

GUILLEMO 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 Zambiazzo*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 Cajeao</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

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 GASTALDI¹

1. Introducción

El objetivo de este artículo consiste en explorar la relación existente entre la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) y la igualdad educativa, tomando como referencia las políticas educacionales correspondientes al nivel básico que se sucedieron en los últimos tiempos en Argentina.² En el presente contexto *de excepción*, generado a raíz de la pandemia del COVID-19 que azota a todo el mundo, tanto en Argentina como en otros países se adoptaron medidas obligatorias de aislamiento social, las que implicaron, entre otras cosas, el cierre de escuelas, universidades y demás establecimientos educativos. En este marco, y a los fines de no discontinuar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los espacios virtuales fueron ganando terreno, al punto de transformarse en el principal lugar de encuentro entre alumnos y docentes. La importancia y la necesidad que hoy revisten las TIC en el ámbito de la

¹ Profesores asistentes pertenecientes a la Cátedra de Filosofía y Ética de la Educación de la Carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor Titular Dr. Armando Andruet (h). Matías Parmigiani, Doctor en Filosofía, UNC. Paula Gastaldi. Abogada, Universidad Católica de Córdoba. Magister en Argumentación Jurídica, UA.

² Por 'nivel básico' entendemos el nivel educativo abarcado por la Escuela Primaria y la Escuela Media Secundaria.

educación básica constituye un dato inocultable, aunque todavía esté por verse cuál sea la importancia y la necesidad que vayan a revestir en el futuro, especialmente si no se toman en cuenta cierto tipo de consideraciones en materia de igualdad. Aquí, pues, intentaremos abordar algunas de ellas, acaso de manera esquemática y preliminar.

Ya desde el inicio, conviene advertir que la correcta planificación, articulación y ejecución de toda política educacional presupone una instancia la reflexión, sistematización y fundamentación epistemológica, orientada a explicar cómo operan los fenómenos educativos desde un punto de vista realista. Esto significa, de manera fundamental, entender el rol que desempeñan los distintos contextos sociales en los que se sitúa la escuela: por ejemplo, si se trata de diseñar una política educacional orientada a alentar el trabajo grupal de los educandos en las conferencias o foros temáticos que imparte una determinada plataforma virtual, no podrían desconocerse las posibilidades económicas de los padres, quienes podrían carecer de conexión a internet, por ejemplo. Pero una política educativa sensata, aun previendo estos obstáculos situacionales, tampoco puede desconocer la importancia del ‘para qué’. En tal sentido, bien podría suceder que la implementación de las TIC se hiciera tomando los recaudos que permitirían llegar a todas las clases socio-económicas por igual, y que, no obstante, los programas destinados a llenar de contenido a esas herramientas digitales carecieran de toda clase de rigor o sustancia. Tal cosa puede suceder debido a un mal diseño curricular, pero también en virtud de no prever que incluso los mejores diseños curriculares están sometidos a un proceso de subdeterminación cultural, el mismo que puede impedir que algunos de sus contenidos más significativos se interpreten previsiblemente en la práctica.³

Tales consideraciones son lo suficientemente generales como para reclamar una validez que vaya más allá de los actuales tiempos de excepcionalidad sanitaria. Sin embargo, hay algo que la pandemia y las consiguientes medidas restrictivas han agudizado por su propia cuenta: la necesidad, no ya de pensar en el carácter inevitable de la tecnología para afrontar las crisis y ofrecer canales alternativos de solución, sino la de pensar en cómo

³ Por ‘subdeterminación cultural’ entendemos algo similar a lo que los filósofos del lenguaje de raigambre pragmatista denominan ‘subdeterminación lingüística (local)’, es decir: aquel fenómeno que impide que el significado léxico de las palabras y la estructura sintáctica de las oraciones sean suficientes para garantizar que el mensaje emitido por un emisor sea decodificado de la misma manera por su receptor. Al respecto, véase Campos Millán, 2019.

esto puede ser posible sin apartarnos del valor de la igualdad, sin dudas uno de los ideales liberales y republicanos por excelencia. En una sociedad ideal, el desarrollo tecnológico debería propiciar modos de vida más libres; y, en la medida en que dicho desarrollo tecnológico alcance ciertos niveles de democratización, modos de vida más igualitarios. Ahora bien, nuestras sociedades reales, y en particular nuestra sociedad argentina, no sólo exhiben niveles deficitarios de desarrollo tecnológico, sino que cualquier intento de saldar en lo inmediato esta deuda podría acrecentar la brecha entre los que más y los que menos tienen. En cierto modo, esta es la paradoja que la implementación de las TIC plantean hoy en una sociedad como la nuestra.

Ante un panorama semejante, ¿qué corresponde hacer? Desde un punto de vista estrictamente jurídico, la respuesta es un tanto obvia, aunque la solución contenida en dicha respuesta no sea de ningún modo sencilla. De cualquier modo, como se verá en la sección 2 de este trabajo, la hoja de ruta ha sido trazada por cuatro hitos político-legislativos, dos de ellos relativamente recientes: la Ley Federal de Educación 24.195 del año 1993, la Reforma Constitucional de 1994, la Ley Nacional de Educación 26.206 del año 2006 y el Programa Conectar Igualdad del año 2010. Especialmente el último de estos hitos supuso una cuantiosa inversión de recursos, destinada a que cada estudiante de las escuelas públicas del nivel medio disponga de su propia netbook. Sin embargo, puesto que este programa se discontinuó a partir del 2015, hoy no es posible saber en qué condiciones tecnológicas nos encontraríamos para afrontar el desafío que plantea una educación no presencial. En todo caso, si las medidas de aislamiento obligatorio demandan soluciones educativas con los recursos disponibles, pero estos recursos no se encuentran repartidos de manera equitativa, ¿no corremos el riesgo de garantizar la continuidad educativa a expensas de la igualdad o inclusión de muchos educandos?

Esta será, en cierto modo, una de las cuestiones que abordaremos en la sección 3, cuando analicemos un caso testigo de la educación mediada por tecnologías en la Provincia de Córdoba. A partir de una entrevista realizada al Coordinador de Curso de la Escuela Secundaria del IPEM 301, ubicado en Barrio Ampliación América de la ciudad de Córdoba, intentaremos obtener evidencias sobre las dificultades que plantea la digitalización educativa en un contexto de excepcionalidad como el actual. En la sección 4, a fin de reflexionar sobre estas evidencias y comenzar a avizorar posibles alternativas de solución, apelaremos a un concepto procesal de ‘digitalización educativa’ que contempla dos costados: un costado material, vinculado a la disponibilidad de recursos físicos o materiales, y un costado espiritual,

vinculado a las condiciones intelectuales que hacen posible el aprovechamiento de esos recursos. Finalmente, en la sección 5, abordaremos el carácter multifacético de la igualdad educativa, con el propósito de comprender cuáles son las limitaciones que enfrentan las TIC para propiciar experiencias educativas íntegramente igualitarias, incluso más allá de los beneficios que ellas indudablemente representan en contextos de emergencia sanitaria y confinamiento social como el actual.

2. Derecho, TIC y educación virtual: una revisión de las políticas educativas recientes implementadas en Argentina

Argentina reconoce el derecho a la educación en el artículo 14 de la Constitución Nacional (en adelante, CN), indicando que “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) de enseñar y aprender”. En 1994, tras la reforma constitucional, aparece el artículo 75, inciso 17, donde se obliga al Congreso a “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”. Asimismo, el inciso 19 le asigna también le encarga:

“Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales” (Artículo 75, inc. 19 C.N).

Por su parte, en el inciso 22 del mismo artículo se otorga jerarquía constitucional a los Tratados Internacionales de Derechos Humanos. Específicamente, la Convención Internacional de los Derechos del Niño consagra el derecho a la educación en su artículo 28.

De esta manera, siendo que el derecho a la educación cuenta con reconocimiento normativo por parte de nuestro sistema jurídico, resta indagar con qué diseño de política pública se garantiza el acceso a la educación. A los efectos de nuestro análisis presentaremos distintas etapas de la historia argentina y cómo han ido emergiendo políticas educativas relacionadas a

la incorporación de las TIC en las aulas, mostrando las diversas tendencias y concepciones de la educación de los últimos treinta años.

2. I 1993: Ley Federal de Educación N° 24.195

Nuestro Estado Nacional ha incentivado la incorporación de las TIC en el ámbito educativo a partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (en adelante, LFE) sancionada en el año 1993. Esta ley propone una reforma educativa llevada a cabo en la década de los noventa, que comenzó por establecer un cambio radical en el diseño de los niveles educativos⁴. De esta manera, la educación inicial comprendía desde los 3 a 5 años de edad; la educación general básica comprendía un total de nueve años de duración; y la educación polimodal, un total de tres años. Luego de estos niveles aparecía la educación superior que se imparte en universidades, institutos universitarios y demás institutos de formación docente.

Aunque la LFE no menciona de manera explícita a las TIC, sí lo hace el documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el que especifica los Contenidos Básicos Comunes para todos los niveles educativos en el área de Tecnología. Aquí se comenzó por establecer el ingreso de los aparatos tecnológicos en las instituciones escolares, destinando un espacio edilicio y curricular específico para aprender computación e informática (Artopoulos y Kozak, 2011). De esta forma, en los años noventa y hasta la próxima gran reforma educativa del año 2006, los contenidos básicos impartidos en el área correspondían un bloque a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y pregonaba una visión de las TIC como mera herramienta de almacenamiento y transformación de datos.

Así las cosas, podemos afirmar que la llegada de las TIC a la escuela fue vista en su momento como un conocimiento específico a abordarse en las asignaturas del área de informática, sin prever que su empleo potencialmente podría requerirse desde cualquier otra área curricular, es decir: de manera transversal. Pero veamos qué ocurre a partir del año 2006.

⁴ Recordemos que en 1991 se promulgó la de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (Ley N° 24.049) la cual ordenó el traspaso de las responsabilidades administrativas y financieras del conjunto de los establecimientos desde la esfera de la Nación hacia las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, lo que generó una descentralización casi total del sistema educativo argentino.

2.II 2006: *Ley Nacional de Educación N° 26.206*

En el año 2006 se sancionó la última Ley Nacional de Educación N° 26.206 (en adelante, LNE), la cual ha generado un cambio significativo en nuestro sistema educativo, comenzando por la extensión de la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de 5 años (preescolar) hasta la finalización de la educación secundaria. Además, se implementaron reformas en la estructura del Sistema Educativo Nacional, que ahora comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria (con ocho modalidades) y la Educación Superior. La LNE tiene por objetivo regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, tal como lo establece su art. 1. Asimismo, declara que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Artículo 3).

Por su parte, en cuanto a las menciones específicas de las TIC, la LNE expresa: “El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.” (Artículo 7)

A su vez, incluye entre los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional el de “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (Artículo 11, inciso m).

Por su parte, en el Título II, respecto al Sistema Educativo Nacional, establece que:

“La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común, y sus objetivos son: (...) d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.” (Artículo 27)

En cuanto a la educación secundaria, Artículo 30, inciso f, indica claramente que uno de los objetivos a cumplir en este nivel educativo es “Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y la utilización

inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación”.

Por otro lado, la LNE hace una mención específica de la situación de estudiantes con discapacidad, indicando que:

“Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales (...)” (Artículo 44)

Asimismo, se compromete el Estado Nacional a establecer políticas públicas de inclusión digital en diferentes sectores de la sociedad. En este sentido, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable (Artículo 80).

La ley cuenta con un Título específico que refiere a calidad de la educación y las tecnologías aparecen como recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad (Artículo 85). Particularmente en el artículo N°88, cuando se establecen las disposiciones específicas de la calidad de la educación, se dispone lo siguiente: “El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Artículo N°88 de la Ley Nacional de Educación).

Por último, podemos destacar el momento en que la ley refiere a Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación, indicando:

“El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con los fines y objetivos de la presente ley”. (Artículo 100)

Existe, entonces, un marco normativo que explicita el sentido y alcance de la política educativa a nivel nacional que da prioridad a la integración de las TIC y de los medios masivos de comunicación, poniendo especial atención en los sectores más vulnerables de la sociedad.

Por su parte, contamos con las **resoluciones del Consejo Federal de Educación**.

Específicamente vinculadas a las TIC tenemos la Resolución 123/10, por la cual se aprueba el documento Políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad y los Documentos operativos del Programa Conectar Igualdad.

Asimismo, existe una Resolución 147/10 de la Secretaría de comunicaciones de la Nación que consagra la necesidad de Internet para establecimientos educativos.

En el año 2015, aparece la Resolución 244/15, por la cual se aprueba el documento Intensificación del uso de TIC para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Temas prioritarios del año 2015.

2. III 2010: El plan “Conectar Igualdad”

Nos detendremos a analizar el programa Conectar Igualdad (en adelante, PCI), el cual tiene carácter nacional y se implementa en escuelas secundarias, técnico-profesionales, de educación especial e institutos superiores de formación docente de gestión pública. Este programa fue creado en abril de 2010, en el marco de la mencionada LNE, con la finalidad de generar un impacto educativo y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país.

Se trata de una política de Estado implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. El antecedente inmediato del PCI fue el Programa de Inclusión Digital Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, que durante el 2010 entregó netbooks pero solo a escuelas técnicas estatales. De esta manera, el programa se amplía y pretende llegar a todas las escuelas medias e institutos superiores de gestión estatal del país. El PCI distribuye una computadora portátil de tamaño pequeño (netbook) a cada estudiante y cada docente de las instituciones educativas y transmite lineamientos pedagógicos para su utilización. De esta forma se garantiza que cada estudiante tenga su propia computadora, diseñada exclusivamente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la modificación de las

formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del uso de las TIC (Lago Martínez, Marotias y Amado, 2012).

Así, el Estado oficializó un plan para incorporar en los sectores más vulnerables y menos favorecidos las herramientas necesarias en pos del achicamiento de la brecha digital, mediante líneas de acción que incluyen la aplicación de TIC no solo en el aula sino también en el grupo familiar. Para el logro de las metas anteriormente mencionadas, el programa prevé no sólo la provisión de máquinas, sino también la provisión de servidores y routers (dispositivos de interconexión de redes de computadoras) para garantizar la conexión a Internet, como asimismo la implementación de una red escolar (intranet) en cada institución educativa. Por último, el PCI promueve la formación docente, asistencia técnica en las escuelas, la incorporación de las TIC en los contenidos curriculares y el desarrollo de producciones y contenidos digitales (Lago Martínez, Marotias y Amado, 2012).

Por último, cabe mencionar que la netbook contiene gran cantidad de recursos educativos, diseñados en su gran mayoría por el portal Educ.ar. Asimismo, en 2011 se crea el Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada” que tiene como una de sus finalidades principales brindar conectividad al 100 % de las escuelas públicas entre los años 2011 y 2015. Según Artopoulos y Kozak (2011), el PCI no solo se trata del proyecto más grande del país en número de computadoras adquiridas, sino que también dicho programa da cuenta de un cambio radical de la orientación de las políticas estatales con respecto a la integración de TIC en el ámbito educativo.

Según un informe de trabajo realizado por Rivas (2018) el PCI entregó más de 5 millones de netbooks a alumnos y docentes de escuelas secundarias e institutos de formación docente de gestión estatal. A su vez, se instaló en cada escuela un piso tecnológico y se proveyeron servidores y routers a cada escuela.

En 2016, a la luz de un cambio de sello del gobierno nacional, se creó el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), que integra el trabajo de los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital. Aunque mermó significativamente la entrega de computadoras, se pasó a priorizar la conectividad de las escuelas a internet. Así, el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución N° 294, encomendó a Educ.ar la tarea de brindar conectividad de forma masiva a todas las escuelas públicas a través del Plan Nacional de Conectividad Escolar, buscando proveer el servicio de internet durante un año, plazo luego del cual cada jurisdicción deberá

hacerse cargo de estos gastos. En su etapa inicial llegaría a 2.000 escuelas de esta modalidad, utilizando la tecnología de Arsat (Rivas, 2018).

3. Pandemia, confinamiento y educación mediada por tecnologías: ¿un caso testigo?

Como decíamos en la Introducción, la pandemia del COVID-19 plantea un desafío sin precedentes para la educación, en especial si la intención es que las clases no se “suspendan”, como han recomendado la UNESCO y otros organismos internacionales. La propia UNESCO, por cierto, ha emitido una decena de consejos para tornar más eficientes los programas de aprendizaje a distancia, garantizando su carácter inclusivo.⁵ Y algo similar ha hecho en nuestro país el Ministerio de Educación mediante el lanzamiento del plan *Seguimos Educando*, el cual tiene como objetivo colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional a través de un sistema multiplataforma, desarrollada a partir de criterios de accesibilidad y usabilidad.⁶ En la Provincia de Córdoba, además, el Ministerio de Educación lanzó el programa *Tu escuela en Casa*, impulsado por el objetivo de dar continuidad y acompañar la escolaridad de niñas, niños y jóvenes. Maestros, profesores, estudiantes y familias podrán acceder a diferentes secuencias e itinerarios didácticos elaborados por docentes y equipos técnicos de la provincia de Córdoba, así como a las producciones realizadas por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del programa *Seguimos Educando* que se suma a los esfuerzos para cumplir con nuestra voluntad de hacer escuela.⁷

Ahora bien, más allá de todos estos esfuerzos ciertamente loables por garantizar la continuidad educativa en un contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, hay una pregunta que se impone: ¿con qué recursos cuentan nuestras comunidades educativas a los fines de posibilitar esta continuidad y garantizar que la misma sea realmente inclusiva de todos los actores implicados? Lo que se propone en esta sección es el análisis de un caso de la ciudad de Córdoba, a saber: el del IPEM 301, instituto en el cual se desarrolló un plan de acción destinado a garantizar la continuidad

⁵ Recuperado el 15/06/2020 de <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>.

⁶ Recuperado el 15/06/2020 en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-e-educacion-presento-el-programa-seguimos-educando>

⁷ Recuperado el 15/06/2020 de <https://tuescuelaencasa.isep-cba.edu.ar/>

del dictado de clases mediante la creación de múltiples espacios virtuales. A partir de una entrevista realizada al Coordinador de Curso que allí se desempeña, intentaremos precisar, en primera instancia, cuáles fueron las herramientas TIC implementadas por la institución; para luego analizar el carácter inclusivo o igualitario de esta implementación. El resultado, según podrá apreciarse, nos servirá para reflexionar sobre las paradojas que plantea el uso de las TIC cuando se trata de garantizar la continuidad educativa sin lesionar el principio de igualdad.

Según comenta el Lic. Agustín Catania, el Coordinador de Curso entrevistado⁸, el IPEM 301 buscó garantizar la continuidad de clases mediante el empleo de distintas plataformas, a lo que se sumó la creación de una página web tendiente a emular, de la mejor manera posible, los distintos espacios y tiempos escolares. Dicha página web almacena aulas virtuales divididas por curso, en donde tanto los estudiantes como sus familias pueden encontrar todos los trabajos prácticos impartidos en el curso, acompañados de sus correspondientes videos explicativos. De este modo, lo que se procura es obtener un espacio “estático” al que uno siempre pueda volver a fin de hallar la información de manera organizada. En cierto sentido, este espacio se parece a un libro/carpeta de trabajo. Además de estas medidas implementadas por el conjunto de la institución educativa, cada docente debió crear un grupo de WhatsApp que funcionara en determinados horarios y bajo reglas claras y estrictas de escritura, todo con el objetivo de mantener un canal de comunicación fluido entre estudiantes y profesores, pero que no se desvirtuara para otros propósitos. Puesto que dicho espacio permite el intercambio de dudas, inquietudes, preguntas, respuestas y/o explicaciones en tiempo real, tal espacio parece emular el aspecto “dinámico” del aula. Finalmente, se creó un Instagram oficial en donde se comparte toda la información relevante (fechas de cargas de nuevos trabajos, información sobre tercera materia⁹, fechas de entregas) y

⁸ El 25 de noviembre del 2009, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba sanciona la creación de la figura del Coordinador de Curso para la escuela secundaria (Resolución 1613). La mencionada norma establece que esta figura deberá: “Coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar.” Y continúa con las funciones específicas del coordinador de curso, comenzando por “a) función de apoyo y acompañamiento a la trayectoria escolar de los estudiantes”.

⁹ La Tercera Materia es una modalidad vigente en la Provincia de Córdoba que le permite a los estudiantes promocionar de curso, aun así adeuden tres asignaturas. De estas

mensajes a la comunidad para mantener el vínculo más allá de lo estrictamente pedagógico. Se buscó emular la pizarra de los pasillos de la escuela, ubicada a la salida de preceptoría, lugar de anuncios de la escuela para estudiantes, madres, padres y familiares en general donde se acude a conocer cronogramas de actividades, información respecto a actos escolares, fechas patrias, etc. De esta manera, cada plataforma ha imitado los espacios tradicionales del edificio de la escuela, buscando dotarlas de un significado ya conocido por los actores educativos, a fin de garantizar así su utilidad.

Adicionalmente a todo esto, y a partir de un trabajo conjunto con el área de extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, se ideó un proyecto orientado a facilitar que los estudiantes avanzados de las carreras de ingeniería pudieran brindar apoyo virtual en matemáticas de manera periódica a aquellos estudiantes que más dificultades pudieran presentar en esta área, así como a todos aquellos que hubieran optado por realizar matemáticas como “Tercera Materia”. Tras una serie de encuentros en los que participaron la UNC, el IPEM 301 y dos escuelas más, destinados a realizar un diagnóstico y evaluar estrategias posibles de solución, el área de extensión logró formalizar el *Programa Compromiso Social Estudiantil*, para la creación de “Tutores” virtuales.

En la actualidad, este programa no sólo se encuentra operativo sino que parece estar dando resultados positivos. Cada estudiante se “reúne” de manera virtual con su tutor durante un promedio de 4hs semanales, distribuidas de acuerdo a la disponibilidad de recursos que ambos manejen. El Coordinador de Curso es el que oficia de contacto permanente con la coordinadora de tutores, lo que en la práctica permite llevar un control más estricto del desarrollo del programa, detectando puntos de desencuentro o

tres asignaturas pendientes el estudiante debe elegir una para realizar trabajos prácticos a lo largo de todo el ciclo lectivo. Se le entrega al estudiante un trabajo práctico por bimestre para realizar en su hogar. Una vez que lo completa se lo debe entregar al docente para su corrección. El trabajo no lleva calificación numérica, se aprueba o se desaprueba. En caso de estar aprobado el estudiante continua con el siguiente trabajo práctico, de lo contrario el docente debe realizar todos los señalamientos pertinentes para que el estudiante rehaga las partes incorrectas y lo vuelva a presentar, tantas veces como sea necesario, ya que es una etapa formativa, no evaluativa. Si el estudiante aprueba el 80% de los trabajos prácticos accede a rendir la asignatura en la instancia de coloquios de diciembre con un solo profesor; de lo contrario, la asignatura conserva la condición de previa y debe el estudiante esperar hasta el turno de febrero para rendir el programa completo ante un tribunal de docentes.

favoreciendo la comunicación con la familia del estudiante si este deja de “presentarse” a los encuentros pactados con su tutor.

En la entrevista, el Coordinador resalta: *“En el colegio IPEM 301 donde me desempeñé como Coordinador de Curso, hemos logrado que las clases continúen en el espacio virtual. Eso nos ha llevado a que implementemos, junto con el técnico, y de una semana a otra, una página web, grupos de WhatsApp y distintos medios de comunicación. Sin embargo, la primera valla que se nos ha presentado a los fines de lograr dicha continuidad ha sido la carencia de recursos: falta de dispositivos como computadora o celular y falta de conexión a internet por parte de los alumnos”*. En un segundo momento, y respecto a la pregunta acerca de qué dificultades se han presentado en esta situación de excepcionalidad educativa respecto a la continuidad de las clases, el Coordinador habla de *“lo dificultoso que resulta implementar el espacio virtual para ciertos docentes, lo que puede deberse a la falta de capacitación previa”*. Por último, resalta la importancia del seguimiento efectuado por padres y madres de los alumnos en este contexto, quienes aparecen como “mediadores” del aprendizaje.

A la pregunta “¿por qué continuar la educación en el espacio virtual?”, el Coordinador ha respondido: *“Es necesario mantener la permanencia institucional, seguir las trayectorias y situación individual de los alumnos en contexto socio-económico (y sanitario) vulnerable. Aunque no se busque una transmisión de conocimiento y un seguimiento de los contenidos curriculares de manera tradicional, no deja de ser una oportunidad para la transmisión de competencias y valores como ser el propio cuidado”*. Y cierra con una frase: *“el acto humanizante del encuentro con el otro que genera el vínculo docente-alumno puede darse en el espacio virtual”*.

Esta última reflexión sin dudas permite revalorizar la experiencia de la educación en espacios virtuales, haciéndolos menos fríos o distantes de lo que podrían aparecer *a priori*. Sin embargo, según relata el Coordinador, los obstáculos siguen siendo considerables: por una parte, los relativos a las dificultades materiales que enfrentan los actores educativos, como la carencia de aparatos o la falta de conexión a internet; por otra parte, los relativos a la falta de capacitación docente; y, por último, los que se vinculan con el contexto socio-económico de los estudiantes y la falta de acompañamiento familiar que muchos de ellos experimentan.

Si todos estos obstáculos impiden que la continuidad educativa sea garantizada a todos por igual, ¿en dónde nos deja esto parados? ¿Acaso no sería mejor “suspender” las clases, hasta que las medidas restrictivas impuestas por la pandemia se flexibilicen? Sin dudas, esto parece más

plausible en el corto plazo que eliminar aquellos obstáculos que impiden un aprovechamiento igualitario de las TIC. No obstante, si la igualdad educativa fuera el propósito excluyente de cualquier política pública, entonces esto implicaría que el Estado, en nombre de quienes momentáneamente no están en condiciones de beneficiarse del sistema de educación pública, también podría impedir que aquellos estudiantes que cursan sus estudios en instituciones privadas se beneficien de los recursos que allí sí parecen estar disponibles. Como veremos en la sección 5, concebir la igualdad educativa en estos términos encierra una sobre simplificación, la cual resulta análoga a la que se comete cuando se asume cierto concepto de digitalización escolar, en pugna con el que analizaremos en la sección siguiente.

4. La digitalización educativa como proceso

Como vimos en la sección anterior, el reciente contexto de aislamiento social y preventivo a causa del COVID-19 ha impulsado a muchas instituciones educativas, con el respaldo de los gobiernos provinciales y nacionales, a valerse de aquellas herramientas digitales disponibles que permitieran garantizar en un mínimo de tiempo, y más allá de sus limitaciones, cierto grado de continuidad escolar. Como producto de algunas decisiones institucionales, el espacio virtual se fue transformando en los últimos meses en el lugar de encuentro exclusivo entre alumnos y docentes, lo cual ha implicado el ingreso abrupto en una nueva etapa, a la que bien podríamos caracterizar como de ‘digitalización escolar’. Ahora bien, ¿qué ha de entenderse por esta expresión?

En este artículo, entendemos la ‘digitalización’ de modo amplio, abarcando toda serie o conjunto de actividades tendientes a, y propiciadas por, la inversión de TIC en el ámbito escolar. Estas actividades, a su vez, poseen un doble correlato: material y espiritual. El correlato material de la digitalización escolar va asociado a todo lo que implique la introducción de cambios y/o adecuaciones en las instalaciones físicas de la escuela, como la incorporación de pantallas en las aulas, por ejemplo; pero también la creación de soportes virtuales que posibiliten los encuentros extra aúlicos entre autoridades, docentes y alumnos. Por su parte, el correlato espiritual de la digitalización escolar nos remite a todo lo atinente a la capacitación de autoridades, docentes y alumnos en el uso, mantenimiento y/o producción de las herramientas virtuales (Artopoulos y Kozak, 2011).

Ambos correlatos constituyen partes inescindibles de la digitalización escolar. Y, sin embargo, en donde sea que ellos se verifiquen en la prácti-

ca, la cuestión central siempre será en qué grado, o hasta qué punto, ellos han alcanzado a concretarse. Por eso, a fin de comprender cabalmente qué implica la digitalización escolar, aquí recomendamos interpretarla como un *proceso* en continua transformación o desarrollo, más que como un *producto* acabado. La digitalización escolar, pues, constituye un ejercicio de adaptación tecnológica, potencialmente lento y extenso, en constante cambio y revisión, tendiente a dejar su huella tanto en la estructura edilicia del ámbito escolar como en las concepciones formativas que allí se desarrollen, sin lugar a dudas el aspecto central del vínculo que pueda generarse entre docentes y estudiantes.

Como un ejemplo aclaratorio de lo que estamos proponiendo, aquí podríamos rememorar lo que sucedió en nuestras instituciones educativas de nivel medio, particularmente cuando, hace algunas décadas, se abrieron paso a la informática. Quien mire en retrospectiva lo ocurrido, seguramente recordará sin dificultades la manera en que los laboratorios de computación pasaron a ocupar lugares distintivos en los edificios escolares. Sin embargo, en paralelo a esta transformación, ¿no hubo otros cambios igualmente significativos? ¿Qué decir, por ejemplo, del perfil formativo de los docentes que pasaron a hacerse cargo de estos laboratorios, o de las modalidades específicas que las clases en esos espacios fueron adoptando progresivamente, o de las posibilidades cada vez más amplias de que lo que allí sucedía pudiera ofrecer soluciones a las demandas provenientes de otras materias o áreas disciplinares? Justamente debido a que la introducción de la informática en la currícula escolar actuó como un proceso es que hoy podemos comprender todos los cambios que se generaron a su alrededor y en virtud de su impacto. Incluso cuando, de acuerdo a la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, la computación se concibiera como un conocimiento básico, vinculado a sus propias condiciones específicas de transmisión, esto no pudo impedir que progresivamente se transformara en un conocimiento transversal, capaz de implementarse en otras áreas del conocimiento. El resultado, hoy, es conocido por todos: la informática constituye una herramienta constitutiva de la comunicación social y del acceso al conocimiento, cristalizado en el predominio universal de internet. Quien carece de los rudimentos básicos para acceder a este universo, se verá imposibilitado de ejercer lo que demanda una ciudadanía plena en el siglo 21.

Hasta no hace mucho tiempo, la virtualidad no representaba en el mundo escolar una experiencia realmente constitutiva o sustancial. Desde luego, nadie puede negar que el acceso a internet o la posesión de una cuenta

de correo electrónico constituyen desde hace años elementos significativos para cualquier docente o estudiante, cuya carencia dificulta que nos insertemos en experiencias educativas plenas. Sin embargo, en lo que respecta al desarrollo de las clases, el mundo virtual jugaba un rol secundario, casi de acompañamiento. Pero si hoy hemos decidido incorporar la virtualidad a la escuela como producto de la necesidad instaurada por la pandemia, siendo ella una parte inescindible de la digitalización entendida como un proceso, ¿qué podría hipotetizarse acerca del futuro menos inmediato?

Dado que esta pandemia constituye una situación extraordinaria, alguien podría imaginar que las medidas que se han tomado para no suspender el dictado de clases tan sólo han de ser vistas como transitorias y paliativas. No obstante, hay dos cuestiones a considerar: por una parte, la posibilidad de que esta pandemia, lejos de lo que muchos piensan, no sea un hecho excepcional (a); y, por otra parte, el hecho —hasta ahora incierto, desde luego— de que la cultura digital que hoy abrazamos por necesidad no adquiera una revalorización de tal envergadura que nos conduzca a abrazarla en el futuro, no ya por necesidad, sino por íntima convicción (b). Pero si ello se confirmase, entonces es altamente probable que nuestra cosmovisión general de la educación no permanezca incólume, lo que nos llevaría a una nueva apreciación de cada uno de sus elementos constitutivos: de su lenguaje, de su sistema, de su burocracia, de sus actores, de sus espacios e incluso de sus vínculos, por mencionar sólo a algunos.

Por supuesto, más allá de cómo se resuelvan estas cuestiones, hay un hecho que parece innegable: la digitalización escolar no puede no hacer mella en nuestra concepción pedagógica, sin importar cuál sea. El cimbronazo, por cierto, se sentirá con mayor fuerza en la medida en que nuestra concepción se atenga a los valores típicos de la pedagogía tradicional, en la que la enseñanza es vista fundamentalmente como una transmisión (asimétrica) —más que como un intercambio (menos asimétrico)— de saberes. Pero también se sentirá si adoptamos, por caso, un modelo educativo basado en la formación de capacidades o competencias, como las destinadas, por ejemplo, a la resolución de problemas, a la ponderación ética o al pensamiento reflexivo.

Al incorporarse las TIC en el aula (presencial o virtual), aparece un nuevo catalizador de la experiencia educativa que indefectiblemente vendrá a repositionar a los actores tradicionales frente al objeto del conocimiento. Si, antes de dicha incorporación, el docente se posicionaba frente al estudiante desde el lugar ventajoso que le proporcionaba su dominio disciplinar, ¿no resultaría lógico que, una vez producida esta incorporación,

las distancias iniciales entre los actores comiencen a acortarse, modificarse o invertirse, dependiendo de cómo cada uno de ellos se apropie de los elementos novedosos? Como se constata en nuestra realidad institucional, la incorporación de las TIC suele ir acompañada de programas de formación docente tendientes a garantizar su correcto uso y aprovechamiento. Sin embargo, es posible que tales programas nunca sean suficientes para compensar la asimetría inicial en torno al correcto uso de estas herramientas que siempre existirá entre los actores.

Por todo esto, aunque bien puede ser cierto que la necesidad de garantizar la continuidad de la educación media en tiempos de pandemia encuentra en las herramientas digitales un camino propicio, tan cierto como que esto provisoriamente genera asimetrías e inequidades entre los agentes intervinientes, nada podrá evitar que, a la postre —es decir: en tiempos de normalidad—, no siga habiendo asimetrías e inequidades, aunque ellas sean de otra clase o respondan a una lógica diferente. Evidentemente, uno de los componentes insustituibles de la correcta implementación de las TIC en el seno de la escuela está constituido por la igualdad en las condiciones materiales, lo cual implica que tanto los docentes como los alumnos han de contar, entre muchas otras cosas, con los dispositivos que resultan indispensables para ingresar en el proceso de digitalización educativa. Este componente, en tiempos de pandemia, lamentablemente no puede garantizarse. Sin embargo, esto no tiene por qué condenarnos a la inacción en materia educativa. Por el contrario, si la digitalización es un proceso, ¿por qué no avanzar de todos modos, asumiendo el compromiso de que progresivamente vayan sumándose todos aquellos que hoy están excluidos? Pero, además, si tomamos en cuenta otro de los componentes centrales de la digitalización, lo que antes definimos como su correlato espiritual (cf. supra), pasa ni más ni menos que por el fortalecimiento de la formación de los docentes en pos de un mejor aprovechamiento de las TIC, ¿por qué no empezar por este sitio? ¿No sería una buena manera de comenzar a allanar el camino hacia la digitalización que inexorablemente nos espera en el futuro?

Permitámonos presentar un argumento de tipo pragmático: ¿no es evidente que las épocas de crisis permiten vencer las resistencias que ciertos cambios generan, concitando grados de consenso sobre su implementación que en otras épocas resultarían sumamente difíciles de obtener? Por ejemplo, antes de las medidas de confinamiento, muchas empresas se mostraban reacias a conceder a sus trabajadores la posibilidad de trabajar desde sus hogares, haciendo lo que se conoce como 'home office'. Hoy, sin embargo,

tales resistencias parecen estar desapareciendo.¹⁰ En el ámbito educativo, entonces, este período podría ofrecer una oportunidad inmejorable para introducir programas de capacitación en herramientas digitales a los que gran parte de la población docente podría ver con sospecha o escepticismo en tiempos de normalidad.

5. El carácter multifacético de la igualdad educativa

En un trabajo previo se ha sostenido que tanto la libertad como la igualdad constituyen categorías trifásicas (cf. Parmigiani, 2017). En lo relativo a la igualdad, esto significa concebirla de tres maneras diferentes, aunque complementarias: 1) como un hecho o condición empíricamente constatable; 2) como una forma o modo de trato; y 3) como un ideal regulativo. Si aquí tan sólo nos remitimos a uno de los componentes que hacen a la digitalización educativa, como sin dudas lo es el de la disponibilidad de los recursos materiales que actúan como condición insustituible de este proceso, habremos de proclamar sin atenuantes que la igualdad entre los estudiantes dista de ser un hecho. El desafío, no obstante, pasa por determinar qué debemos hacer en el camino a los fines de posibilitar que esa igualdad finalmente se obtenga. En otras palabras, si la igualdad en materia de digitalización educativa ha de actuar como un ideal regulativo, la pregunta es qué acciones podemos implementar para no apartarnos del mismo. Y es aquí en donde el segundo modo de concebir la igualdad adquiere una relevancia fundamental.

Como sabemos, una instancia fundamental de nuestro sistema educativo es la representada por la evaluación. Incluso vista en abstracto, esta instancia suscita problemas filosóficos y prácticos de larga data que aquí sería tedioso repetir. Ahora bien, en tiempos de pandemia y digitalización, ¿qué puede hacerse con aquellos educandos que, por carecer de tales o cuales recursos tecnológicos, se ven imposibilitados de seguir las clases con la misma asiduidad con la que lo hacen aquellos que tienen acceso a estos recursos? ¿Puede pretenderse que unos y otros sean igualmente evaluados, más allá de estas diferencias? Que tal pretensión es absurda lo sabemos todos. Pero si ese es el caso, ningún proceso de digitalización que

¹⁰ Al respecto, véase: <https://www.iproup.com/empleo/14569-home-office-teletrabajo-como-empresas-bajaron-costos> (recuperado el 15/07/2020),

no alcanza las condiciones mínimas de la igualdad material podrá aspirar a la integralidad, ya que faltará la instancia evaluativa.

Por otro lado, conviene tener presente que la igualdad material es sólo una de las facetas que reviste el valor de la igualdad. Asumamos entonces que no es esta faceta la que está en cuestión. ¿No podría ser que la propia digitalización, una vez asegurada, impidiera instituir entre docentes y alumnos modos de trato auténticamente igualitarios? A fin de sugerir que esto es lo que podría suceder, quisiéramos ir al rescate de un texto de Masschelein y Simons, dos profesores de la Universidad de Lovaina que apelan a la filosofía de J. Rancière para probar su punto.

Mientras la tradición moderna tendió a vincular la escuela con el “tiempo de aprendizaje”, Rancière sugiere, por el contrario, que la escuela guarda vinculación con el “tiempo libre” (Masschelein y Simons, 2011, 324). Se enfrentan así dos modos de uso del tiempo: el de quienes están sojuzgados a las necesidades de la vida y tienen que trabajar duramente, y el de quienes están libres de las restricciones que acompañan al trabajo. Por su origen etimológico, ‘escuela’ (del griego σχολη) significa tiempo libre, descanso, demora, ocio, paz, tranquilidad. Por su propia forma espacial y temporal, la escuela no es para Rancière aquella institución en la que pueda transmitirse el conocimiento con vistas a la preparación para las ocupaciones de los adultos. La escuela es más bien el espacio/tiempo que está fuera de las necesidades del trabajo. En esto consiste precisamente su ‘libertad’, profanación del tiempo instituido.

Pero si esto es así, lo que también se redefine es la idea de igualdad. La escuela ya no puede tener como objetivo una supuesta igualdad social, siendo justamente ella el canal o medio propicio para lograrla. Ahora, ¿qué implica entonces la igualdad? Para Masschelein y Simons, la igualdad es aquello que se plasma ni más ni menos que en las formas de trato que se instituyen entre educandos y educadores, cuando todos ellos, por la propia estructura espacio-temporal de la escuela, son llamados a suspender los roles, las posiciones, las costumbres y ambientes particulares del que provienen (cf. *ibíd.*, 325 y sigs.). Sin embargo, si esta faceta de la igualdad sólo puede lograrse participando de un espacio neutral, difícilmente las plataformas virtuales pueden proporcionarlo, ya que uno accede a ellas precisamente desde los ambientes particulares a los que pertenece. Desde luego, la virtualidad también tiene otras ventajas en términos de neutralidad, como la posibilidad de preservar el carácter anónimo de los participantes. De cualquier modo, ¿podría ser esta una ventaja en el ámbito educativo, en donde de lo que se trata justamente es de formar a personas de carne y

hueso? En algunas circunstancias específicas, quizá sí. En otras, en cambio, la respuesta parece negativa.

Aunque sin dudas podríamos invocar muchas otras concepciones de la 'igualdad', las dos que acabamos de mencionar nos parecen suficientes para demostrar la imposibilidad de asumir una experiencia educativa que aspire a beneficiarse de las herramientas que ofrece la tecnología y, al mismo tiempo, consiga ser íntegramente igualitaria, al menos en la medida en que no estén dadas *todas* las condiciones sociales para que ello ocurra. Con todo, lo que sí es posible es que la implementación paulatina de estas herramientas, tanto en el aula como fuera del aula, comience a generar experiencias novedosas entre los estudiantes y docentes, que conciten nuevas formas de interacción, a la vez que nuevos canales de apropiación del conocimiento. Si tales experiencias pudieran garantizar formas de trato novedosamente igualitarias no es algo que hoy podamos precisar. Pero hay algunos indicios reveladores. Las clases virtuales, por ejemplo, simplifican las cosas para aquellas personas con dificultades de movilidad. En esto no hay ningún misterio. No obstante, al ser clases grabables, es posible que también simplifiquen las cosas para aquellas personas con déficit de atención o de memoria, imponiendo al mismo tiempo un control importante a cualquier ejercicio de la arbitrariedad docente. Por eso, contrariamente a lo que podría inferirse de algunas de las sugerencias aquí formuladas, de ninguna manera pensamos que los procesos de digitalización educativa necesariamente estén reñidos con el valor de la igualdad. Tan sólo pensamos que entre ellos existen algunas tensiones. En esta época de pandemia, tales tensiones resultan evidentes. Está en nosotros, en cualquier caso, hacer lo posible para que ellas se alivien o disuelvan en el futuro.

6. Conclusiones

Siendo que el objetivo de este artículo consistió en explorar la relación existente entre la implementación de las TIC y la igualdad educativa en el presente contexto *de excepción*, así como el de evaluar el impacto que todo esto puede ocasionar en los futuros procesos de digitalización educativa, nos permitiremos resumir las contribuciones efectuadas en cuatro grandes puntos:

En primer lugar, luego de repasar la legislación vigente en nuestro país, hemos observado cómo el derecho a la educación cuenta con un reconocimiento normativo expreso por parte de nuestro sistema jurídico, lo que permite justificar por qué y de qué manera han ido emergiendo en los

últimos años una serie de políticas educativas que apelan a la incorporación de las TIC. Desde el año 2006, la LEN compromete al Estado a establecer políticas públicas de inclusión digital en diferentes sectores de la sociedad. Asimismo, cuando refiere a la calidad educativa, las tecnologías aparecen como recursos materiales fundamentales para garantizarla. El artículo 88 dispone que el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. Ahora bien, ¿cómo han llegado a plasmarse estas declaraciones de intención en la realidad educativa concreta de nuestro país? El PCI y el intento de llevar conectividad a las escuelas señalaron indudablemente un camino. Sin embargo, por razones de público conocimiento, hoy sabemos que ese camino no llegó a trazarse hasta sus últimas consecuencias, como lo evidencian numerosos casos testigo. Uno de ellos, por cierto, fue el analizado en la sección 3 de este trabajo.

En segundo lugar, pues, y para retomar el punto anterior, aquí analizamos el caso particular de una escuela media pública de la ciudad de Córdoba, en la que ha intentado garantizarse la continuidad escolar actual a partir del uso de plataformas digitales. Lo que se infiere de este caso, sin embargo, es que la continuidad educativa propiciada no tuvo como objetivos eminentes la transmisión de conocimientos o el seguimiento de los contenidos curriculares, si no la transmisión de otras competencias y valores, como el del propio cuidado, aspirando a que *“el acto humanizante del encuentro con el otro que genera el vínculo docente-alumno puede darse en el espacio virtual”*. En contextos de vulnerabilidad social, el solo hecho de seguir una trayectoria educativa no constituye un dato menor. Si el sentido de pertenencia escolar se pierde, ¿cómo podría lograrse que los alumnos se reincorporen a los establecimientos educativos una vez transcurrida la cuarentena? Sin embargo, lo que el análisis de este caso también demuestra es que la brecha digital no ha sido saldada por el Estado, a pesar de los esfuerzos acometidos durante algunos años.

En tercer lugar, aquí hemos pensado la digitalización educativa como un proceso, lo que implica concebirla un ejercicio de adaptación tecnológica potencialmente lento y extenso, en constante cambio y revisión. Mientras una reforma implica una mejora en algún elemento o componente del sistema educativo (un diseño curricular, una propuesta pedagógica, un procedimiento administrativo, etc.), sin variar su estructura fundante, una transformación, por el contrario, supone un cambio profundo. Pero entonces, ¿cómo cabe concebir el proceso de digitalización incipiente que se ha iniciado en algunos establecimientos educativos para garantizar

la continuidad escolar en tiempos de pandemia? ¿Acaso puede ser visto como parte de un proceso de transformación más amplio iniciado hace algunos años, con la propuesta contenida en el PCI, por ejemplo, cuyas metas estaban puestas ni más ni menos que en lograr el alfabetismo digital intergeneracional? Para que así sea, en los últimos años debería haberse garantizado la continuidad del PCI, cosa que no parece haber ocurrido. Sin embargo, esto no significa que, de aquí en adelante, cualquier innovación tecnológica que decida implementarse en nuestro sistema de educación no se piense más allá de la coyuntura, es decir: como parte de un proyecto de transformación más pretencioso.

Finalmente, en cuarto lugar, al referirnos a la igualdad como un concepto o valor multifacético, destacamos que uno de sus aspectos o facetas características es la que se refleja en los modos de trato que se instituyen entre educandos y educadores, en especial cuando ellos, por la propia estructura espacio-temporal de la escuela, son llamados a suspender los roles, las posiciones, las costumbres y ambientes particulares del que provienen. La pregunta que nos hicimos es si ese modo de trato puede plasmarse en la virtualidad, a la que respondimos con cierta suspicacia, sin dejar de reconocer la importancia que poseen las TIC a la hora de garantizar una mejor calidad educativa. Ahora bien, para que esto sea posible, la propuesta debe ser sustantiva y visceral. En otras palabras, si no nos comprometemos con un proyecto de transformación comprensivo que asuma la digitalización como una de sus partes fundamentales, de carácter procesal, e indefectiblemente lento y complejo, lamentablemente nada de lo que hagamos en materia de innovación tecnológica cuando las circunstancias nos pongan en aprietos servirá para honrar los ideales igualitarios en educación contenidos en nuestra Constitución y plasmados en nuestras leyes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Nery, Jesús. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. Sinéctica, Recuperado en 04 de abril de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- Artopoulos A. y Kozak D. (2011). Tsunami 1:1. Estilos de adopción de tecnología en la educación Latinoamericana. Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad. Vol.6, núm. 18. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3716883> [Fecha de consulta: 03/09/2013].

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. Recuperado en 04 de abril de 2020 <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Campos Millán, Laura (2019): “Conceptos ad hoc, arquitectura cognitiva y localismo léxico”, *Tópicos (México)*, n° 57, pp. 125-148.
- Ferreya H. (s/f) Educación media en la República Argentina: avances, retrocesos y conflictos en el diseño e implementación de políticas para el sector: el caso de la transformación en la Provincia de Córdoba: (1997-2001) accediendo a <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1426/1/Ferreya.FR11.pdf>
- Lago Martínez, S. Marotias, A y Amado, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 24, núm. 62, enero-abril, 2012. Extraído de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>
- Martínez Paz, F. (1998) Política educacional: Fundamentos y Dimensiones. Publicación ANE, Acceso: <https://www.educ.ar/recursos/93236/politica-educacional-fundamentos-y-dimensiones>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2011): “El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia”, en M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (eds.), *Jacques Ranciere. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Niño y Dávila, Madrid, pp. 305-342.
- Parmigiani, Matías (2017): “Hacia una concepción trifásica de los conceptos de ‘libertad’ e ‘igualdad’ en ciencias sociales”, *Anuario del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales*, Vol. XVI, Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Córdoba (Argentina).
- Rivas, Axel (2018) Un sistema educativo digital para la Argentina. Documento de Trabajo N° 165, CIPPEC - Programa de Educación Área de Desarrollo Social. Acceso: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf>
- Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia, (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina, CIPPECUNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires. Acceso: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2536.pdf>