuelas y universidades también se vio súbitamente alterado, y uno de los aspectos en lo que ello se vio modificado es en los procesos de evaluación.

La evaluación es un campo en el que es preciso avanzar en su consideración como proceso y no solo como un producto, que pudiera mensurar de forma numérica el desempeño o avances de las alumnas y alumnos, más aún en el contexto de aislamiento. Así, en medio de una pandemia, no deberíamos pensar en realizar exámenes de mayor complejidad, por saber que los alumnos tienen a su disposición el material de estudio. Tampoco estimamos como una buena práctica disminuir el tiempo de examen, o realizar cuestionarios de muchísimas opciones múltiples, para que el examen no resulte “fácil” para las y los estudiantes.

La existencia de tales prácticas en el contexto de la virtualidad revelan en cierto modo que al modificarse las estructuras en las que el poder docente-alumno se ejercitaba tradicionalmente, tal poder ha intentado reacomodarse en las nuevas estructuras, es decir en la virtualidad, tomando ciertas medidas que no tienen en cuenta necesidades y posibilidades reales y muy diversas de los alumnos. Estas prácticas, además de no tener en cuenta que no todos los estudiantes cuentan con el mismo grado de conectividad e insumos, revelan ciertos imaginarios docentes y, particularmente, como quita el sueño el hecho de que los alumnos puedan copiarse o hablar con los compañeros mientras realizan el examen, lo que ha llevado a muchas universidades a adquirir costosos softwares que impiden que se acceda a otros programas y espacios de las computadoras mientras se realiza el examen.

Ahora bien, si pensamos a la evaluación como un escalón más en el complejo proceso de aprendizaje de los alumnos ¿Es imposible imaginar un tipo de evaluación que no se reduzca a dos exámenes parciales y uno final? ¿Una evaluación cuyas consignas no estén dirigidas al ejercicio de la memoria y la reproducción de los materiales teóricos? ¿Es imposible evaluar si los alumnos tienen a disposición los materiales de estudio? Si cambiamos de rol, y nos pensamos en nuestro ejercicio como abogados, a la hora de realizar un escrito, ¿No tenemos a nuestra disposición todos los códigos y los libros de jurisprudencia y doctrina?

En este sentido, sabemos que no hay una única buena manera de evaluar, así como no hay una única buena manera de enseñar. Por lo que en este contexto, los exámenes deben plantearse de una forma amplia, para que los alumnos puedan tener el tiempo suficiente para realizarlos con

tranquilidad. Eso pareciera ser la mejor opción. En este sentido, Litwin (2016) señala:

“El tiempo con el que se programa la actividad también puede ser fuente de error, en tanto la presión por resolver un trabajo por un plazo determinado incide en su calidad. En el marco de la presión por hallar la respuesta o responder la consigna, el estudiante no se plantea el valor o sentido de la tarea, sino que busca y crea un sistema de resolución que no siempre es una invitación para pensar bien” (p. 169).

Asimismo, concebir la evaluación como proceso permite no concentrar toda la presión y tensión al momento de los exámenes parciales, sino que permite ir dejando evidencias del proceso de aprendizaje en todo el transcurso del semestre, y los exámenes parciales resultar instancias de aprendizaje. De otra forma, si tan solo juzgamos la eficiencia de una propuesta de enseñanza, y no así las perspectivas de los diversos actores, sus representaciones y sus procesos, estaríamos considerando una única perspectiva de análisis, lo que nos remite al control y no a la evaluación (Litwin, 2016).

3.2 *La evaluación en gerundio*

Desde lo semántico solemos pensar a lo virtual en contraposición a lo presencial, pero no se puede negar que en la virtualidad hay también una presencia, de manera sincrónica o asincrónica, hay un destinatario del aprendizaje para el cual se planifica una propuesta educativa. Esa presencialidad que se vivencia en lo virtual, con todas las particularidades que venimos desarrollando, se hace aún más compleja al momento de la evaluación.

En estos términos y bajo este contexto de emergencia sanitaria, el ministro de Educación a nivel nacional, Nicolás Trotta, ha manifestado lo siguiente: “Creemos que es un momento de evaluar el proceso, no de calificar”(TV Pública, 2020). ¿Esto quiere decir que no se puede evaluar? No, sino que se recomienda no calificar, lo que constituye sólo una parte de la evaluación. Se resolvió que la evaluación será entendida como un proceso y no como un producto meramente cuantitativo. En nuestro contexto, en la provincia de Córdoba, desde el Ministerio de Educación también se resolvió en el mismo sentido.

En el imaginario colectivo, la afirmación de que se debe evaluar el proceso pero no calificar, puede resultar algo extraña y hasta, quizás, poco

pertinente. Nos puede ser difícil pensar a la evaluación como algo más que aquellas instancias y situaciones sumamente ritualizadas que pusieron nerviosas a más de una generación. Sin embargo, consideramos que esta apreciación no es casual. Si hacemos el ejercicio de repensar nuestra autobiografía como estudiantes, cualquiera sea el nivel educativo, podremos identificar ciertos elementos que, en muchas ocasiones, caracterizaban a la evaluación como un momento que era específico, determinado, donde el resultado obtenido en esta instancia definía la validez o no de nuestro trayecto educativo, es decir: la aprobación o desaprobación de la materia en cuestión.

De modo que, en nuestros propios trayectos escolares hemos vivido y sentido el impacto en muchísimas ocasiones de la actividad evaluadora tan sólo reducida al acto de acreditar, convirtiéndose muchas veces en un recurso al que “echaban mano” los docentes para obligar a las alumnas y alumnos que estudien, asumiendo un carácter fundamentalmente punitivo (Rios y Ruiz Juri, 2016). Esta concepción tradicional de la evaluación continua siendo actualmente, en términos de Lidia Fernández (2013) un instituido dentro de las instituciones educativas, específicamente dentro del aula. En virtud de ello, no es extraño que cualquier incidente o mutación a esa realidad nos genere un cierto abismo.

Ahora bien, como dijimos al principio, la consigna de evaluar el proceso educativo -valga la redundancia- no significa no evaluar; por el contrario, hay una intención y necesidad de valorar de manera pedagógica el aprendizaje del estudiante, pero no a través de una calificación sino por medio de un registro narrativo de su proceso. Lo evaluativo no debería limitarse a una sola instancia, una monografía o un examen, por el contrario, debería requerir de un registro docente de las evidencias de aprendizaje en el proceder de quienes estudian. El ministro de Educación, en ese sentido, expresó lo siguiente: «Para nosotros es muy importante evaluar, pero de forma valorativa. El docente evalúa todo el tiempo al estudiante. No debe ser en términos de calificación, de poner una nota» (Trotta, La nueva mañana, 2020). En términos de Litwin (2016), en la clase no deberíamos necesitar hacer una prueba para saber lo que el alumno no sabe. Esto forma parte de las actividades cotidianas del docente. Se trata, entonces, de encontrar evidencias que den cuenta de los procesos de aprendizaje de nuestras alumnas y alumnos.

Es preciso señalar que, independientemente del momento particular que nos encontramos transitando, la evaluación como proceso es un ideal al que muchos docentes aspiramos. Sin embargo, debemos reconocer lo

difícil que resulta llevar ese ideal a cabo, por ser la evaluación uno de los campos en los cuales resulta más difícil innovar. Atento a ello, en la práctica nos encontramos con la paradoja de que muchos docentes con concepciones dinámicas sobre la enseñanza y el aprendizaje del derecho, que utilizan modelos jurídicos multidimensionales y didácticos abiertos, terminan utilizando una metodología de evaluación tradicional que se reduce a dos exámenes parciales y un examen final. De este modo, vemos en tales casos que las estrategias de evaluación no guardan coherencia metodológica con la propuesta de enseñanza.

Ahora bien, tales críticas al modelo tradicional de evaluar se intensifican en la situación actual. En este sentido, también se expidió el ministro de Educación destacando que: “No es el momento de evaluar a los alumnos de manera tradicional” (Trotta, El Argentino, 2020). En consecuencia, el primer desafío se nos presenta al momento mismo de planificar la clase, a los fines que nuestra forma de enseñar nos habilite luego a evaluar los contenidos, en clave de proceso. En todo contexto, pero más aún en el actual, la evaluación debería interactuar como una pieza más dentro del proceso de aprendizaje, y no como algo externo que viene a medirlo. En este sentido, si bien la evaluación no es el único elemento de la propuesta de enseñanza es uno de carácter fundamental y, como tal, debe ser coherente y cohesionado a toda la propuesta. Es por ello que, así como advertimos que el contexto nos lleva a repensar nuestras clases, en consecuencia, es lógico que debemos además repensar nuestras propuestas de evaluación; siendo esta -como hemos expresado- ya una deuda pendiente de la presencialidad.

La evaluación debe ser presentada como una parte dentro del proceso de aprendizaje; en consecuencia, deberá adecuarse a la situación excepcional de pandemia y a las características de los procesos de aprendizajes en este contexto. Es por ello que debemos entenderla como una forma de promoción del conocimiento y no solo de comprobación de su adquisición. La evaluación debe ser educativa: es decir, no hacer hincapié sobre sus resultados, sino sobre la oportunidad para promover aprendizajes, cambios y mejoras (Gvirtz y Palamidessi, 2008).

Dicho esto, podríamos preguntarnos acerca del porqué de su preferencia en este contexto. Aquí retomamos las ideas desarrolladas en los capítulos anteriores; en especial, que la pandemia profundiza las desigualdades ya existentes. Partiendo de la premisa de que el colectivo estudiantil es siempre heterogéneo, esta cualidad debe ser trasladada a la posibilidad que tienen los estudiantes de acceder a la conectividad; es decir, debemos reconocer la existencia de una heterogeneidad, también, en el acceso virtual.

Es por ello que, frente al contexto de la pandemia y la necesidad de llevar adelante las clases de forma remota, Trotta señaló: «No es un buen momento para calificar ya que no se estaría evaluando el aprendizaje del niño si no su realidad socio-familiar» (La Nueva Mañana, 2020). Esta realidad, en donde no todas las alumnas y alumnos se encuentran en igualdad de condiciones, es la que imposibilita evaluar de igual forma a alguien que cuenta con acceso a internet de alguien que no dispone de dichos recursos. Esto, necesariamente, nos intima a la búsqueda de métodos de valoración pedagógica de tipo cualitativos. Como lo expresa Litwin (2016) debemos superar la idea que todo puede ser evaluado, en un sentido objetivable y numérico.

Pensar la evaluación como un proceso es entenderla en sus distintas dimensiones, pensándola no solo como una evaluación de tipo sumativa, como un juicio de valor formulado por el docente al final de una asignatura y de carácter terminal, sino, por el contrario, como una evaluación de tipo formativa que el docente realiza durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de promover los cambios y ajustes que puedan ser necesarios en este proceso. Ahora bien, para cumplir con dicho objetivo debemos interpelar nuestras prácticas como docentes: éstas deben reinventarse ante este nuevo contexto, que nos impone nuevas reglas que desafían lo establecido. Pero para ello deberíamos repensarnos no sólo desde nuestra experiencia como educadores, sino también desde nuestra experiencia como alumnos y, desde allí, repensarnos como docentes.

La experiencia docente se ha visto modificada en la medida en que lo ha hecho el contexto donde se desarrolla lo educativo, y claramente el contexto de pandemia no es la excepción. Han mutado los espacios donde los sujetos interactúan normalmente, el aula como un espacio reservado para lo pedagógico, de resguardo y control docente, se ha vuelto aún más difusa de lo que ya lo era con el ingreso del celular a las aulas, lo que le permite al alumno tener una interacción paralela a la clase totalmente ajena al dominio del docente. En la clase virtual, quienes estudian transitan lo escolar habitando un espacio -generalmente su hogar- que en simultáneo tiene otras funcionalidades, complejidad que se le suma también al acto propio de la evaluación.

Ahora bien, podemos pensar que frente a tanta complejidad es iluso exigir a los docentes cambios tan profundos, en un contexto tan particular como lo es la escolaridad en período de distanciamiento social. Pero, en la misma medida, es iluso también pensar que todo lo instituido en el aula dentro de la escuela tradicional puede ser trasladado sin modificaciones a

esta realidad tan particular, tenemos que animarnos a pensar y reconocer que en el traspaso de un modelo a otro hay experiencias que se pierden y otras que se ganan. De esta forma, cuando volvamos nuevamente a transitar las escuelas y universidades, tendremos que hacer un balance. Una vez transitado este período, podremos conservar aquellos cambios que fueron positivos, que enriquecen nuestra experiencia como docentes; ya que hay indicios que nos hacen pensar que la educación tampoco volverá a ser como era, y que esta experiencia algunas huellas nos dejará.

En este sentido, una variable a ser atendida bajo este contexto, como una forma de desestructurar el aprendizaje podría ser el uso del juego como herramienta pedagógica:

“Parece que las tendencias actuales nos llevan a encarar el juego con perspectivas desafiantes, rompiendo con las formas tradicionales de su estudio, pues no se trata de oponer principios, (bueno o malo, real o ficticio) más sí de sumar, integrar, ampliar sus impactos y buscar superposiciones. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación, aplicadas a la creación de juegos y a su uso, son un claro ejemplo de estas nuevas tendencias marcadas por la versatilidad, la rapidez y la simultaneidad del tiempo-espacio que ofrecen a sus usuarios. Estas características, han motivado cada vez más la práctica del juego en la Internet a través de la interacción con innumerables equipamientos y programas, que ofrecen a las personas, en tiempo real, la obtención de información, además de la posibilidad de discutir, comunicarse y jugar” (Gutiérrez y Pérez Morales, 2015).

Esta estrategia puede ser una forma activa, no punitiva, de valorar el avance de los estudiantes. Fortalecer aspectos que pueden estar diluidos en la virtualidad, como lo son la comunicación entre pares, participación colectiva en la búsqueda de soluciones; como si también, la autoevaluación donde los estudiantes evalúan su propio aprendizaje, como un medio de autoconocimiento y comprensión de su proceso de aprendizaje. Ahora bien, no podemos negar que la aplicación de este tipo de estrategias en un contexto de enseñanza y aprendizaje debe luchar, en primer lugar, contra nuestros prejuicios y zonas de confort. Romper con estas barreras, desde una mirada pedagógica, es justamente a lo que nos intima la evaluación entendida como proceso.

3.3 Evaluación de las prácticas: haciendo camino al andar

Entendiendo a la evaluación en su complejidad y desde un sentido amplio, otro aspecto que resulta interesante analizar es la evaluación de

las prácticas docentes que se llevarán a cabo como consecuencia de esta experiencia. En este sentido, es de destacar que según lo publicado en un medio periodístico:

“El Ministro de Educación, Nicolás Trotta, anunció hoy que esta semana comenzará la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, que reemplazará a las pruebas Aprender que no se tomarán este año. La evaluación, dijo, servirá para analizar las condiciones en las que se pudo enseñar en este contexto de emergencia, con el objetivo de delinear la planificación del regreso a las aulas” (La Nación, 2020).

De esta forma, se está evaluando sobre la marcha las prácticas. Es decir, los docentes seguimos llevando adelante nuestras prácticas de enseñanza mientras son analizadas para ver su continuidad. Este proceso resulta fundamental, en primer lugar, para planificar la vuelta a la presencialidad; en segundo lugar, para valorar lo que ha funcionado y poder incorporarlo en nuestras prácticas cotidianas. Concebir la crisis como una oportunidad de mejora es lo que debe guiar este proceso.

Ya en la presencialidad, resultaba esencial la evaluación de las prácticas docentes. Al respecto Litwin (2016) señala: “Evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento. Se instala porque es el más claro promotor del mejoramiento de las prácticas y, por lo tanto, es inherente a la profesión docente” (p. 193). Si esto ya era necesario, en el contexto actual pareciera ser un punto fundamental.

A su vez, teniendo en cuenta las desigualdades existentes y el diverso acceso a insumos y conectividad, la evaluación del proceso de continuidad pedagógica debe brindar datos que resulten esenciales a la hora de planificar el retorno a las aulas. En este sentido, el ministro de Educación, Nicolás Trotta, señaló:

«Los efectos de la pandemia en una sociedad desigual como la nuestra no solo son heterogéneos, y nos preocupa saber qué tanto se puede profundizar la brecha educativa. También vamos a poder confrontar la matrícula inicial, la de marzo, con la del retorno a clases, luego de la pandemia, y eso nos dirá cuántos son y en dónde están los alumnos que no regresaron a la escuela. Ir a buscarlos para que vuelvan. Por eso, obtener información rigurosa sobre la continuidad pedagógica se vuelve fundamental para tomar las decisiones necesarias» (La Nación, 2020).

De esta forma, vemos fundamental la evaluación de las prácticas en dos niveles. Por una parte, una mirada a nivel macro, a los fines de motorizar políticas públicas tendientes a dar continuidad al año lectivo, teniendo

en miras las condiciones sumamente desiguales existentes en amplios sectores de la sociedad, aspecto que ya hemos señalado.

Por otra parte, a nivel micro, el evaluar las prácticas de enseñanza debe ser una constante en todos los niveles educativos. Concebimos la docencia como una tarea colectiva, por lo que entendemos fundamental en esta instancia de evaluación de las prácticas y planificación de su continuidad, intercambiar opiniones con otros docentes, a los fines de analizar las distintas prácticas llevadas a cabo, corregir aquello que no haya funcionado y potenciar aquellas prácticas que hayan resultado promotoras de aprendizajes. Asimismo, es preciso un profundo estudio e investigación de los procesos llevados adelante durante el tiempo de aislamiento, con un análisis técnico y crítico.

En este sentido, consideramos fundamental, tal como señala Litwin (2016), que recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si, en los nuevos contextos y realidades, esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza. Es por ello que no podemos trasladar lo realizado en clases durante el aislamiento a la presencialidad sin un sentido crítico, es preciso contextualizar, descontextualizar y recontextualizar en los marcos que las futuras situaciones nos vayan presentando.

Aquí podemos recuperar dos cuestiones fundamentales: además de nuestras múltiples capacitaciones teóricas, los docentes aprendemos a enseñar, enseñando y en este contexto, estamos aprendiendo a enseñar en la virtualidad. Por otro lado, la evaluación, es tan compleja y posee tantas dimensiones, que mientras nosotros vamos evaluando a nuestros alumnos, también estamos siendo evaluados. Como vemos, estamos haciendo camino al andar, pero no sin un sentido crítico de ello. Poder hacer una evaluación de este camino que estamos transitando, capitalizando nuestras experiencias, implica mirarnos en un acto de reflexión y autoevaluación, para poder dar continuidad a este proceso, en la vuelta a la presencialidad física, y en la futura nueva normalidad.

5. Inclusión en tiempos de pandemia ¿La virtualidad democratiza?

La “nueva normalidad” ha desafiado todas las lógicas de funcionamiento, lo cual en muchas áreas no ha hecho más que evidenciar las desigualdades existentes previamente. Lo referido a las nuevas formas de enseñanza, no es una excepción. Conexiones insuficientes o inexistentes,

carencias de recursos tecnológicos adecuados, imposibilidad de contar con espacios apropiados en los invadidos hogares de alumnos y docentes, ruptura de rutinas y tiempos “educativos”, son solo algunos de los ejemplos de ello.

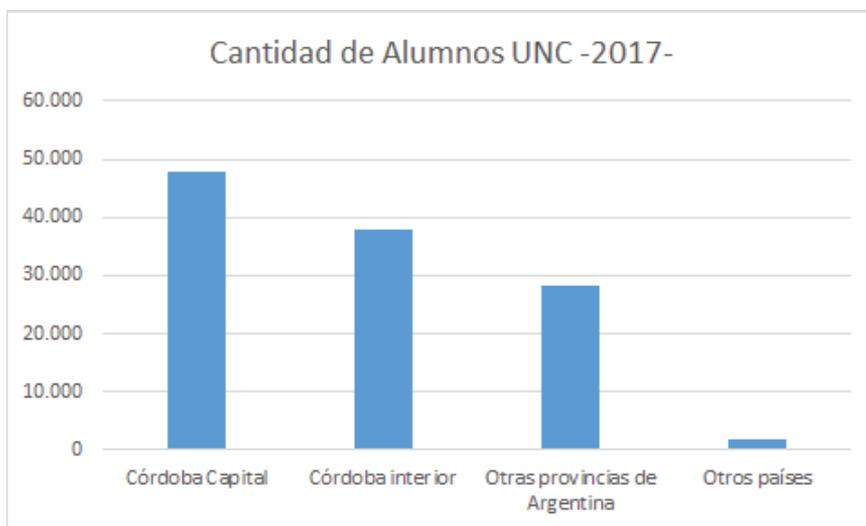
Estas situaciones descritas en los capítulos precedentes, no son pasadas por alto y por eso -reiteramos- entendemos que nuestra realidad no es la realidad educativa del país. Sin embargo, en este apartado nos interesaría mirar “otra cara” de una misma moneda, que sucede con la siguiente concepción - ya instalada en el ámbito privado aun con cierta resistencia externa- que empieza a colarse en los ámbitos públicos: Las posibilidades de “democratización” que puede brindar la virtualidad en términos de inclusión

En este punto, planteamos las ventajas de la virtualidad en aquellas situaciones o espacios en los que están satisfechas las necesidades para su implementación. Para ello, es importante tener en cuenta dos realidades. Por un lado, que las TICs no son un medio ingenuo, ni un fin en sí mismas. Al utilizarlas nos utilizan. Por el otro, las tecnologías ingresan al aula necesariamente, aunque nosotros no lo busquemos de manera directa. Es por ello que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los niveles de la enseñanza, en especial en el ámbito universitario, supone nuevos retos, desafíos y oportunidades, respecto a toda la propuesta de enseñanza.

La incorporación de TICs obliga a una constante actualización de todos los agentes implicados en la enseñanza universitaria del derecho, para no caer en el espacio común de que nuestro uso de las tecnologías se limite a la implementación de un power point. En un principio, la implementación de las TiCS -las páginas webs, las Aulas Virtuales, etc. se pensaron como instrumentos tecnológicos complementarios de las clases presenciales, que pudieran servir para incentivar el interés del estudiante por una materia jurídica y facilitar su aprendizaje. Sin embargo, por la pandemia, el uso de las TiCs, y con ellas la enseñanza virtual fue la única manera de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, a los fines de pensar si la virtualidad efectivamente democratiza la enseñanza, podríamos hacer el ejercicio de analizarla en base a una realidad concreta. Tomamos el ejemplo de nuestro contexto, el de Córdoba Capital, como un escenario de encuentro de muchos jóvenes que se trasladan desde diferentes provincias y desde el propio interior provincial para realizar sus estudios aquí. De esta forma, por ejemplo en 2017 de acuerdo a datos oficiales que surgen de “La UNC en cifras”, del total de

la población estudiantil consistente en 132.410 alumnos, tan solo 47726 pertenecían a la ciudad capital. De modo que todo el resto, es decir casi el 66% de la población estudiantil, debió movilizarse para llevar a cabo sus estudios. Ello implica, sin dudas, que todo ese porcentaje de alumnos debió contar con un presupuesto importante, ya sea para instalarse en una residencia fija o bien para asumir los costos de transporte en distancias menores.



Es por ello que las preguntas sobre las posibilidades de inclusión que implica la virtualidad comienzan a cobrar sentido, en la medida que la pensemos como una realidad que supone un acortamiento de distancias, tanto físicas como económicas. Porque la virtualidad puede generar espacios de enseñanza y aprendizaje no solo en pandemia sino para los casos de movilidad estudiantil como el relatado.

Bajo esta premisa, existen para nosotros -formadores en contextos presenciales- una serie de interrogantes que sin duda vienen a irrumpir en nuestras lógicas formativas, en términos generales: ¿Es posible la educación a distancia en el ámbito universitario? ¿Deberán coexistir de modalidades de cursado? ¿Existirán dos tipos de alumnos/alumnas: los “presenciales” y los “a distancia”? ¿Son posibles las carreras prácticas a distancia? Y sin entrar en profundidad en lo didáctico, podemos preguntarnos ¿Cómo podemos pensar las nuevas clases? ¿Cómo se trabajará en grupo? ¿Es posible evaluar a distancia? Y en tal caso, ¿De qué manera?

En este sentido, no es nuestra intención -ni posibilidad- responder de manera acabada a ninguna de estas preguntas, sino más bien, abrir algunas líneas de debate para futuras investigaciones, que nos permitan poner en tensión cuál va ser nuevamente la posición de la universidad pública, cuando la pandemia haya terminado y miremos las marcas que nos dejan las huellas virtuales. Deseamos simplemente poner de manifiesto las preocupaciones, sin realizar en este momento un profundo análisis sobre las consecuencias en los aprendizajes de nuestros estudiantes, respecto de estos nuevos paradigmas que se están instalando. Paradigmas que conllevan prometedores discursos sobre la inclusión, pero que, si no son analizados de manera crítica, paradójicamente podrían terminar excluyendo.

Conclusiones: ¿Un trampolín hacia una universidad pública a distancia?

Cuando comenzamos la elaboración de este artículo nos planteamos dos objetivos. En primer lugar, abordar la enseñanza virtual de manera crítica y en diferentes contextos educativos, para determinar sus beneficios y dificultades. En segundo lugar, registrar las reflexiones y desafíos que fueron surgiendo en cada instancia de nuestras propuestas de enseñanza para capitalizar nuestra experiencia y repensar nuestra vuelta a las clases presenciales.

Con respecto al primer objetivo, a lo largo del desarrollo del artículo, planteamos algunos posicionamientos e ideas centrales. En este sentido, partimos de la base que la presencialidad no puede ser reemplazada. Por eso, toda nuestra labor docente en este período estuvo orientada a acompañar a los alumnos y a generar encuentros. Sin embargo, a pesar de esta premisa, en el contexto de pandemia la virtualidad fue la única opción para poder dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una virtualidad que, como docentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba, estábamos preparados para afrontar y teníamos los recursos necesarios para hacerlo. A la par de nuestra realidad también observamos que la pandemia y con ella la virtualidad educativa, profundizaron desigualdades existentes.

Por eso, sostenemos que las iniciativas de educación a distancia a través de lo virtual, son positivas y constituyen una realidad en la cual nos encontramos insertos desde mucho antes de la pandemia, solo que en este contexto se formalizaron estrategias informales que los docentes ya tenían (grupos de whatsapp, Facebook, tutoriales). Sin embargo, debemos ser muy cuidadosos y pensar en la educación como un derecho, que debe

ser garantizado. En este sentido, las iniciativas de educación a distancia a través de lo virtual pueden contribuir a combatir las desigualdades en el sistema educativo, solo si generamos la conciencia de que para ello se necesitan recursos y sobre todo, crear oportunidades que disminuyan las brechas sociales que nos dividen.

Se dice que las crisis traen oportunidades. Quizás sea necesario pensar a esta pandemia como el surgimiento de un desafío sobre el que las familias, las escuelas, los docentes, las sociedades y los Estados debemos trabajar, para evitar que esta debacle (y las que vendrán) profundicen las desigualdades. Decimos docentes, porque concebimos la docencia como una tarea colectiva y la necesidad de socializar nuestras buenas prácticas de enseñanza ahora, es más tangible que nunca.

Con respecto al segundo objetivo y en miras de capitalizar nuestras experiencias, surgió que en el centro de los debates de la opinión pública estuvieron presentes dos elementos de las propuestas de enseñanza: las tareas de aprendizaje y la evaluación. Desarrolladas en los capítulos anteriores, nos quedamos con dos ideas principales de estos temas. Por un costado, que dar tareas no es dar un clase. En este período, se notaron y añoraron todas esas situaciones, las pequeñas y las grandes, que pasaban en las aulas y no en las pantallas. El contacto con los alumnos, la dimensión del cuerpo y los gestos, los desplazamientos, la retroalimentación inmediata, los espacios de emancipación y todas las situaciones cotidianas que forman parte del oficio de enseñar. Generar encuentros en la distancia fue uno de los mayores desafíos que atravesamos.

Por otro costado, que evaluar no es solo poner una nota. Es decir que la evaluación es un proceso complejo de múltiples dimensiones. Los docentes evaluamos mientras estamos siendo evaluados. En este sentido, la calificación es una pequeña parte de la evaluación, relacionada con la tarea de control docente. Pero en este contexto se reivindicó una deuda que los docentes ya teníamos en las clases presenciales: la necesidad de que la evaluación sea pensada como proceso y no un producto, y de dejar de lado las metodologías tradicionales de evaluación como las únicas opciones de nuestras propuestas de enseñanza.

Habiéndonos exployado sobre los contextos de desigualdad y teniendo en cuenta las paradojas planteadas, decimos que de la constante pregunta y sensación de vértigo, podríamos repensar este contexto como un trampolín hacia la innovación teniendo como base la experiencia actual. Entender la cuarentena como un laboratorio, repensar lo obsoleto de viejas estructuras

para reflexionar sobre la escuela del mañana. Es decir, tomarnos un momento para pensar en el después.

Bajo esta premisa, podríamos hacer foco sobre la oferta universitaria. La palabra universidad deriva de la palabra “universitas” una palabra latina que significa <todo, total, el universo, el mundo>. Ahora bien, pensando en la oferta académica de la universidad pública ¿Qué influencia podría tener la virtualidad a los fines de contribuir al ideario de una universidad “para todos y todas”?

Quienes por diversas razones (distanciamiento geográfico, horarios laborales, etc.) no pueden asistir personalmente a los centros de altos estudios, no tienen más opción que acceder a la oferta privada de educación superior a distancia -la cual ha crecido fuertemente a partir de la década del 90-. Pero si a esto le sumamos la ausencia de recursos económicos para solventar dicha modalidad, directamente se ven sin la posibilidad de ejercer el derecho a una educación de grado de acceso libre y gratuito. Ya desarrollamos como ejemplo el caso de Córdoba, provincia en la cual en el año 2017, casi el 66% de los estudiantes debió movilizarse para llevar a cabo sus estudios.

La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe del 2008 expresó que: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Ahora bien, para que este reconocimiento no sea meramente formal, la educación pública debe tener presente las nuevas opciones que -aunque no eliminan- amplían las fronteras educativas, como lo es la virtualidad, modalidad ya existente en nuestro país y ampliamente desarrollada en la oferta académica privada de grado.

Asimismo, como bien sostienen las académicas Claudia Jacinto y Flavia Terigi (2007), la intervención de la educación como alternativa para mejorar las oportunidades de integración social, por sí sola, no alcanza, sino que necesita de políticas intersectoriales para potenciarse e incluso, lograr desarrollar su tarea. En contextos duramente golpeados por las condiciones que les toca atravesar, la articulación con políticas y relaciones con sus contextos, constituyen un rol crítico en la construcción de oportunidades educativas.

Ante el contexto de pandemia y limitada a este período, la virtualidad se ha impuesto de manera forzosa y -por qué no- también improvisada, como base para la continuidad de la universidad pública que solamente la reconocía de manera auxiliar, demostrando ser un medio legítimo a los fines de poder continuar con los procesos formativos. He aquí el punto de

trampolín para que, una vez superado este contexto de emergencia, la universidad pública pueda ofrecer una oferta de educación superior gratuita y a distancia, mediada por lo virtual, como un medio más para la democratización del acceso a la educación.

En este contexto cabe preguntarse lo que una crisis implica, en nuestro caso en el campo de la educación. La crisis y el desconcierto que ello acarrea significó reacomodarse, y estimamos que puede ser una oportunidad única para repensar en las estructuras que en ciertos casos se presentan como incompletas frente a las nuevas posibilidades. Tal como señalamos en la primer parte del artículo, democratizar la educación resulta un imperativo, y respecto a ello nos encontramos con la dicotomía entre las potencialidades de la educación a distancia para garantizar acceso a la universidad pública y la realidad que se impone, en la cual amplios sectores no cuentan con medios, insumos y conectividad que son necesarias a tal fin. En este sentido, son fundamentales las políticas públicas que se tomen en el campo educativo para garantizar un acceso efectivo de todas y todos a los medios para posibilitar la educación a distancia.

También retomamos lo señalado previamente, en cuanto destacamos que aún garantizando el acceso a los medios (insumos, conectividad), no será posible una educación de calidad si el uso de las TICs se realiza de forma efectiva pero no genuina. Respecto a ello, la tarea de los profesores se convierte en fundamental en cuanto a la formación docente, en la medida que tengan como uno de sus objetivos esenciales el correcto uso de las TICs y el aprendizaje de la educación a distancia, no solo por la utilidad que ello pueda tener en épocas de crisis, impensadas, como la actual sino en su uso generalizado con el objetivo de una real democratización de la educación. Pasada esta crisis la sociedad no será la misma, como así tampoco la educación.

Por ello, es preciso que las instituciones públicas tomen nota de esta experiencia, y de todas las posibilidades que brindan las tecnologías y los entornos virtuales de aprendizaje, con actitud reflexiva y crítica, para que la virtualidad no se convierta en otro modo de camuflar un sistema universitario elitista. Es necesario tomar conciencia de que, para que la virtualidad efectivamente democratice la enseñanza, debe ir acompañada de una serie de acciones, en todos los niveles educativos. Incluso los docentes deberemos repensar y replantear toda nuestra propuesta de enseñanza. La tarea no será sencilla e implica muchos desafíos pero recordamos lo que nos enseña Paulo Freire: *“Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la*

valentía de los que insisten mil veces antes de desistir,” y en este nuevo contexto los docentes...seguiremos insistiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R.(2014) “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad”. Bs.As.: Paidós.
- CARLINO, P. (2007). Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- DELGADO, A.M y OLIVER, R. (2003) Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación. UOC.
- FERNÁNDEZ, L. (2013). “Componentes constitutivos de las instituciones educativas”, en Fernández, L. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1988). “El sujeto y el poder” en Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20.
- FOUCAULT, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- GARAY, L. (1994). Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- GUTIÉRREZ Y PÉREZ MORALES. (2015). “El juego en el escenario educativo actual: discursos y prácticas de juego en la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior”. Recuperado el 29/06/20 de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117125101/el_juego_en_el_escenario.pdf
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2008) El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- JACINTO, Claudia y TERIGI, Flavia (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?. Buenos Aires: Santillana.
- LITWIN, E. (2016): El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- RÍOS G. y RUIZ JURI M. (2016) La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. Córdoba: Advocatus.

- WITKER, J. (1985) Técnicas de la enseñanza del derecho. Serie J. Enseñanza del Derecho y Material Didáctico, Número 7, 4ª edición, Instituto de investigaciones Jurídicas, UNAM. México D.F.: Ed. PAC.

Páginas Web Consultadas:

- DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE -CRES (2008). Recuperado el 14/05/20 de: <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia-regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008/>
- LA UNC EN CIFRAS. Recuperado el 29/06/2020 de: <https://centenario-delareforma.unc.edu.ar/la-unc-en-cifras/>

Notas Periodísticas consultadas:

- CLARÍN. (21 de abril del 2020). Coronavirus en Argentina. Nicolás Trotta: “Vamos a volver a las aulas cuando no haya riesgos para la salud... ¿Cuándo? No lo sabe el mundo”. Recuperado de: https://www.clarin.com/politica/nicolas-trotta-vamos-volver-aulas-riesgos-salud-sabe-mundo-_0_kbf6JsJLg.html
- LA CAPITAL. (25 de Abril de 2020). Trotta: «No es momento de evaluar, sino de aprender y cuidarnos». Recuperado de: <https://www.lacapital.com.ar/educacion/trotta-no-es-momento-evaluar-sino-aprender-y-cuidarnos-n2579775.html>
- LA GARGANTA PODEROSA. (25 de junio de 2020). Cuestión de clase. Extraído de: <http://www.lapoderosa.org.ar/2020/06/cuestion-de-clase/>
- LA NACIÓN. (1 de junio de 2020). Coronavirus. Quieren evaluar cómo fue el aprendizaje durante la pandemia para organizar el regreso a las aulas. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/coronavirus-clases-ministerio-educacion-nicolas-trotta-nid2372312>
- LA NACIÓN. (7 de junio de 2020). Coronavirus en la Argentina. Nicolás Trotta, sobre la vuelta a clases: Imaginamos un regreso para después de las vacaciones de invierno. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/politica/coronavirus-argentina-nicolas-trotta-vuelta-clases-imaginamos-nid2375331>
- LA NUEVA MAÑANA. (11 de mayo del 2020). COVID-19: suspenden las calificaciones en escuelas de todo el país. Recuperado de: <https://>

lmdiarario.com.ar/contenido/220542/suspenderan-las-calificaciones-en-todas-las-escuelas-del-pais.

- MISIONES ONLINE.(08 de mayo de 2020). “Héroes cotidianos: una maestra rural de Santa Ana imprime tareas y recorre chacras para repartirlas a sus alumnos que no tienen Internet”. Extraído de: <https://misionesonline.net/2020/05/08/heroes-cotidianos-una-mae-rural-de-santa-ana-imprime-las-tareas-para-sus-alumnitos-que-no-tienen-internet/>
- PÁGINA 12. (11 de mayo de 2020). Nicolás Trotta: “La educación va hacia un esquema dual, que alterne clases con aprendizaje casa». Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/265114-nicolas-trotta-la-educacion-va-hacia-un-esquema-dual-que-alt>
- TV PÚBLICA. (06 de mayo de 2020). Creemos que es un momento de evaluar el proceso, no de calificar. Extraído de: <https://www.tvpublica.com.ar/post/nicolas-trotta-no-tenemos-claro-cuando-comenzaran-las-clases>