

**LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN REMOTA EN TIEMPOS
PANDÉMICOS: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL ESTADO DE MINAS
GERAIS**

***IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS***

***THE IMPLEMENTATION OF REMOTE EDUCATION IN PANDEMIC TIMES:
ANALYSING THE EXPERIENCE OF THE STATE OF MINAS GERAIS***

Breyner Ricardo de OLIVEIRA¹
Ana Cristina Prado de OLIVEIRA²
Gláucia Maria dos Santos JORGE³
Jianne Ines Fialho COELHO⁴

RESUMEN: El artículo analiza la implementación de la educación remota en la Red del Estado de Minas Gerais a través del Régimen de Estudio no Presencial (REANP) en tiempos de pandemia. La investigación se llevó a cabo en tres fases: encuesta de los marcos institucionales del programa; análisis de las líneas de acción y comentarios en los canales de comunicación proporcionados por la Secretaría de Educación (SEE). Los datos se organizaron en siete dimensiones: (1) acceso al programa; (2) receptividad a REANP; (3) percepciones sobre la aplicación y sus funcionalidades (4) problemas asociados con la tecnología; (5) contenido; (6) adherencia a la educación remota y (7) conexión entre los ejes REANP. Los datos muestran la dificultad que SEE ha enfrentado para crear vínculos multinivel y estrategias de adhesión entre actores institucionales, instrumentos, procesos, tecnologías, territorios y sus profesionales. Los datos señalan que la educación pública remota vincula y mejora los problemas sociales y económicos y que SEE los ha minimizado en su diseño, linealizando la oferta. No se encontraron acciones o estrategias para estudiantes de educación especial, quilombola, indígenas y jóvenes y adultos. Las percepciones de los usuarios señalan a dos cuestiones: los riesgos de la educación remota que profundizan las desigualdades sociales y educativas y la adopción de estrategias de capacitación virtual, respaldadas por tecnologías, después de la pandemia.

PALABRAS CLAVE: Educación remota. Implementación de políticas educativas. Desigualdad educativa. Tecnologías. COVID-19 y pandemia.

¹ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto – MG – Brasil. Profesor en el Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0956-4753>. E-mail: breyner.oliveira@gmail.com

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora en el Programa de Posgrado en Educación (PPGEdu). Doctorado en Educación (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-6669>. E-mail: ana.oliveira@unirio.br

³ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto – MG – Brasil. Profesora Asociada en el Departamento de Educación y Tecnologías (DEETE). Doutorado em Educação (UFMG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0026-4853>. E-mail: gluciajorge@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana – MG – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0657-4649>. E-mail: jiannecoelho@gmail.com

RESUMO: O artigo analisa a implementação da educação remota na Rede Estadual de Minas Gerais por meio do “Regime de Estudo não Presencial” (REANP) em tempos de pandemia. A pesquisa se deu em três fases: levantamento dos marcos institucionais do programa; análise dos eixos de ação e dos comentários nos canais de comunicação disponibilizados pela Secretaria de Educação (SEE). Os dados foram organizados em sete dimensões: (1) o acesso ao programa; (2) a receptividade ao REANP; (3) percepções sobre o aplicativo e suas funcionalidades (4) questões associadas à tecnologia; (5) conteúdo; (6) adesão à educação remota e (7) conexão entre os eixos do REANP. Os dados mostram a dificuldade que a SEE tem enfrentado para criar vínculos e estratégias de adesão multinível entre os atores institucionais, os instrumentos, os processos, as tecnologias, os territórios e seus profissionais. Os dados indicam que a educação pública remota vincula e potencializa questões sociais e econômicas e que a SEE as minimizou em seu desenho, linearizando a oferta. Não foram encontradas ações ou estratégias destinadas aos alunos da educação especial, quilombola, indígena e de jovens e adultos. As percepções dos usuários apontam para duas questões: os riscos de a educação remota aprofundar as desigualdades sociais e educacionais e a adoção de estratégias de formação virtual, apoiadas pelas tecnologias, pós pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação remota. Implementação de políticas educacionais. Desigualdade educacional. Tecnologias. COVID-19 e pandemia.

ABSTRACT: The article analyzes the implementation of remote education in the State Network of Minas Gerais through the Regime de Estudo não Presencial (REANP) in pandemic times. The research took place in three phases: a survey of the program's institutional frameworks; an analysis of the lines of action and comments in the communication channels provided by the Secretariat of Education (SEE). The data were organized into seven dimensions: (1) access to the program; (2) receptivity to REANP; (3) perceptions about the application and its functionalities (4) issues associated with the technology; (5) content; (6) adherence to remote education and (7) connection between the REANP axes. The data show the difficulty that SEE has faced in creating links and multilevel adherence strategies between institutional actors, instruments, processes, technologies, territories, and their professionals. The data indicate that remote public education links and enhances social and economic issues and that SEE has minimized them in its design, linearizing the offer. No actions or strategies were found for students of special education, quilombola, indigenous and youth and adults. Users' perceptions point to two issues: the risks of remote education deepening social and educational inequalities and the adoption of virtual training strategies, supported by technologies, after the pandemic.

KEYWORDS: Remote education. Implementation of educational policies. Educational inequality. Technologies. COVID-19 and pandemic.

Introducción

2020 empezó con un surto de enfermedad respiratoria, declarado Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional por la Organización Mundial de Salud (OMS), al final

de enero. El 11 de marzo, la OMS caracterizó como pandemia el cuadro de la diseminación comunitaria de la COVID-19 que ya atingía todos los continentes. Para contener la enfermedad y minimizar el número de muertes, se recomendó tres acciones básicas: aislamiento y tratamiento de los casos identificados, testes masivos y distanciamiento social. El distanciamiento social, adoptado por gran parte de los países, implicó en el cierre de espacios que reunieran muchas personas, incluyendo las instituciones escolares.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la suspensión de clases ha tenido importantes efectos en los sistemas educativos y en la vida de los alumnos y sus familias, con consecuencias en el rendimiento educativo de los distintos países. Hasta el 25 de mayo de 2020, 1.186.161.728 estudiantes se habían visto afectados (el 67,7% del total de matriculados) y 146 países cerraron sus escuelas (UNESCO, 2020).

En Brasil, el dictamen nº 5/2020 del Consejo Nacional de Educación (CNE), aprobado por el Ministerio de Educación (MEC), suspende las clases presenciales en todo el país. Esta situación debería seguir diferentes ritmos en los estados y municipios, dependiendo de la extensión e intensidad de la contaminación por COVID-19. Considerando la autonomía de los entes federados, el documento propone que los gestores educativos promuevan iniciativas para minimizar los impactos de las medidas de aislamiento social en el aprendizaje de los alumnos, entre ellas “[...] la realización de actividades pedagógicas no presenciales mientras persistan las restricciones sanitarias, garantizando también los demás días de clase mínimos anuales/semestrales previstos durante el curso” (BRASIL, 2020, p. 6).

¿Cómo garantizar que las iniciativas adoptadas por cada red educativa podrán minimizar el impacto de la falta de clases presenciales durante más de tres meses? ¿Y que sean accesibles a todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de este público? Según Gomes (2020), el desafío actual para los gestores del sistema educativo es definir las rutas adecuadas para la educación básica en un contexto de calamidad sanitaria, crisis económica e inestabilidad política, donde la educación ya sufría dificultades presupuestarias.

En las redes educativas estatales y municipales se han puesto en marcha una serie de políticas de emergencia para satisfacer las necesidades de los estudiantes, ya sean de aprendizaje, seguridad, alimentación o protección social. Según Madeira et al. (2020), el estudio sobre la implementación de políticas públicas en contextos de emergencia se vuelve aún más relevante para entender el alcance de estas iniciativas, objeto de este artículo.

Al analizar el proceso de implementación de la educación a distancia en la Red Estatal de Minas Gerais a través del “Régimen de Estudio No Personal” (REANP), se pretende, a

partir del diseño del programa definido por la Secretaría de Estado de Educación (SEE) y del análisis de la percepción de su público objetivo (alumnos, familias y profesores), discutir la complejidad de su operacionalización a partir de dos dimensiones, interconectadas: (1) las dificultades de implementación de un programa de emergencia que vincula, según Oliveira y Daroit (2020), diferentes actores, territorios, sujetos y tecnologías, en una perspectiva multinivel y (2) el aumento de la desigualdad educativa en el estado, agravada por la pandemia y la dinámica de implementación del programa.

De naturaleza exploratoria, la investigación ocurrió en tres fases: la primera trató del levantamiento de los marcos legales e institucionales del programa; en la segunda, se analizó el programa desde tres ejes: las videoclases disponibles en el *YouTube* (*Se Liga na Educação*), la aplicación (*Conexão Escola*) y los cuadernos de estudio (*Planos de Estudos Tutorados – PET*). En la tercera fase analizamos los comentarios realizados por la audiencia (padres, alumnos, profesores y otros) en los canales de comunicación disponibles por la SEE en las plataformas de la aplicación y del *Se liga na Educação*. Los datos, recolectados entre los días 25 de mayo y 30 de junio de 2020, fueron organizados en siete dimensiones:

El artículo está estructurado en cuatro secciones, además de la introducción y las consideraciones finales. La primera sección presenta una síntesis de los estudios sobre la implementación de políticas públicas, asociando los efectos de estos procesos al aumento de las desigualdades educativas, especialmente en un contexto de emergencia. A partir de datos socioeconómicos y educativos, la segunda sección caracteriza el estado de Minas Gerais, explicando sus disparidades regionales. Para dimensionar la complejidad educativa de Minas Gerais, la sección también aporta datos sobre el sistema educativo estatal. En la tercera sección se presenta el diseño del programa. La quinta sección aporta el análisis de los datos recogidos, a partir de las dimensiones que se definieron.

Implementación de Políticas Públicas en contexto de emergencia

Los estudios sobre políticas públicas se interesan por comprender el camino entre la formulación de las políticas y su “entrega” a los beneficiarios, es decir, a los ciudadanos a los que van dirigidas. Tradicionalmente, la agenda, la formulación, la aplicación y la evaluación de las políticas públicas se consideran etapas de este proceso. Aunque este ciclo no es rígido, es una herramienta analítica importante para entender los complejos procesos de toma de decisiones que implica la implementación de políticas (SOUZA, 2003; OLIVEIRA, 2019). En relación con la fase de implementación de las políticas, Madeira et al. (2020) afirman que

entre la propuesta, el diseño y la posterior implementación de las políticas, el nivel de profesionalización de la burocracia determinará la calidad con la que se prestarán los servicios públicos a la población.

Al analizar este proceso en el contexto de las políticas educativas y de las instituciones escolares, Oliveira (2019) afirma que la comprensión del proceso de implementación implica conocer y seguir la trayectoria de la política, su arreglo institucional y los actores involucrados en varios niveles, hasta el local, en el territorio. Así como la política educativa se materializa en la escuela, es en el ámbito local donde las acciones de los burócratas a pie de calle revelan cómo sucede la política en el día a día, considerando sus estrategias de adaptación y recontextualización. Según Pires (2019), los estudios sobre la aplicación han aportado importantes contribuciones a la reflexión sobre los efectos de estas políticas. En el caso de las políticas educativas, teniendo en cuenta una agenda que aboga por la distribución de una escolarización “de calidad” para todos, la mirada a la dinámica de la implementación contribuye a la comprensión de los resultados alcanzados (o no). Pires (2019, p. 19) destaca “[...] un tipo especial de efecto no deseado [...], el efecto social de la aplicación”. Siguiendo esta línea, algunos estudios han tratado de identificar los mecanismos, las situaciones y las experiencias que se producen en los encuentros entre los burócratas de la calle y el público en la dinámica de la aplicación de las políticas. Estas relaciones podrían, por la forma en que se establecen, contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales.

A la hora de aplicar las políticas educativas, es importante entender cómo las distorsiones o adaptaciones resultantes de las múltiples acciones de los ejecutores dan lugar a diferentes efectos para los beneficiarios, los alumnos y sus familias. En una investigación sobre la política educativa de corrección de flujos en Río de Janeiro, Oliveira y Paes de Carvalho (2019), por ejemplo, afirman que las lógicas de acción de los ejecutores investigados - profesores y directores - van más allá de las prescripciones formales, incluyendo procesos de juicio, clasificación y selección sobre los usuarios de la política -los alumnos.

Teniendo en cuenta el período atípico que atravesamos, las derivaciones para minimizar los efectos de la suspensión de las actividades docentes en la educación básica se materializan en las políticas locales, como se discute en la introducción de este texto. La definición de lo que podríamos denominar “políticas educativas de emergencia” se produce en un nuevo contexto, en el que el espacio escolar se ha visto prácticamente ampliado, así como las relaciones entre educadores y alumnos y la propia relación enseñanza-aprendizaje,

mediada por las tecnologías de la información y el conocimiento, ampliamente difundidas y utilizadas durante la pandemia.

Asumiendo que las Consejerías de Educación no estaban preparadas para tal situación, consideramos que la formulación de estas acciones de emergencia se produjo en un periodo bastante corto, aumentando los niveles de incertidumbre y ambigüedad de los programas diseñados. Como no hubo tiempo para construir estrategias que vincularan y articularan a los profesionales de la educación que trabajan en primera línea, los burócratas de la calle, entendemos que la adhesión de estos actores es bastante heterogénea. Al implementar un programa de educación anclado en el uso de las tecnologías, las Secretarías aumentan la discreción de estos actores, además de inducir diferentes niveles de compromiso y motivación, muy dependientes de la acción individual de estos actores, profesionales que también están expuestos a las dificultades impuestas por la pandemia.

Minas Gerais y la Secretaría Estatal de Educación: aspectos socioeconómicos, educacionales y acciones de enfrentamiento de la pandemia

Con 21 millones de habitantes, Minas Gerais es el segundo estado más poblado del país y tiene el mayor número de ciudades, con un total de 853 municipios. Según Queiroz (2001), el estado es una de las regiones más heterogéneas del país. Hay regiones dinámicas y modernas con altos indicadores socioeconómicos y localidades empobrecidas y subdesarrolladas.

El nivel de desarrollo de estas regiones se mide con el Índice de Desarrollo Humano Municipal (IDH-M). Según datos de la Fundação João Pinheiro (FJP), los valores más altos de este indicador se encuentran en el suroeste, sur, sureste y en la Región Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), considerada la más desarrollada. En cambio, las mesorregiones situadas en las regiones del norte, noroeste y noreste son las menos desarrolladas y, por tanto, las más desiguales.

Aunque no representan un número significativo de habitantes, la mitad de la población de estas regiones vive en la pobreza y la extrema pobreza. Según los datos de la FJP, la proporción de personas que viven en hogares con ingresos iguales a cero es relativamente alta en comparación con las demás regiones. Por otro lado, aunque la Región Metropolitana de Belo Horizonte (la capital del estado) es una de las más desarrolladas del estado, casi el 25% de la población pobre del estado se encuentra en esta zona.

En cuanto al uso de *Internet* en el estado, según la Encuesta Nacional Continua de Hogares (Pnad C) del IBGE (2018), el 74,8% del total de la población de Minas Gerais utiliza *Internet* y el 25,2% no lo utiliza. Según los datos del IBGE, el 79,3% de los hogares de Minas Gerais utilizan Internet. En el 99,4% de ellos, el uso es a través del teléfono móvil; el 50,2% a través del microordenador y el 14,7% utilizan la tableta. En cuanto al acceso, en el 58% de los domicilios la conexión se realiza mediante banda ancha fija y móvil; en el 57,9% sólo mediante banda ancha. El 97% de los hogares de Minas Gerais tienen un televisor.

En el ámbito educativo, los datos del Censo Escolar (2019) informan que Minas Gerais tiene más de 4,1 millones de estudiantes matriculados en redes municipales, estatales, federales y privadas. Según el censo, el 85% de ellos se encuentran en zonas urbanas. De ellos, algo más de 1,8 millones son alumnos de la red estatal⁵, bajo la responsabilidad de la SEE, que gestiona 3.603 escuelas en todo el Estado. De este total, 3.288 unidades se encuentran en zonas urbanas y 324 en zonas rurales, albergando el 85,3% y el 14,7% de las matriculaciones, respectivamente. Del total de alumnos matriculados en la red del estado de Minas Gerais, el 50,2% son mujeres y el 49,8% son hombres. En cuanto a la raza/color, el 30,7% se declara blanco, el 49,1% moreno, el 6,2% negro, el 0,3% indígena, el 0,2% amarillo y el 13,5% no declara su color.

Además de las escuelas urbanas y rurales, la SEE también es responsable de los centros educativos que imparten Educación Especial Exclusiva (0,72%), que acogen a unos 2.494 alumnos. En cuanto a la Educación de Campo, la Educación Indígena y la Educación Quilombola, el estado cuenta con 17 establecimientos, que emplean a 519 profesores, 62 de los cuales están formados en la Enseñanza Específica Indígena. En cuanto a la Educación en el Campo, 21 Escuelas de Familia Agrícola (EFA) atienden a 2.000 alumnos en más de 1.200 comunidades, con el apoyo del Gobierno del Estado.

Según la publicación de la SEE (MINAS GERAIS, 2017), la red estatal cuenta con 15.561 directores de escuela y emplea a 96.783 profesores. De ellos, el 35,5% son permanentes y el 67,7% son temporales. Del total, el 23,5% son hombres y el 76,5% son mujeres. En cuanto al grupo de edad, el 11,5% tiene hasta 29 años, la mayoría (66,6%) tiene entre 30 y 49 años y el 21,9% tiene 50 años o más. En cuanto a la raza/color, el 18,1% está en la categoría de no declarado; el 40,1% es blanco; el 41,1% negro y el 0,5% indígena.

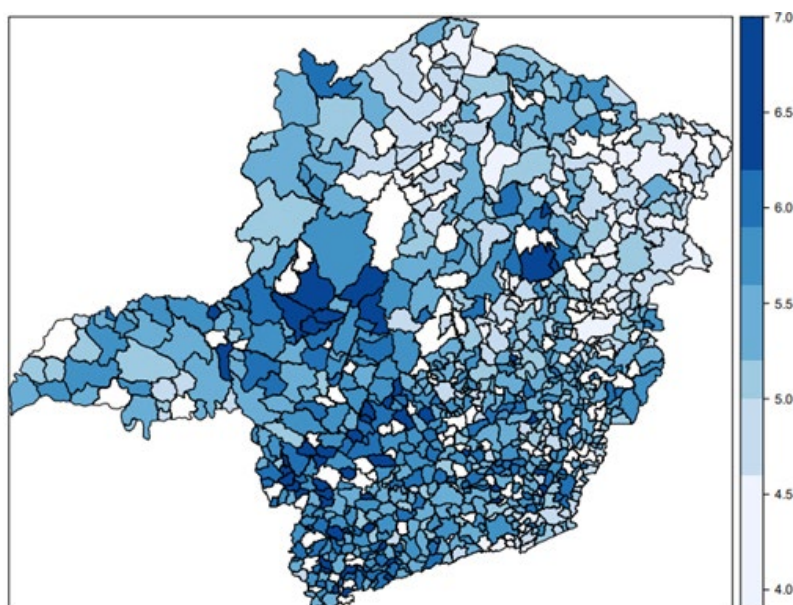
En relación a la remuneración de los profesionales de la educación, el salario de los Profesores de Educación Básica (PEB) varía entre R\$ 1.455,30 y R\$ 2.135,64, para jornadas

⁵ 531 alumnos están matriculados en preescolar; 1.099.619 en primaria (grados iniciales y finales) y 737.613 en secundaria.

de 24 horas. El salario medio del director de la escuela es de R\$ 6.741,48. El Especialista en Educación Básica (EEB), responsable de orientar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, tiene un salario promedio de R\$ 3.481,20.

Con relación al Nivel Socioeconómico⁶, escuelas estatales mineras están concentradas en los grupos 3 y 4 (56,5% e 27,3%, respectivamente). Con relación al Ideb, la figura 1 trae la distribución del indicador para cada municipio minero, evidenciando el contraste entre las regiones norte (6,0 Años Iniciales; 4,1 Años Finales), nordeste y sur (6,7 Años Iniciales; 4,9 Años Finales) del estado. Mientras que las dos primeras presentan los peores indicadores educativos (coincidiendo con los datos señalados anteriormente), la región sur es la que presenta los mejores resultados escolares, asociados a un nivel socioeconómico alto.

Figura 1 – Ideb de los municipios de Minas Gerais



Fuente: Elaborado por los autores

Según Pereira e Silva (2020), la relación entre el SEE y los profesores es compleja. Además de las históricas disputas entre los trabajadores y el Estado por una mayor remuneración y mejores condiciones de trabajo, Minas Gerais sigue sin alcanzar el nivel nacional de enseñanza. Según una investigación realizada por el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente (GESTRADO, 2017), la remuneración media de los profesores es una de las más bajas del país, agravada por el shock de gestión impuesto por los

⁶ El Indicador de Nivel Socioeconómico (Inse) fue elaborado con base en microdatos de cuestionarios contextuales del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) y del Examen Nacional de Bachillerato (Enem). El Inse es un valor numérico que va de 1 a 6, donde el nivel 1 agrupa a los colegios con menor Inse medio y el nivel 6, a los colegios pertenecientes al grupo con mayor Inse (ALVES, SOARES y XAVIER, 2014).

gobiernos de Aécio Neves (2003-2006/2007-2010) y Antônio Anastasia (2010-2014), ambos del Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB). El número de profesores contratados también es elevado, lo que hace que la presión de los concursos públicos sea constante. En el gobierno de Fernando Pimentel, del Partido de los Trabajadores (2015-2018), la huelga llevada a cabo por los profesionales de la educación en 2018, motivada por la derogación de la llamada Ley 100⁷, empeoró la relación entre los docentes y el ejecutivo estatal.

La elección de Romeo Zema, en 2018, abre un nuevo ciclo en el estado. Empresario afiliado al Partido Nuevo, Zema ganó las elecciones con la promesa de modernizar y reforzar la gestión pública. Con la crisis presupuestaria agravada por las administraciones anteriores, Zema ha aplicado un programa notablemente liberal, marcado por los recortes en el gasto y las inversiones públicas, las restricciones a la contratación de personal y las privatizaciones. Los crímenes ambientales en Mariana han empeorado la situación fiscal del estado. La caída de los ingresos de la minería, unida a la recesión económica del país, obligó al gobierno de Pimentel a escalonar los pagos a los empleados del Estado, incluidos los profesionales de la educación. Los profesores reciben ahora sus salarios hasta en tres plazos, pagados con relativo retraso y sin calendario fijo. Mantenido por el gobierno de Zema, esta medida ha profundizado el desgaste entre el ejecutivo y su personal, que ha priorizado el pago de los profesionales de la seguridad pública sobre otras carreras.

Todavía según Pereira y Silva (2020), el nombramiento de Julia Sant'anna como Secretaria de Estado de Educación en esta gestión ha empeorado aún más la relación con los profesores. Carioca, funcionaria del estado de Río de Janeiro en su carrera de especialista en Políticas Públicas y Gestión Gubernamental, la Secretaria no conoce en profundidad la realidad del estado y las especificidades de la educación en Minas Gerais.

Este es el contexto educativo del estado cuando la pandemia de COVID-19 golpea al país y al mundo a principios de 2020. Ante el caótico panorama que se anunciaba en el país debido a las posiciones contradictorias, erráticas y desarticuladas adoptadas por el gobierno federal, los estados y municipios comenzaron a actuar en bloque. El 12 de marzo, el gobierno minero declaró una situación de emergencia debido al Nuevo Coronavirus.

⁷ En noviembre de 2007, el gobierno publicó la Ley Complementaria n° 100, que otorgaba a los funcionarios de educación contratados temporalmente la condición de funcionarios públicos efectivos. El Estado extendió los derechos exclusivos de los funcionarios públicos que ocupan cargos públicos permanentes a los funcionarios contratados bajo la LC 100/07. En 2010, el Tribunal de Justicia del Estado declaró la inconstitucionalidad de la Ley. El 26 de marzo de 2014, el Supremo Tribunal Federal (STF) la declaró inconstitucional, afectando a 96.000 trabajadores de la educación.

El 15 de marzo, un nuevo decreto del Ejecutivo Estatal determinó el inicio de la cuarentena e inauguró el comienzo de los trabajos de los servidores a distancia, además del aislamiento de quienes se encontraban en zonas de transmisión comunitaria del virus. En la misma fecha, el Comité Extraordinario de la Covid-19 ordenó la suspensión de las clases en todas las escuelas estatales de Minas Gerais entre el 18 y el 22 de ese mes. El 22 de marzo, la suspensión de las clases en todas las unidades de la red pública estatal pasó a ser indefinida. Estas medidas también se aplican a los centros educativos privados y a las redes municipales.

El 09 de abril, el Comité Extraordinario de la Covid-19 determinó el retorno a las actividades de los directores, vice-directores, además de asistentes técnicos de educación, analistas y auxiliares de educación básica, en régimen de teletrabajo. El 18 de abril se publicó la resolución nº 4.310, que instituyó el Régimen Especial de Teletrabajo en las Escuelas Estatales de la Red Pública de Educación y el Régimen Especial de Actividades no Presenciales (REANP), presentado por un portal, que se puede acceder públicamente⁸. Las medidas fueron adoptadas para restablecer el calendario escolar, interrumpido en la modalidad presencial.

Educación remota en Minas Gerais: el Régimen Especial de Actividades No Presenciales

Acorde con la SEE, el modelo de estudio remoto adoptado en el estado se desarrolló en sintonía y diálogo con profesores, equipo pedagógico e instituciones relacionadas a la educación, articulando diversos actores en una perspectiva multinivel: secretarías estatales, superintendencias regionales de enseñanza, Prodemge⁹, emisoras de TVs públicas, Asambleas Legislativas, sindicatos, operadoras de telefonía, proveedores de *Internet*, empresas de plataformas y medios digitales, familias, profesionales de la educación y alumnos. La expectativa era que el mayor número posible de alumnos fuera alcanzado y, así, tuvieran su derecho a la educación garantizado. En ese contexto, el REANP se organiza en tres ejes: (i) el Plan de Estudios Tutorados (PET), (ii) el Programa *Se Liga na Educação* y (iii) la aplicación *Conexão Escola*.

Mediante la virtualización del aula, de los espacios y de los tiempos de formación, el objetivo de la SEE es ofrecer diversas estrategias para que todos los alumnos tengan acceso a los recursos y puedan llegar al mayor número posible de estudiantes. No obstante, cada

⁸ El portal REANP. Disponible en: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Fecha de acceso: 10 de diciembre de 2020.

⁹ Prodemge es una empresa de tecnología de la información del gobierno del estado de Minas Gerais, responsable de ayudar a los organismos e instituciones públicas del estado.

estudiante utilizará el que le resulte más cómodo y accesible. En cuanto a los profesores, deben establecer la mejor forma de comunicación con sus alumnos, que puede ser por correo electrónico, teléfono o aplicación de mensajes, por ejemplo. A partir de los aportes de Lévy (2011) y Oliveira y Daroit (2020), la escuela se convierte, por lo tanto, en un territorio virtual, diluido de manera líquida en los espacios, en la dinámica de los hogares y de las personas que los habitan.

El Plan de Estudios Tutelado (PET)

Los Planes de Estudio Tutelados (PETs) fueron organizados de acuerdo con el Currículo de Referencia de Minas Gerais (CRMG), el Plan de Curso de la unidad de enseñanza y la carga de trabajo prevista en las matrices curriculares de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Los PET son una herramienta de aprendizaje que permite al alumno resolver preguntas y actividades escolares programadas de forma autodidacta y no presencial.

Organizado en la forma de apostillas con el contenido y actividades referentes a cada año escolar, respetando la carga horaria mensual de la asignatura para cada estudiante, el material abarca las siguientes disciplinas de la Enseñanza Media¹⁰: Lengua Portuguesa, Matemáticas, Biología, Química, Física, Historia, Geografía, Filosofía, Sociología, Lengua Inglesa, Estudios Orientados y Proyecto de Vida. Para atender a la Enseñanza Media, están disponibles para *download* 12 volúmenes para el 1º año, 8 para el 2º año y 8 para el 3º año. Según la SEE, los alumnos deben entregar las actividades de PET para corrección en el regreso a clases presenciales. Los profesores de las asignaturas, a su vez, deberán analizar el material, orientando los estudiantes sobre los contenidos, proponiendo actividades complementarias y apoyando la resolución de los ejercicios¹¹. Para los alumnos de la educación especial, los PETs deberán ser adaptados por las escuelas acorde con el Plan de Desarrollo Individual (PDI) del estudiante.

Los PET están disponibles en la página web de la SEE, en el portal que recoge todas las acciones e informaciones relacionadas con el REANP y en la aplicación *Conexão Escola*. Además, los archivos PDF también pueden enviarse a los correos electrónicos de los padres y/o tutores, de los alumnos y de los profesores registrados en el centro y mediante otras herramientas digitales. En el caso de los estudiantes que no tienen acceso a Internet, la escuela debe garantizar que el material impreso esté disponible para el estudiante. Con el apoyo de las

¹⁰ A efectos de este estudio, sólo se han tenido en cuenta los materiales referidos a los grados de bachillerato.

¹¹ Varios artículos periodísticos han informado de la incorporación de pasajes copiados sin citar debidamente las fuentes y con inexactitudes o incoherencias de contenido.

47 Superintendencias Regionales de Educación, corresponderá a las escuelas determinar cómo llegará el material a todos los alumnos.

Programa *Se Liga na Educação*

El Programa *Se Liga na Educação* es una de las tres acciones del REANP. En formato de teleclase, las clases son transmitidas por la Red Minas y por la TV Asamblea y son impartidas por profesores de la SEE. Las grabaciones privilegian contenidos en los que los alumnos presentan, históricamente, mayor nivel de dificultad y se planifican para los alumnos del 4º año de la Enseñanza Primaria y el 3º año de la Enseñanza Media. Las teleclases se exhiben en la programación diaria de la Red Minas y en la TV Asamblea, de lunes a viernes¹². Entre 7h30 y 11h15 se exhibe las teleclases grabadas. Cada 20 minutos se dedican a un año de escolarización. El momento del contenido en directo con interacción es de 11:15 a 12:30.

Las teleclases también están disponibles en el canal de Educación en *Youtube* y en la página de Rede Minas, lo que permite el acceso a los contenidos y su visualización a través de Internet y de forma asíncrona. También se puede acceder a las clases a través de la aplicación *Conexão Escola*.

Aplicación *Conexão Escola*

La Aplicación *Conexão Escola* es una plataforma de acceso gratis para el alumno y profesor de la red pública estatal de enseñanza. La plataforma permite al alumno acceso a los canales de transmisión de las teleclases (Programa *Se Liga na Educação*, exhibido en la Red Minas¹³) y a los PETs para realización de *download*, sin la necesidad de utilizar su paquete de datos, además de poder acceder clases de *chat* para interactuar con sus colegas y profesores. La aplicación se puede acceder exclusivamente por dispositivos móviles con sistema operacional *Android*.

REANP: ¿qué dicen los alumnos, los profesores y los responsables?

El análisis de los comentarios publicados sobre la aplicación y sobre las teleclases (en *Youtube*) se realizó desde siete dimensiones: (1) acceso al programa; (2) receptividad a la REANP; (3) percepciones sobre la aplicación y sus funcionalidades; (4) cuestiones asociadas

¹² El programa se emite en el canal abierto de Rede Minas y TV Assembleia (canales públicos del estado), y a través de antenas parabólicas con señal de satélite. Los abonados a los canales de cable tienen acceso a la programación.

¹³ Las teleclases están disponibles en la aplicación dentro de las 12 horas siguientes a su emisión en el Programa "*Se Liga na Educação*".

a la tecnología; (5) contenidos; (6) adhesión a la educación a distancia y (7) conexión entre los ejes del Programa.

El acceso al programa

Las herramientas digitales (aplicación y programa de televisión), así como el PET (que puede leerse en pantalla en formato PDF y/o impreso) componen acciones que deben entenderse de forma integrada y transversal: son canales de formación complementarios con diseños diferentes. En este sentido, requieren el dominio de distintas estrategias para su uso. Para ello, los usuarios (estudiantes y profesores) deben saber leer en pantalla; saber ver las teleclases en directo y en línea. También es necesario que se apropien de las posibilidades de articulación entre estas herramientas, potenciando su uso.

El número de usuarios de estas herramientas, aunque bastante expresivo, plantea dudas sobre la capacidad de llegar a todos los estudiantes de la red estatal. ¿Pueden las familias y los estudiantes acceder a ellos? ¿Cuáles son las dificultades?

Hasta el 6 de julio de 2020, la aplicación fue descargada por más de un millón de usuarios y las teleclases fueron vistas más de 7 millones de veces. Las cifras, aunque bastante expresivas, no impiden cuestionar los límites del alcance del REANP propuesto por la SEE. La aplicación, por ejemplo, sólo puede ser descargada por dispositivos cuyo sistema operativo sea Android, lo que excluye a los que funcionan con el sistema IOS. Se entiende entonces la obligación de utilizar dispositivos que funcionen por el sistema.

El acceso a Internet es también un supuesto básico para que los alumnos y profesores puedan utilizar las herramientas que se les ofrecen. Para ver los programas emitidos por Rede Minas y TV Assembleia, es imprescindible tener acceso a la electricidad, aparatos de televisión y, desde luego, vivir en zonas que reciban la señal de estos canales. Aunque ambos canales son públicos (la Rede Minas es mantenida por el gobierno estatal), la señal de la Rede Minas sólo llega a 183 de los 853 municipios. Con la contribución de la TV Assembleia, se incluyeron 79 localidades más. De todos modos, algo más de 270 ciudades tienen cobertura, lo que equivale al 32% del total. Según la SEE, sólo un millón de los 1,8 millones de alumnos de la red estatal tendrán acceso a clases a distancia a través de la televisión.

Aproximadamente 700.000 estudiantes (el 39%) no tienen acceso a las teleclases de televisión y, por tanto, no tienen la posibilidad de resolver sus dudas en tiempo real. No podemos tratar como casualidad el hecho de que tengamos 1 millón de estudiantes con acceso al programa de televisión y que la misma cantidad se haya descargado la aplicación. Aunque

no hemos tenido acceso al número de descargas del PET, estimamos que los estudiantes que tenían acceso al sitio “Estudiar en casa” y/o a la aplicación tenían mejores condiciones para acceder a las herramientas de estudio propuestas por la SEE. Los demás alumnos tuvieron que utilizar otras estrategias para acceder a los materiales y participar mínimamente en el esquema de estudio propuesto por la SEE.

A receptividad al REANP

Los alumnos y profesores que han accedido a la aplicación (a través de *Google Play*) y a las teleclases (a través de *YouTube*) han podido expresar su satisfacción o no con estas herramientas a través de las evaluaciones que posibilitan sus respectivas plataformas de distribución. En el caso de la teletienda, se podía dar *like* y *deslike* (me gusta y ya no me gusta) en los videos publicados. El cuadro 1 recoge la información recopilada de los datos del canal.

Tabla 1 – Videos del “*Se Liga na Educação*” disponibles en el canal de *Youtube*

Área	Período/ Ctde.	mayo	junio	Media de duración/video	Visualizaciones	Comentarios	Likes	[Des] likes
	Matemáticas	02	02	5 horas	1.637.809	3.036	62,1 mil	8.698
Ciencias de la Naturaleza	02	03	5 horas	1.529.820	2.749	65,2 mil	7.364	
Lenguajes	01	04	5 horas	1.731.786	3.321	65 mil	9.500	
Ciencias Humanas	01	04	5 horas	2.037.341	3.201	57,7 mil	10.402	
Contenido del Enem	02	02	5 horas	462.508	315	16.810	1.631	
Total	08	15	25 horas	7.363.264	12.622	266.810	37.595	

Fuente: Elaborada por los autores

En este caso, los “me gusta” y “ya no me gusta” pueden utilizarse como parámetro para evaluar si el contenido presentado cumple las expectativas del público al que va dirigido. Los usuarios de *Google Play* pudieron evaluar la aplicación *Conexão Escola* asignando notas por categorías, siendo 5 la nota más alta y 1 la más baja. Los usuarios asignaron una nota media de 2,8 a la aplicación. Sólo pueden evaluarla una vez, pero si lo desean pueden aumentar o disminuir el número de estrellas que le dan a la solicitud.

Así, fue posible realizar un análisis exploratorio en un universo de 5.305 comentarios en *Google Play* y 12.622 comentarios en las teleclases de *Youtube*. Los datos informan de que existen, en el caso de la aplicación y de *Youtube*, opiniones aparentemente contradictorias. Tenemos, por un lado, una asignación expresiva de 5 estrellas para la aplicación; por otro, una alta concentración de valoraciones muy malas. Algo análogo ocurrió con los gustos y

disgustos en los vídeos de las teleaulas. Encontramos una cantidad expresiva de likes en detrimento de los likes. Sin embargo, los comentarios relacionados con los vídeos mostraron insatisfacción con las herramientas, además de, por supuesto, hacer referencia a las teleclases.

Percepciones sobre la aplicación y sus funcionalidades

La aplicación se diseñó en modo de emergencia y quizá por ello no fue posible presentar una versión más elaborada. El número de evaluaciones negativas de la herramienta es expresivo. Hay informes que señalan las dificultades de acceso y la incompatibilidad con los teléfonos móviles: *“las clases tardan en caer; ¿y los que tienen iPhone?”*.

También hay muchos comentarios sobre las dificultades para acceder al *chat* disponible en la aplicación. Las mayores quejas sobre el *chat* revelan: inestabilidad; mensajes que “desaparecen”; imposibilidad de grabar audio, enviar documentos o enlaces que muestren su contenido: *“el chat da error directo” (alumno)*; *“tengo que estar buscando cuál es el mío (alumno)”*; *“...no tiene notificación cuando el alumno llama en el chat (profesor)”*.

Hay comentarios elogiosos, pero en menor medida. Revelan que, una vez mejorada, la aplicación es una herramienta que podría seguir utilizándose, incluso después de la pandemia: *“Me parece súper bien, se entienden los temas (alumno)”*; *“¡muy bien!” “(...) mi hija coge la dirección y hace muchas actividades (responsable)”*; *“(...) la calidad del vídeo es buena, lo recomiendo (alumna)”*.

Tecnología

En el caso de la aplicación, los usuarios señalan que sus funciones son incompatibles con los teléfonos móviles antiguos. Los datos socioeconómicos de los alumnos (y sus familias) matriculados en la red pública estatal revelan que pertenecen a los tramos más bajos. Así, no son raros los comentarios que indican la dificultad de poseer o adquirir un teléfono móvil lo suficientemente sofisticado como para soportar la tecnología que exige la aplicación: *“¿quieres que me compre un móvil con dinero de emergencia? (alumno)”*; *“(...) que el dinero gastado para mantener a la familia... (alumno)”*.

En cuanto a la calidad técnica de las teleclases disponibles en el canal de Rede Minas en *YouTube*, los comentarios publicados por los alumnos y sus responsables tratan de la calidad del audio (“el audio es muy bajo, Rede Minas”) y también de la información sobre el inicio y el final de cada clase, el llamado “minutagem”. Dado que los vídeos tienen una duración de hasta cinco horas, los usuarios tienen una dificultad extrema para localizar las clases destinadas al año que están estudiando: *“¡No hay condiciones! La gente hace una*

escaleta con los años respectivos, para que los padres podamos acceder a las clases... porque en este desorden es imposible avanzar...”.

Tanto en relación con la aplicación como con el acceso a *Youtube*, los usuarios afirman que la calidad de la señal de *Internet* dificulta sus estudios. Hubo informes que revelan la desigualdad en la calidad de la señal de *Internet* en Minas Gerais: “...*intento entrar en la aplicación todo el día, pero no puedo*”. Dado que la educación a distancia depende del acceso a las tecnologías, se supone que la asimetría en el acceso a la señal de *Internet* puede contribuir al aumento de la desigualdad educativa en el estado y, por extensión, en el país.

Los comentarios relacionados con la calidad técnica de la aplicación y las teleclases se refieren a los Objetos de Aprendizaje, que pueden ser impresos, audiovisuales y orientados al uso en *Internet*. La literatura clasifica estos objetos como cualquier recurso que pueda ser reutilizado para apoyar el aprendizaje. Su uso prevé o debería prever la articulación entre varias instituciones para que los objetos producidos sean compartidos (MARTIN; RITZHAUPT, 2020). Esto reduciría los costes para las instituciones educativas y sus patrocinadores. Como en Brasil las acciones asociadas a la pandemia han estado marcadas por una baja y descoordinada articulación federativa, los costos económicos y sociales pueden ser mayores, comprometiendo los resultados esperados. Kampen (2020) sugiere que para los estudiantes que no tengan dispositivos electrónicos o acceso a *Internet*, se sugieran tareas que se realicen con papel y lápiz. Además, hay que crear alternativas para la realización de estas tareas, aunque sea en la parte trasera de la escuela.

Contenido

En esta dimensión, analizamos los comentarios que se referían al contenido de los recursos puestos a disposición en la aplicación - las video-lecciones y los folletos del PET, además de las tele-lecciones que están en *Youtube*. A diferencia del canal de *Youtube* gestionado por TV Minas, en la aplicación los vídeos están editados, por área, tema/contenido y serie, como se muestra en la Tabla 2. En este caso, la navegabilidad es más amigable, facilitando el acceso de los usuarios. Las teleclases, por su parte, tienen una duración media de cinco horas, sin minutaje.

Tabla 2 – Videos disponibles en la aplicación “*Conexão Escola Web*”

	Área	Ano Escolar			Media de duración/vídeo	Evaluaciones sobre la Aplicación
		1°	2°	3°		
Conexão Escola Web	Matemáticas	06	04	10	20 minutos	5.686
	Ciencias de la Naturaleza [Química/Física/Biología]	05	05	10	20 minutos	
	Lenguajes [Lengua Portuguesa/Lengua Inglesa]	05	05	10	20 minutos	
	Ciencias Humanas [Historia/Geografía/Filosofía/Sociología]	05	05	10	20 minutos	
	Contenido del Enem	-	-	50	20 minutos	
	Saca Dudas		18		50 minutos	

Fuete: Elaborada por los autores

Los comentarios indican que los estudiantes utilizan diferentes estrategias para utilizar las lecciones de vídeo. Los comentarios son bastante heterogéneos, lo que revela la subjetividad allí diluida. Para un grupo de usuarios (alumnos, profesores y cuidadores), las clases son cortas, superficiales, difíciles de entender o están descontextualizadas si se comparan con el PET y las directrices curriculares adoptadas por la SEE. Otros comentarios apuntan a la ausencia de componentes curriculares que aún no se han contemplado. Muchos estudiantes se quejan de los profesores, diciendo que las clases son confusas y que no pueden seguir el ritmo: “*es muy poco tiempo de clase*” (responsable); “*los vídeos están desorganizados y no tienen fechas ni títulos*” (estudiante); “*efectivamente fuera de las normas de la BNCC*” (profesor).

Al estar separados por temas, los vídeos suelen durar 20 minutos. En los tiempos virtuales, donde la dimensión del tiempo es relativa y la interacción con la pantalla hace que la relación sea más efímera, instantánea y fragmentada, una clase de 20 minutos puede ser larga o corta, dependiendo de quién la vea, de sus motivaciones, habilidades, competencias y existencias de capital cultural, social, económico y simbólico.

Los comentarios sobre el contenido de las teleclases que están en *YouTube* revelan que estas clases no se comunican con lo que se ofrece en el PET. También es posible ver el desajuste entre lo que los alumnos saben y lo que los profesores supuestamente creen que saben: “*Por favor, despliegue las clases en sincronía con las PET. Sin una secuencia pedagógica de contenidos es difícil crear un hábito en el alumno y ayudar al profesor...*” (profesor); “*el profesor de inglés trata los temas como si entendiéramos todo lo que habla en el otro idioma*” (alumno); “*¿Soy el único que no entiende nada? Haaaaaaaa*” (alumno); “*¿cómo voy a hacer las actividades si el PET no coincide con lo que los profesores pasan?*” (alumno).

Si, por un lado, hay quienes expresan su descontento, hay quienes están satisfechos, que los contenidos han contribuido a la formación; que las clases están bien elaboradas y que los profesores han sido competentes: *“se puede aprender bien haciendo más allá de las clases impartidas”* (alumno); *“(…) la app está muy bien (…) los vídeos están muy bien. Aprendo mucho”* (alumno).

Las cuestiones técnicas que se desprenden de los comentarios de los alumnos, así como las relacionadas con los contenidos, animan a reflexionar sobre cómo implantar la educación a distancia, a qué dar prioridad y dónde están las fracturas. Pueden orientar la evaluación de lo que se ofrece y aportar cambios e intervenciones urgentes.

Adhesión/Resistencia

Suponemos que la adhesión a las herramientas del Programa está directamente asociada a la adhesión al propio Programa. Una vez más, los comentarios revelan que las percepciones son diferentes. Hay un número importante de publicaciones contrarios al Programa, con informes de usuarios que informan de que no están aprendiendo y que los vídeos no contribuyen a la formación: *“todo es muy confuso para todos, desde la aplicación hasta el PDF que ponen a nuestra disposición (alumno); nadie está entendiendo nada de estas clases online”* (alumno); *(…) ¿de qué sirve tener una clase si no hemos aprendido nada?”* (alumno).

Aunque fue necesaria otra metodología de análisis, los datos sugieren que existe una estrecha correlación entre la resistencia y el hecho de que las clases sean a distancia y virtuales. La baja adherencia está relacionada con la dificultad de los alumnos para adaptarse a estrategias de formación diferentes a las adoptadas en la enseñanza presencial, el paradigma que, para todos los alumnos y la inmensa mayoría de los responsables, era la única referencia existente. Además de estas cuestiones, es fundamental considerar que las nuevas estrategias adoptadas por la SEE agravan y profundizan las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, hay comentarios que indican que los usuarios comprenden la situación y el contexto en el que se encuentran, además de reconocer el esfuerzo que han hecho los profesores que imparten las clases: *“No voy a decir que está siendo fácil, pero dejo aquí mis felicitaciones a los profesores que se esfuerzan tanto”* (alumno); *“Pero todos se están reinventando y si cada uno tratara de hacer lo mejor posible en lugar de criticar y juzgar, garantizo que los resultados serían mucho mejores”* (responsable).

En estos casos, los comentarios sugieren que hay un proceso de cambio en marcha, ya que los profesores (y la SEE) se están reinventando. Aunque se necesitan nuevas investigaciones y metodologías para avanzar en este debate, los datos sugieren que estas experiencias pueden contribuir de forma importante a la revisión de las estrategias pedagógicas adoptadas antes de la pandemia, cambiando el paradigma de la formación tras su finalización.

Conexión entre los ejes

En esta categoría se analiza cómo los usuarios perciben las conexiones entre la aplicación y los demás canales y ejes de formación adoptados por SEE - *Se liga na Educação* y PET. Al tratarse de un programa multinivel, que articula diversos actores y sujetos institucionales, y que virtualiza el espacio y el tiempo de la escuela, comprobar *si* y *cómo* los usuarios perciben la transversalidad entre los ejes, y cómo lo hacen, contribuye a una mejor comprensión del diseño y de los efectos pretendidos por el programa, además de aportar subsidios para mejorar la gestión de las acciones emprendidas por la SEE y otros actores institucionales implicados.

Como la referencia para los alumnos es la educación presencial (también para las familias y los profesores), y la pandemia no les ha dado las condiciones (ni el tiempo) para adaptarse y pasar a nuevas modalidades y enfoques, las reacciones de los alumnos reflejan inseguridad, miedo, soledad y falta de preparación. Tres pasajes refuerzan este argumento: *“¡Socorro! Quiero que me devuelvan mi aula”. (alumno); “¡No vamos a aprender el contenido de toda una clase en 20 minutos! Estoy perdido” (alumno); “casi todo el mundo con el que he hablado me dice que no entiende nada y que no sabe cómo funciona esto. Estamos abandonados” (alumno).*

Los comentarios apuntan a la dificultad que han mostrado los alumnos para articular los ejes de formación asíncrona, los recursos y los medios puestos a disposición por la Secretaría. Como ahora son los alumnos (y sus tutores) los principales responsables de planificar el itinerario formativo con el apoyo de la SEE y los profesores, la gestión de este proceso ha resultado compleja y confusa. Los extractos destacados tratan de estas cuestiones: *“y ese pdf obviamente trae las actividades correspondientes a cada tema, pero ¿cómo hacerlo si ni siquiera tienes la clase para entenderlo?” (alumna); “Aparecen en mi app de PET de otras modalidades de enseñanza (para mí podría aparecer sólo el PET del primer año de bachillerato diurno regular, pero aparecen los de educación completa, etc.). Tengo que*

seguir buscando el mío y pierdo tiempo. Es confuso”. (alumno); “¿Cómo puedo hacer las respuestas si no tengo vídeo para comprobar o lo que enseño?” (alumna); “Si las actividades fueran acordes con la explicación que se da, ayudaría mucho más a los estudios” (alumna).

También destacamos la fragilidad de la comunicación institucional, la precariedad de la difusión de la información diaria sobre los contenidos y el apoyo en caso de dudas sobre las clases, sus componentes curriculares, las actividades indicadas y las dudas que se derivan de ellas. En relación a problemas con la aplicación y sus funcionalidades, no hemos identificado, en la sección de comentarios, respuestas frecuentes de Prodemge a los usuarios de la aplicación. En relación con la SEE, los usuarios dicen tener grandes dificultades para obtener información y hacer preguntas. La mayoría absoluta de las preguntas planteadas no tienen respuesta. Los siguientes fragmentos de comentarios de estudiantes ilustran este punto: *“Sólo me gustaría que Prodemge respondiera”; “por teléfono no responden, o mejor dicho, no responden al teléfono”.*

En una situación de emergencia, marcada por una estrategia de formación radicalmente diferente a la adoptada históricamente (aunque sea temporal), la comunicación es un punto crucial para que las acciones adoptadas sean menos traumáticas. Si los estudiantes no disponen de canales eficientes y eficaces para resolver sus dudas, ¿cómo pueden estar motivados y comprometidos? Si los profesores han demostrado tener dificultades para comunicarse con sus alumnos, ¿cómo pueden conseguir que el proceso de formación no sea tenso y difícil?

Consideraciones finales

En tiempos de pandemia, la puesta en marcha de acciones de emergencia en el ámbito educativo puede aumentar la carga de resultados y la responsabilidad de quienes están a la vanguardia, especialmente los profesores. Dada la complejidad de la implementación de la REANP, los comentarios analizados revelan la dificultad que ha enfrentado la SEE para crear vínculos multinivel y estrategias de adhesión entre los actores institucionales, los instrumentos, los procesos, las tecnologías, los territorios, los directores y los docentes (que trabajan a distancia y virtualmente en sus hogares). Dados los retos, los huecos y las debilidades institucionales identificadas, el riesgo de asumir la responsabilidad y culpar a los que están en primera línea es alto, ya que su papel es fundamental para garantizar el rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, los profesionales de la educación también son sujetos de la crisis. Si, por un lado, el programa mejora su rendimiento; por otro, agrava las dificultades a las que se han enfrentado estos actores a lo largo de los años. ¿Cómo podemos comprar equipos más modernos y aumentar la velocidad de *Internet* si los salarios en Minas Gerais son bajos, se pagan con retraso y a plazos? ¿Cómo se puede preservar la vida privada y organizar la vida pública si la educación a distancia ha licuado esos límites llevando la escuela, el aula y los alumnos literalmente a sus casas? ¿Cómo conseguir que se comprometan con el REANP si la comunicación entre los profesionales de la SEE y de la escuela se realiza mayoritariamente a través de memorandos, fragmentando la información y creando un clima de inseguridad, falta de preparación e improvisación?

Sobre el diseño del programa, hay cuestiones importantes que van más allá del horizonte de la crisis. Los comentarios revelan que, si para algunos la educación a distancia es posible, para otros supone el agravamiento de la desigualdad y la exclusión existentes. Desde el punto de vista pedagógico, aunque hay que reconocer el esfuerzo de la SEE, los comentarios muestran lo mucho que la Secretaría (y las demás redes) necesita avanzar y aprender, especialmente en relación con la producción de contenidos, la gestión e integración de las plataformas virtuales, la comunicación institucional y el apoyo a las preguntas que presentan tanto los profesionales de la escuela como los estudiantes y sus familias.

Las cuestiones relacionadas con la planificación visual, la edición, las imágenes y los recursos gráficos para ilustrar los temas abordados por los profesores ganan protagonismo en esta modalidad. Merece la pena destacar el reto al que se han enfrentado los profesores de la SEE y de la red estatal a la hora de diseñar estas clases. Dado que la gran mayoría de ellos no están familiarizados con las clases de vídeo, los aspectos relacionados con la didáctica, la dicción, la interacción y el ingenio en pantalla surgen como elementos clave en este proceso.

Si consideramos las demandas de grupos específicos, la cuestión es aún más grave. No se encontraron acciones o estrategias para los alumnos de educación especial, quilombola, indígena y de jóvenes y adultos. Los datos analizados sugieren, por lo tanto, que la Secretaría minimizó o ignoró las especificidades de estos estudiantes (y sus regiones) en su diseño, linealizando la oferta de educación a distancia.

Sobre el uso de las tecnologías, entendemos que los profesores no pueden ser el punto de partida del análisis de forma aislada. Se trata de una debilidad institucional y también curricular, vinculada a la formación inicial en la enseñanza superior. ¿Cómo podemos utilizar las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) y hacer operativos sus procesos en estos tiempos si la SEE no dispone de directrices y programas de formación

continua para que las escuelas y sus profesores puedan, mucho antes de la pandemia, construir estrategias de formación que integren dichos recursos? ¿Cómo utilizar las tecnologías teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus particularidades en relación con el proceso de formación? ¿Los centros de enseñanza superior han tratado y abordado estas cuestiones en sus planes de estudio, en los cursos de formación inicial del profesorado? De la experiencia en curso surge otra pregunta: ¿invertirá el SEE en estrategias de este tipo cuando pase la pandemia?

En cuanto a los alumnos y sus familias, Kampen (2020) recomienda que la escuela actúe en sintonía con las familias y optimice los medios para llegar a los actores implicados en el proceso de enseñanza a distancia. La autora recomienda que la comunicación sea lo suficientemente clara para no sobrecargar a los responsables, que ya están afectados. Sin embargo, la comunicación con las familias de los alumnos también es esencial. Necesitan sentirse apoyados para ayudar a los alumnos. Según la autora, el compromiso de los estudiantes depende del formato de la enseñanza a distancia ofrecida y de las condiciones técnicas para acceder a las herramientas necesarias. Por ello, destacamos que el aprendizaje a distancia es diferente al presencial. Enseñar a distancia no es ofrecer al alumno instrucciones como si se tratara de una enseñanza presencial.

Para las redes de educación pública, esta tarea se vuelve compleja porque hay familias que tienen (serias) limitaciones para ayudar a los estudiantes. Los que trabajan, los que tienen poca escolaridad o los que tienen que mantener a muchos niños al mismo tiempo. Las condiciones socioeconómicas y de infraestructura también son relevantes. Como generalmente son más pobres y viven en hogares más pequeños y restringidos, educar en casa puede ser una misión imposible. Es necesario garantizar que los niños de estas familias tengan acceso a toda la orientación necesaria para sus estudios, que va más allá de las cuestiones educativas. La educación pública a distancia vincula y potencia los problemas sociales, culturales y económicos (y las políticas públicas) que están asociados a una profunda historia de exclusión y pobreza. Es en este sentido que advertimos de los riesgos de que la educación a distancia profundice las desigualdades, como advierte Pires (2019).

REFERENCIAS

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jun. 2020.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **O piso salarial profissional nacional em Minas Gerais: implicações sobre a carreira, a remuneração e representação sindical docente** (Fapemig). 2017.

GOMES, R. L. Aspectos da Educação brasileira em meio aos dilemas de um momento dramático. *In*: LOLE, A.; STAMPA, I.; GOMES, R. L. **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora, 2020.

KAMPEN, M. **Remote learning: 6 best ways to engage your students (from Teachers!)**. Disponível em: <https://www.prodigygame.com/blog/remote-learning-engagement/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** 2. ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

MADEIRA, L. *et al.* Os estudos de políticas públicas em tempos de pandemia. **Blog DADOS**, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/os-estudos-de-politicas-publicas-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

MARTIN, F.; RITZHAUPT, A. D. Standards and competencies: for instructional design and technology professionals. *In*: MCDONALD, J. K.; WEST, R. E. (Eds.). **Design for learning: principles, processes and praxis**. 1. ed. EdTech Books, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Série Histórica da Educação de Minas Gerais 2008/2017**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, B. R.; DAROIT, D. Public policy networks and the implementations of the Bolsa-Família Program: an analysis based on the monitoring of school attendance. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, 2020.

OLIVEIRA, M.; PAES CARVALHO, C. Enfrentando o fracasso escolar no nível local: a atuação discricionária de professores e diretores escolares na implementação de uma política educacional. *In*: PIRES, R. R. C. **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PEREIRA, M. S. F.; SILVA, M. S. P. Educação Básica em Minas Gerais no Contexto da Pandemia e na Trilha do Partido “Novo”. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, abr./jun. 2020.

PIRES, R. R. C. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

QUEIROZ, B. L. **Diferenciais regionais de salários nas microrregiões mineiras**. 2001. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

UNESCO. **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Cómo referenciar este artículo

OLIVEIRA, B. R.; OLIVEIRA, A. C. P.; JORGE, G. S.; COELHO, J. F. La implementación de la Educación Remota en tiempos pandémicos: análisis de la experiencia del estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-106, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i1.13928>

Enviado el: 16/03/2020

Revisiones requeridas: 17/07/2020

Aprobado el: 16/10/2020

Publicado el: 02/01/2021