

LA GESTIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA:
INSEGURIDADES, VULNERABILIDADES Y PROCESOS DE TOMA DE
DECISIONES

*A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PANDÊMICO: INSEGURANÇAS,
VULNERABILIDADES E PROCESSOS DECISÓRIOS*

*SCHOOL MANAGEMENT IN THE PANDEMIC CONTEXT: INSECURITIES,
VULNERABILITIES AND DECISION-MAKING PROCESSES*



Joane Vilela PINTO ¹
e-mail: jv.pinto@unesp.br



Yoshie Ussami Ferrari LEITE ²
e-mail: yoshie.leite@unesp.br



Leny Rodrigues Martins TEIXEIRA ³
e-mail: lenyrmteixeira@gmail.com



Tamara de LIMA⁴
e-mail: tamara.lima@ifsp.edu.br



Augusta Boa Sorte Oliveira KLÉBIS ⁵
e-mail: augustaklebis@gmail.com



Simone Conceição Pereira DEÁK ⁶
e-mail: sideak@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

PINTO, J. V.; LEITE, Y. U. F.; TEIXEIRA, L. R. M.; LIMA, T.; KLÉBIS, A. B. S. O.; DEÁK, S. C. P. La gestión escolar en el contexto de la pandemia: Inseguridades, vulnerabilidades y procesos de toma de decisiones. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024106, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.2.18795>



| Enviado en: 10/12/2023
| Revisiones requeridas en: 23/01/2024
| Aprobado el: 25/03/2024
| Publicado el: 06/09/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Doctorado en Educación.

² Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Educación.

³ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Educación.

⁴ Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP), Presidente Epitácio – SP – Brasil. Doctora en Educación. Docente de Educación Básica, Técnica y Tecnológica.

⁵ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doctora en Educación.

⁶ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Doctora en Educación.

RESUMEN: Este artículo pretende investigar y comprender los retos a los que se enfrentan directores y coordinadores educativos durante la pandemia de Covid-19. Inicialmente, se reflexiona sobre el papel de los directores de centros escolares y las condiciones de trabajo en el contexto de la pandemia. A continuación, se analizan los datos de un cuestionario en línea administrado a 66 directores para conocer aspectos relacionados con la salud, las actividades realizadas y la relación escuela-familia. Al presentar una visión global de los retos y las estrategias adoptadas por los gestores, esta investigación cualitativa contribuye a comprender las principales dificultades a las que se enfrentan las escuelas, los profesores y los alumnos durante la pandemia 2020/2021. Los resultados apuntan a la necesidad de aplicar políticas que tengan en cuenta las necesidades específicas de las escuelas en un contexto marcado por circunstancias excepcionales y únicas. También ofrecen perspectivas que pueden contribuir a la formulación de políticas y prácticas en tiempos de crisis, así como a futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE: Educación Básica. Gestores educativos. Pandemia COVID-19.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar e compreender os desafios enfrentados por diretores e coordenadores pedagógicos do sistema municipal de Presidente Prudente - SP, durante a pandemia de COVID-19. Busca-se refletir sobre o papel dos gestores escolares e as condições de trabalho no contexto pandêmico, por meio da análise de um questionário on-line aplicado junto a 66 gestores. O questionário possibilitou conhecer aspectos relacionados à saúde, atividades desenvolvidas e relação escola-família. Ao apresentar uma visão abrangente dos desafios e estratégias adotadas, esta pesquisa, de natureza qualitativa, contribui para a compreensão das principais dificuldades enfrentadas pelo gestores, escolas, professores e alunos durante a pandemia de 2020/2021. Os resultados demonstraram que a saúde física e mental dos gestores foi afetada. Além disso, as atividades desempenhadas sofreram alterações significativas. Houve, ainda, a necessidade da adoção de novas e diversas estratégias de comunicação com as famílias, bem como de enfrentamento à vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Gestores educacionais. Pandemia COVID-19.

ABSTRACT: The aim of this article is to investigate and understand the challenges faced by principals and educational coordinators during the COVID-19 pandemic. Initially, reflections are made on the role of school managers and working conditions in the pandemic context. Next, data from an online questionnaire administered to 66 managers is analyzed to find out about aspects related to health, activities carried out and the school-family relationship. By presenting a comprehensive view of the challenges and strategies adopted by managers, this qualitative research contributes to understanding the main difficulties faced by schools, teachers and students during the 2020/2021 pandemic. The results point to the need to implement policies that consider the specific needs of schools in a context marked by exceptional and unique circumstances. They also offer insights that can contribute to the formulation of policies and practices in times of crisis, as well as to future research.

KEYWORDS: Basic education. Educational managers. COVID-19 Pandemic.

Introducción

La pandemia del Covid-19 ha sido un evento de extrema magnitud y profundidad, que ha desencadenado importantes transformaciones en diversos ámbitos de la sociedad. Su ocurrencia ha impulsado a la humanidad a enfrentar desafíos sin precedentes, que requieren respuestas rápidas y efectivas para mitigar los impactos y garantizar la continuidad de las actividades esenciales. Breton (2023) afirma que la pandemia desencadenó un proceso saturado de información, distribuida entre el lenguaje técnico de los expertos en salud pública, comentarios de periodistas, difusión sobre la necesidad de restringir el movimiento de personas, así como información sobre hospitalizaciones y muertes. Este escenario implicó medidas que impactaron en los movimientos y transformaron los estilos de vida, en un contexto que involucraba una atmósfera amenazante e incierta.

En el contexto educativo, la propagación del virus ha obligado a las instituciones educativas a adaptarse de manera rápida y diversa, con el objetivo de garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en medio de las restricciones impuestas por el distanciamiento social. Esta desafiante condición requirió la implementación de estrategias innovadoras y la reconfiguración de los modelos tradicionales para garantizar el acceso a la educación, así como la promoción y desarrollo de los estudiantes en tiempos adversos.

En esta coyuntura, los gestores jugaron un papel fundamental en la asunción de la responsabilidad de la toma de decisiones y la implementación de estrategias, buscando asegurar la continuidad de las actividades educativas. Además de la necesaria adaptación a las nuevas formas de enseñanza, se les encomendó la ardua tarea de velar por la salud y la seguridad de los alumnos, profesores y personal. Comprender las acciones emprendidas por estos profesionales se vuelve de suma importancia para el análisis y la reflexión sobre el impacto de la pandemia en la educación, así como los procedimientos adoptados para enfrentar ese momento único en la historia.

Teniendo esto en cuenta, nuestro grupo de investigación Formación Docente, Políticas Públicas y Espacio Escolar, vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Presidente Prudente, realizó un estudio cualitativo, con el objetivo de investigar y comprender experiencias y prácticas de directivos escolares que actuaron en las escuelas municipales de Presidente Prudente. durante el período de la pandemia de Covid-19. A través de la aplicación de un cuestionario en línea, se buscó recolectar datos sobre las actividades realizadas por los profesionales mencionados, así como sobre los enfoques adoptados, los desafíos enfrentados y

las estrategias implementadas para garantizar la continuidad de la educación en el contexto de pandemia. Destacamos, por lo tanto, que este artículo presenta un extracto de esta investigación más amplia.

Buscamos responder a la pregunta: ¿cómo se desarrolló el trabajo de la gestión escolar durante la pandemia? Para lograr los objetivos, contamos con la participación de asesores pedagógicos⁷ y directores, quienes compartieron con nosotros los desafíos enfrentados. Es relevante señalar que la mayoría de los estudios en el contexto de la educación durante la pandemia se han centrado principalmente en aspectos relacionados con el trabajo docente (Alves; Martins; Moura, 2021; Baade *et al.*, 2020; Bessa, 2021; Cardoso; Soares; Gonçalves, 2022; Carraro; Ostemberg; Kohls dos Santos, 2020; Lima *et al.*, 2022). Así, nuestra investigación busca, de manera significativa, llenar este vacío, centrándose especialmente en la investigación de situaciones relacionadas con la gestión escolar.

En este camino investigativo, iniciamos nuestro análisis a partir de las consideraciones relevantes de autores ampliamente reconocidos en el campo de la gestión escolar, como Dourado (2007), Paro (2012), Souza (2006, 2012). En general, estos autores enfatizan que la gestión educativa no puede ser considerada neutral, exigiendo así un proceso continuo de aprendizaje y compromiso que trascienda los límites de la práctica educativa. Si bien los directivos escolares tienen relativa autonomía, tienen la oportunidad de establecer e implementar canales de participación, a través de los cuales es posible conocer las dinámicas democráticas y reevaluar las estructuras autoritarias, posibilitando la participación de estudiantes, padres o tutores, docentes y otros profesionales de la educación. En la siguiente sección, se discutirán mejor las cuestiones relacionadas con las concepciones de la gestión escolar.

El papel de la gestión escolar y el contexto de pandemia

De acuerdo con Vieira (2007), existen diferencias entre la gestión educativa y la gestión escolar. La educación engloba una variedad de iniciativas desarrolladas por los diferentes niveles de gobierno, tanto en lo que se refiere a las responsabilidades compartidas en la provisión de educación, como en otras acciones específicas de cada área de actividad. La gestión escolar, a su vez, se refiere a las tareas que se llevan a cabo en el ámbito de la escuela,

⁷ En la red municipal de Presidente Prudente se adopta el término "asesor pedagógico". Sin embargo, con atribuciones similares al término "coordinador pedagógico", más comúnmente adoptado en otros sistemas y redes educativas.

que se encuentran dentro de su ámbito de competencia. La gestión escolar tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de su propósito esencial, que es promover la enseñanza y el aprendizaje, posibilitando el acceso a la educación como un derecho para todos, tal como lo establece la Constitución Federal y la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional.

Sin embargo, es importante acercar estas dos esferas de gestión, ya que su fin último tiene un objetivo común: garantizar la educación como un "derecho de todos", con el objetivo de lograr el pleno desarrollo de la persona, la preparación para la ciudadanía y la cualificación para el trabajo, tal como se define en las normas mencionadas. Para Martínez *et al.* (2023), los directivos deben adoptar un modelo de gestión que responda a las demandas actuales, de manera que la institución escolar se convierta en un espacio en el que el trabajo en equipo, la planificación, la gestión, la participación, la evaluación y el fortalecimiento de valores se conviertan en prácticas cotidianas, incluyendo la búsqueda de mejoras continuas con el fin de rescatar la función social de la educación.

Souza (2012, p. 159, nuestra traducción) problematiza la gestión escolar, basándola en un enfoque que busca comprenderla no en su idealización, sino en la aprehensión de su implementación, considerando cuidadosamente las áreas de acción y sus propósitos. El autor subraya que "[...] La gestión es la ejecución de la política, es donde opera la política y se realiza el poder". Así, la gestión escolar juega un papel clave en la definición de los supuestos que orientan los procedimientos relacionados con la escuela, al mismo tiempo que se configura como un proceso dinámico de búsqueda, conquista, disputa, diálogo y reparto del control sobre el poder de decisión que orienta el rumbo de la institución. En resumen, la coordinación de la política escolar es el eje central de la gestión escolar, y esta última es una extensión operativa de la política escolar.

También en este sentido, Paro (2012) presenta una concepción que enfatiza la necesidad de que la gestión escolar se centre en la construcción de una escuela pública que contribuya a la emancipación de los estudiantes y, en consecuencia, a la transformación de la sociedad. Así, la especificidad de la administración escolar implica el rechazo inequívoco de la dominación y explotación del trabajo, características intrínsecas de la gestión capitalista, lo que, sin embargo, no implica una renuncia a la administración en su conjunto. De acuerdo con el autor, es fundamental buscar formas de gestión de la escuela que aseguren tanto su eficiencia interna, es decir, la optimización de los recursos disponibles, como su eficacia externa, relacionada con el desempeño de la escuela en relación con los estudiantes y el logro de los objetivos de aprendizaje. De esta manera, los directivos, conscientemente o no, a través de sus acciones,

pueden alinearse con los intereses conservadores de las minorías dominantes o con los intereses históricos y progresistas de las clases dominadas.

A pesar de la importancia de que los directivos se comprometan con la transformación social y orienten sus acciones en línea con los intereses de la clase trabajadora, es necesario enfatizar, como señala Dourado (2007), que la acción política puede estar influenciada por marcos normativos que reflejen orientaciones, compromisos y perspectivas más amplias que las dinámicas intraescolares. En el contexto del período de pandemia, tales situaciones se hicieron evidentes, ya que los directores, incluso apuntando a una escuela orientada a la transformación de la realidad, se vieron obligados a adoptar algunas posturas técnicas y conservadoras, como representantes del Estado, ejecutando políticas impuestas por los órganos de gestión central. Los administradores escolares se encontraron en una situación en la que buscaban preservar la salud y el bienestar de los estudiantes, los maestros y otros miembros de la comunidad escolar, al mismo tiempo que era necesario garantizar la continuidad del proceso educativo.

Como posiciones técnicas y conservadoras, nos referimos, por ejemplo, a las preocupaciones por garantizar el mantenimiento de los procedimientos escolares, además de la cautela con relación a la toma de decisiones que no reflejaban la decisión de los órganos superiores. Souza (2006) explica que, para los autores clásicos de la gestión escolar, el director es visto como un técnico, que realiza principalmente la función administrativa en la escuela, proporcionando medios para el desarrollo del trabajo pedagógico. Es una visión conservadora, centrada en las actividades administrativas y burocráticas, justificada bajo el pretexto de garantizar la eficiencia y eficacia de la escuela.

De acuerdo con Souza (2006), autores críticos afirman la indispensabilidad de la dimensión política en la gestión escolar, ya que el posicionamiento político es importante en la redefinición de los objetivos y métodos de la escuela, de manera que exista una reformulación en términos de currículo, métodos de enseñanza y evaluación, entre otros aspectos. Esto llevaría a la dirección a volcarse hacia los intereses de la clase trabajadora, apuntando a la transformación social. En el contexto de pandemia, también hay autores como Alves y Barbosa (2020) que defienden la necesidad de implementar procesos educativos significativos, incluso considerando las exigencias que impone el aislamiento social. Consideran que la dirección escolar debe presentar propuestas que contemplan desafiar los planes educativos de emergencia, involucrando a las escuelas, a los estudiantes y a las familias, en una gestión democrática participativa, incluso respetando el distanciamiento social necesario.

En el mismo sentido, Firmino (2020) expone que los directivos deben adoptar una postura crítica hacia los sujetos involucrados y tomar decisiones que beneficien a la colectividad, como diálogos para decisiones democráticas, ampliación de la participación, respeto a las partes involucradas, sin descuidar las funciones cotidianas que comúnmente se realizan. Para la autora, los gestores deben ser flexibles en el período de pandemia, observando situaciones que requieran un ambiente propicio para una educación de calidad social. Firmino (2020) menciona que los retos en tiempos de pandemia, como la inestabilidad emocional de los estudiantes y las familias, deben ser considerados una prioridad para la docencia; Sin embargo, esto escapa a las situaciones discutidas en la formación profesional docente, tanto inicial como continua. Así, este proceso de orientación pedagógica, exigido a la docencia en tiempos de pandemia, demandó la intervención de emergencia de los gestores, quienes buscaron apropiarse de esta nueva función.

Durante la pandemia, los directivos se vieron presionados entre la satisfacción de las demandas de los docentes, preocupados por el aprendizaje de los estudiantes, y las mayores exigencias, especialmente en la cumplimentación de informes y otros trámites burocráticos. Tuvieron que hacer frente a las demandas de las docentes derivadas de la enseñanza a distancia, además de las demandas y presiones provenientes de las esferas gubernamentales y de la sociedad en general. Si bien entendieron el rol político en el contexto escolar, el período de pandemia representó algo completamente inusual, lo que significó que los directivos escolares no tuvieron muchas opciones más que seguir las determinaciones superiores, adaptándose a las nuevas demandas, aceptando políticas diseñadas exclusivamente para ese momento.

Enfoque metodológico

En la conceptualización de la gestión escolar, nos referimos al equipo directivo, compuesto, en el caso del sistema educativo en cuestión, por el director, el subdirector y el asesor pedagógico. El estudio se realizó con gestores del sistema municipal de Presidente Prudente, quienes respondieron un cuestionario compuesto por 61 preguntas, disponible en la plataforma Google *Forms*. De los 66 encuestados, solo tres afirmaron pertenecer al sexo masculino, por lo que se utilizó el sustantivo femenino "gerente". El cuestionario incluyó preguntas objetivas y abiertas, con el objetivo de obtener información sobre aspectos personales, condiciones de salud, educación y experiencia profesional, recursos tecnológicos disponibles, condiciones de trabajo remoto y relaciones con la comunidad. Se puso a

disposición el 19 de julio de 2021 y se aceptaron respuestas hasta el 23 de septiembre del mismo año. Primero, sin embargo, realizamos un pretest, con el objetivo de adaptar y mejorar las preguntas.

En lo que se refiere a los procedimientos éticos adoptados en este estudio, es importante destacar que todos los participantes llenaron el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCI), que fue la única pregunta obligatoria. Además, el proyecto de investigación y otros documentos necesarios fueron presentados y aprobados por el Comité de Ética en Investigación (CEP),⁸ a través de la Comisión Nacional de Ética en Investigación (CONEP), con el fin de garantizar la observancia de los derechos humanos, la autonomía de voluntad y el cumplimiento de altos estándares de investigación, integridad, honestidad, transparencia y veracidad. así como la promoción de los valores democráticos y la responsabilidad social (Mainardes; Cury, 2019). Cabe señalar que, con el fin de garantizar el anonimato de los participantes, no se revelaron ni los nombres ni el lugar de la ejecución. Estas medidas se adoptaron con el fin de preservar la confidencialidad y privacidad de los participantes.

Con el fin de conocer a los directivos, las preguntas iniciales tuvieron como objetivo caracterizar el perfil de los participantes y las siguientes tuvieron la intención de obtener una mayor comprensión de los procesos de toma de decisiones, inseguridades y vulnerabilidades experimentadas por los gestores en el período de pandemia. En este estudio, el concepto de perfil es entendido de acuerdo con la definición de Souza (2006), como la capacidad de analizar las diferentes facetas de un fenómeno, representando un conjunto de características generales de este fenómeno específico, evidenciando sus diferentes patrones. La formación del perfil ocurre a través del análisis de diferentes tipos, buscando identificar y describir la heterogeneidad con el fin de clasificarlos en grupos más similares, con el objetivo de comprender las particularidades, diferencias y similitudes entre los individuos (Souza, 2006). El análisis de las demás preguntas siguió los procedimientos del enfoque de investigación cualitativa, basado en André y Gatti (2008).

Entre los cargos ocupados por los directivos, el 57,1% son asesores pedagógicos y el 42,9% son directores. La mayoría de los participantes se encuentran en el grupo de edad de 32 a 51 años, totalizando el 80,4%. Dentro de este rango, el 48,2% tenía entre 42 y 51 años. Le siguen el 16% de los directivos de entre 32 y 36 años, así como los de entre 37 y 41 años, que corresponden al mismo porcentaje. Entre los 52 y los 57 años, hay un 12,5% de los directivos. También hay un 1,8% de 22 a 26 años, así como de 57 a 61 años o más. En cuanto al estado

⁸ CAAE: 56061522.7.0000.5402

civil, el 66,7% son casadas, mientras que las solteras suman el 13,6%. Los encuestados separados o divorciados suman el 12,1%, y los que están en unión estable representan el 6,1%, seguidos por el 1,5% que son viudas.

En cuanto a la escolaridad, todos ellos estudiaron pedagogía. De estos, el 4,5% está cursando una maestría, el 3% ya tiene una maestría y el 1,5% está cursando un doctorado. El porcentaje del 21,2% también tiene otra titulación, como Geografía, Lenguas, Matemáticas, Artes, Educación Física o Ciencias Biológicas. En cuanto al tiempo de trabajo en la docencia, los porcentajes más altos son del 47,7%, que tienen una carrera profesional de entre 16 y 25 años. Le siguen, con un 12,3% cada uno, los directivos que tienen entre 11 y 15 años de experiencia y los que tienen entre 26 y 30 años de trabajo. En cuanto al tiempo de trabajo en la gestión escolar, el 85,5% lleva 10 años o menos trabajando, entre estos, el 39,7% ha trabajado entre uno y cinco años. En resumen: el grupo mayoritario de encuestados está compuesto por pedagogos, con edades comprendidas entre los 31 y los 51 años y con una experiencia de entre 16 y 25 años.

Condiciones de salud: inseguridades y vulnerabilidades

Las condiciones de salud de los gerentes se vieron afectadas durante el período de pandemia. Además de las numerosas responsabilidades relacionadas con la adaptación al aprendizaje a distancia, la aplicación de protocolos de seguridad y el hacer frente a las incertidumbres, los directivos de las escuelas también se enfrentaron a importantes repercusiones en la salud física y mental. La creciente presión para la toma de decisiones y la necesidad de respuestas a los órganos superiores, a menudo con información limitada y cambios constantes, fueron factores estresantes significativos. Enfrentaron el desafío de conciliar las necesidades de los estudiantes, padres, maestros y otro personal, mientras lidiaban con la ansiedad y la preocupación por la salud y el bienestar de todos los involucrados en la comunidad escolar, así como de sus propias familias.

Además, la sobrecarga de trabajo y las largas horas dedicadas a resolver problemas emergentes y encontrar soluciones han llevado al agotamiento y al agotamiento mental. La falta de tiempo para el autocuidado y para lidiar con el propio estrés también era una preocupación común entre los gerentes. La ausencia de contacto cara a cara y de interacciones cara a cara, que son esenciales para construir relaciones y apoyo mutuo, contribuyó a los sentimientos de aislamiento y soledad. La falta de una red de apoyo sólida y de momentos de descanso y recuperación puede contribuir negativamente a la salud mental y emocional.

Teniendo en cuenta estos factores, se busca conocer los cambios en los patrones de sueño, las situaciones alimentarias, las condiciones de estrés y ansiedad, así como el número de contagios en la familia, los factores de riesgo y los impactos. Entre los encuestados, el 69,7% declaró no pertenecer a ningún grupo de riesgo. En cuanto al porcentaje del 30,3% que dijo pertenecer a algún grupo de riesgo, el 26,8% tenía hipertensión arterial, el 17,1% enfermedad respiratoria, el 14,6% diabetes y el 7,3% obesidad. Además, el 4,9% estaba en el grupo de riesgo porque tenía 60 años o más.

En cuanto a los cambios en los patrones de sueño, el 67,2% tenía el sueño alterado. Cuando se les preguntó sobre los cambios en la dieta, la mayoría de los encuestados, el 62,5%, reportó cambios y el 37,5% no sufrió problemas en este sentido. En cuanto a la tasa de contaminación, el 78,8% no contrajo el virus. Entre los encuestados que estaban infectados, 18,2% se recuperaron, 3% refirieron tener secuelas y nadie estaba en proceso de recuperación durante el período de la investigación. En cuanto a los episodios de estrés y/o ansiedad, el 78,5% tuvo estrés y/o ansiedad y el 21,5% no sufrió nada.

Brevemente, los resultados sobre las condiciones de salud revelaron que el 16,7% de los participantes que informaron impactos en la salud tenían problemas relacionados con la salud física. Además, el 25% se quejó de problemas tanto emocionales como físicos. Sin embargo, es importante destacar que una buena parte, es decir, el 58,3%, expresó preocupaciones específicas relacionadas con la salud mental y/o emocional. Este total, sumado al porcentaje del 25% de los encuestados que reportaron haber sufrido problemas físicos y emocionales, comprende el 83,3%. De acuerdo con una revisión sistemática de la literatura realizada por Brooks *et al.* (2020), se encontró que las personas en cuarentena reportaron una variedad de problemas psicológicos, incluidos síntomas de estrés agudo, ansiedad, dificultad para dormir y agotamiento emocional. Los investigadores enfatizaron que la duración de la cuarentena y la interrupción de las conexiones sociales pueden haber desempeñado un papel significativo en las repercusiones negativas para la salud mental.

Del mismo modo, los estudios de Pancani *et al.* (2021) también señalaron que restringir la movilidad de las personas, si bien era esencial en ese momento histórico para frenar la propagación del virus, puede haber ejercido una presión significativa sobre la salud mental de las personas a una escala sin precedentes. Los autores afirmaron la indispensabilidad de las relaciones sociales a través de instrumentos virtuales en tiempos de incertidumbre y amenazas, para reemplazar el apoyo que permiten las interacciones cara a cara. También argumentaron que, además de los intentos de evitar la propagación de la pandemia, sería necesario adoptar

múltiples formas de apoyo psicológico para manejar situaciones en las que las personas tenían pocos contactos cara a cara.

Estas condiciones, además de las específicamente vinculadas a las funciones de los directivos, se observaron en las respuestas a las preguntas abiertas, cuando los participantes manifestaron, por ejemplo, que: i) tenían miedo de morir o perder a sus seres queridos como consecuencia del Covid-19; ii) también se manifestó ansiedad y miedo porque, al mismo tiempo que necesitaban tranquilizar a los docentes y familiares, no contaban con apoyo al respecto; iii) había ansiedad por la falta de rutina, las inseguridades, el exceso de trabajo y el retraimiento de todos; iv) la presión ejercida por el Departamento de Educación y el Ministerio Público también fue un factor estresante; v) Necesidad de someterse a terapias para aliviar la tensión.

Barbisch, Koenig y Shih (2015) explican que la necesidad de aislamiento puede provocar una "sensación de histeria colectiva", cuando el miedo y la ansiedad aumentan, como consecuencia del número de muertes, el aumento de la cobertura mediática y el aumento del número de nuevos casos. Estos factores aumentan sustancialmente la ansiedad, con implicaciones en la red, que requieren otras medidas de salud. También en este sentido, los estudios realizados por Lima *et al.* (2022) destacan el miedo a contraer la enfermedad como un elemento crucial, lo que desencadenó un sentimiento generalizado de inseguridad en diversos aspectos de la vida, tanto desde el punto de vista colectivo como individual. Este miedo impactó y modificó las relaciones interpersonales "[...] un miedo específico se apodera de los individuos, 'el miedo a lo desconocido' [así como] la relación entre 'miedo' y 'conocimiento' o 'conocimiento' a nivel individual y colectivo" (Jodelet, 2017, p. 453, nuestra traducción).

Actividades realizadas: afrontando nuevos retos

Además de las cuestiones relacionadas con el perfil y la salud de los directivos, también se buscó conocer las actividades desarrolladas, las condiciones de trabajo y los recursos tecnológicos disponibles para que pudieran desempeñar sus funciones durante el periodo de pandemia. Descubrimos que todos los gerentes tenían acceso a Internet en sus hogares y en el lugar de trabajo. Además, encontramos que la mayoría, el 75,8%, de los directivos accedió a ella tanto desde sus hogares como desde el lugar de trabajo. En cuanto a la calidad de internet, el 66,6% de los directivos la calificó como excelente, muy buena o buena, mientras que el 27,3% la consideró regular y el 6,1% dijo que era mala. Es importante destacar que la disponibilidad de una conexión a internet de calidad, tanto en el entorno laboral como en el hogar, fue un aspecto esencial para la realización de actividades durante el período de pandemia,

ya que esta condición fundamental permitió a los gerentes realizar sus funciones sin inestabilidades de conexión.

En cuanto a los dispositivos disponibles para los directivos, observamos que, en sus hogares, el 92,4% utilizaba notebooks y celulares; De este porcentaje, el 24,2% también utilizaba ordenador. En el ambiente de trabajo, el 73,4% dijo que usaba una computadora, el 60,9% también usaba una notebook y el 17,2% usaba solo un teléfono celular. En cuanto a la compartición de dispositivos, el 51,5% de los gestores no compartió los dispositivos con nadie, mientras que el 48,5% los compartió con otras personas. De estos, el 19,8% compartía con una persona, el 13,6% con dos personas, el 10,6% con tres personas, el 3% con cuatro personas y el 1,5% compartía con cinco o más personas. Es importante mencionar que la mayoría de los directivos, el 75,8%, adquirió el equipo con recursos propios. En cuanto a la capacidad de uso de las tecnologías, el 84,8% de los directivos la consideró excelente, muy buena o buena. Por otro lado, el 15,2% manifestó sentirse inseguro sobre el uso de las tecnologías, clasificando sus habilidades como regulares en este aspecto. Durante la pandemia, los directivos interactuaron con varios grupos, el 93,9% afirmó que la interacción se produjo con los profesores, el 71,2% con los padres y familiares de los alumnos, el 69,7% con otros directivos y el 27,2% con los alumnos.

En cuanto a las actividades realizadas por los gestores durante el periodo de pandemia, se optó por presentar los resultados a través de una tabla. Las respuestas sumaron 168, ya que los directivos indicaron más de un ejemplo de actividades realizadas. La tabla que proporcionamos presenta una subdivisión de las respuestas entre las actividades pedagógicas, que atribuimos a los asesores pedagógicos, y las actividades técnico-administrativas, que son más comunes a los directores. Sin embargo, es importante recalcar que, idealmente, no debería haber demasiada división, ya que las funciones y acciones de los gerentes son complementarias entre sí y no excluyentes entre sí.

Tabla 1 – Actividades remotas realizadas por los gerentes.

Actividades a distancia F %		
1. Actividades pedagógicas		
Asistencia técnico-pedagógica al profesorado / Seguimiento y orientación de las actividades realizadas por el profesorado / Elaboración e implementación de estudios colectivos	61	36,3
Contacto / Asistencia / Orientación / Reunión con padres o familiares de alumnos	18	10,7
Organización / Seguimiento de la rutina escolar	7	4,1
Elaboración / Organización de documentos pedagógicos / Construcción de gráficos y hojas de cálculo de datos de acceso y retiro de actividades impresas	6	3,6

Actividades de investigación (vídeos, estudios)	5	3
Consejo de Clase / Consejo Escolar	4	2,4
Actividades relacionadas con la función de coordinación pedagógica	3	1,8
Subtotal	104	61,9
2. Actividades técnicas y administrativas		
Correo electrónico / Google Meet / Aplicaciones (WhatsApp)	21	12,5
Preparación / Organización y presentación de documentos	13	7,7
Participación en convocatorias y encuentros organizados por la Dirección Municipal de Educación	11	6,5
Actividades administrativas/burocráticas y trabajo	8	4,8
Lectura de reglamentos, decretos, resoluciones / Impresión de algunos de estos documentos	3	1,8
Actividades del sistema de Secretaría Digital (SED)	3	1,8
Reunión con coordinadores (en el caso de los directores)	2	1,2
Salidas	3	1,8
Subtotal	64	38,1
Total	168	100

Fuente: Elaboración propia (2021).

La tabulación de las respuestas y la categorización permitieron visualizar una diversidad de actividades realizadas por los gestores. La categoría con mayor número de nominaciones se refiere a los encuentros y encuentros sostenidos con los docentes, incluyendo las horas de trabajo pedagógico colectivo para docentes de educación primaria (HTPC) y las horas de actividad colectiva para docentes de educación infantil (HAC). Esta categoría correspondió al 36,3%, probablemente relacionada con los asesores pedagógicos. Las respuestas proporcionaron una descripción de las siguientes atribuciones: i) lectura, transmisión y orientación al grupo de empleados del equipo escolar sobre los lineamientos y solicitudes de la Secretaría Municipal de Educación (Seduc); ii) seguimiento y orientación de las actividades realizadas por los docentes, puestas a disposición en el aula virtual; iii) Planificación HTPC y HAC. Estas atribuciones mencionadas en las respuestas evidenciaron la diversidad de actividades realizadas por los gestores durante el período de pandemia.

Con un 12,5% del total de respuestas, tenemos participación en reuniones a través de salas virtuales, como Google Meet, monitoreo y envío de mensajes a través de aplicaciones como WhatsApp, así como lectura y envío de respuestas por correo electrónico. Entre las actividades mencionadas, se destacan: i) revisar correos electrónicos y grupos de WhatsApp de padres y empleados; ii) lectura diaria del correo electrónico de la unidad escolar; iii) asistencia individual a docentes y educadores a través de WhatsApp, Google Meet, correo electrónico y otros canales de comunicación.

En la tercera categoría con mayor número de indicaciones, correspondiente al 10,7% de las respuestas, se encuentran los contactos, consultas, orientación y reuniones a distancia con padres o familiares. Con un 7,7% de las respuestas, con un total de 13 indicaciones, se

encuentran actividades relacionadas con la preparación, mecanografía y reenvío de cartas, solicitudes, pagos y servicios. Alcanzando el 6,6% del total de respuestas, encontramos las actividades relacionadas con la participación en reuniones y convocatorias de Seduc, incluyendo la atención de demandas y reuniones de capacitación con los coordinadores del organismo central.

Las respuestas de los gerentes revelaron los desafíos que enfrentaron y los cambios significativos en sus asignaciones, en comparación con situaciones normales. La pandemia obligó a las escuelas a adoptar medidas de distanciamiento social e implementar el aprendizaje a distancia, lo que provocó una serie de transformaciones en la forma en que las escuelas operaban y en la forma en que los directivos de las escuelas desempeñaban sus funciones. En condiciones normales, suelen participar en la gestión diaria de la escuela, orientando a los profesores, haciendo un seguimiento del progreso de los alumnos, implementando políticas educativas e interactuando con la comunidad escolar. Sin embargo, durante la pandemia, estas atribuciones se ampliaron, ya que los gestores tuvieron que hacer frente a retos específicos impuestos por la crisis sanitaria.

De acuerdo con Santana Filho (2020), la pandemia sacudió la enseñanza y la educación escolar, ya que la necesidad de aislamiento de alumnos, docentes, pedagogos, gestores, cambió la dinámica escolar, antes basada en la convivencia, en el intercambio de ideas y conocimientos, en la transmisión de contenidos consolidados e impulsada por prácticas seculares. En el mismo sentido, Breton (2023) afirmó que la pandemia de Covid-19 reveló a la humanidad que ha entrado en una fase marcada por una tendencia a intensificar gradualmente el principio de incertidumbre, como consecuencia de las rupturas del pasado.

Coordinar la transición al aprendizaje a distancia, orientar a los docentes sobre las mejores prácticas, garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes y buscar soluciones para minimizar las desigualdades educativas fueron algunos de los nuevos retos a los que se enfrentaron los directivos. Además, tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas herramientas y plataformas tecnológicas. La experiencia vivida en el contexto de pandemia reveló la complejidad del trabajo en la realización de prácticas escolares en tiempos excepcionales, proporcionando una comprensión profunda de las nuevas dinámicas, más complejas y desafiantes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Peres, 2020).

Directrices de Seduc: procesos de toma de decisiones en medio de incertidumbres

A través de esta investigación, también se buscó obtener información sobre las pautas proporcionadas por Seduc para el trabajo remoto, identificar los diferentes tipos de orientación que se ofrecen y evaluar su pertinencia. Además, se investigó si Seduc ofrecía formación específica a los directivos y cómo estas actividades formativas eran percibidas por ellos. Otra de las intenciones fue identificar las principales dificultades a las que se enfrentaron los directivos durante el periodo de pandemia. En cuanto a los lineamientos brindados por Seduc para la realización del trabajo a distancia, el 66,7% afirmó que hubo un traslado. Dentro de este grupo, el 32,9% indicó que se les instruyó sobre el uso de recursos, herramientas, plataformas, clases sincrónicas y tutoriales. Para el 29,7% de los directivos, los lineamientos estaban relacionados con la ejecución del trabajo escolar a distancia y las actividades a poner a disposición de los niños.

Según el 15,6% de los directivos, las directrices estaban dirigidas a la participación en la formación a través de reuniones remotas, en directos o utilizando herramientas como WhatsApp. El porcentaje restante, el 21,9%, afirmó que las directrices abarcaban temas como documentos y resoluciones, materiales de estudio, reuniones de planificación, atención a las familias y búsqueda activa de estudiantes. Para el 30,3% de los encuestados, las orientaciones fueron transmitidas a veces. De este porcentaje, el 45,5% relató que estaban orientados con relación a la labor docente, la conducción y la organización escolar. A continuación, el 40,9% afirmó que las orientaciones se centraron en el uso de plataformas (Google Classroom y Google Meet) y clases sincrónicas. Además, para el 13,6% de los directivos, las orientaciones en el formato de vidas fueron consideradas agotadoras y contribuyeron poco al trabajo remoto.

En algunas respuestas, los administradores no explicaron las orientaciones recibidas, pero expresaron críticas en relación con la forma en que se transmitían esas directrices. Cuestionaron la utilidad real y afirmaron, por ejemplo, que: i) los lineamientos no convergían con las necesidades del momento; ii) algunos asesores participaron en cursos de capacitación promovidos por Seduc, pero no tenían dominio de las herramientas, lo que comprometió la transferencia efectiva a los docentes; iii) sintieron sentimientos de frustración ante la sobrecarga de tareas burocráticas; iv) Inseguridad por información no coincidente, demorada y mal preparada. Por último, en cuanto a la orientación brindada, el 3% de los directivos dijo no haberla recibido.

En cuanto a la relevancia de la información proporcionada por Seduc, el 56,9% de los directivos afirmó que la orientación recibida era relevante para el desempeño del trabajo

remoto. Sin embargo, el 40% dijo que la relevancia era parcial y el 3,1% dijo que no era relevante. Cuando se les pidió que explicaran sus opiniones sobre esta relevancia, los gestores presentaron las siguientes justificaciones: i) las directrices ayudaron en el uso seguro de las tecnologías digitales, proporcionando tutoriales y orientación; ii) sirvió de base para la organización del trabajo a distancia; iii) fueron objetivos, importantes, significativos y ayudaron a despejar dudas, aunque insuficientes, tardíos y con un tiempo de implementación limitado; iv) Satisfacer las necesidades identificadas por los gestores.

En cuanto a la oferta de cursos, talleres, minicursos y actividades relacionadas por parte de Seduc al equipo directivo para ayudar en el trabajo remoto, encontramos que el 72,3% respondió afirmativamente, indicando que había recibido formación específica. Teniendo en cuenta este porcentaje, podemos afirmar que hubo una cantidad significativa de actividades de capacitación, ya que solo el 27,7% de los gerentes refirieron no haber recibido capacitación específica ofrecida por Seduc durante el período. Con respecto al porcentaje de directivos que afirmaron no haber recibido formación, se buscó entender cómo obtenían formación o información para realizar el trabajo remoto.

Las respuestas proporcionadas fueron las siguientes: i) buscaron ayuda o intercambio con colegas, grupos de WhatsApp, docentes y directivos más experimentados; ii) aprendieron de manera autodidacta, investigando, experimentando, buscando capacitación y explorando herramientas; iii) acceso a internet, utilizando recursos como Youtube y Google; iv) Utilizar videos de docentes y asesores como fuente de aprendizaje. Con respecto a las directrices transmitidas por los directivos a los docentes, encontramos que el 31,5% se refirió a lineamientos técnicos para el uso de herramientas de trabajo en la docencia remota, como lineamientos para la preparación de actividades, uso de plataformas virtuales, organización de la rutina y horario de estudio, así como indicaciones sobre cómo acceder a la plataforma Google Classroom. La siguiente tabla presenta todas las respuestas.

Tabla 2 – Pautas proporcionadas por el equipo directivo para el trabajo remoto con estudiantes.

Directrices	Frec.	%
1. Uso de herramientas (plataformas, Google Meet, Google Classroom, word, pdf, tutoriales, vídeos, Power Point)	30	31,5
2. Transmitiendo las directrices de Seduc	22	23,1
3. Trabajo en la enseñanza a distancia (plan de clase, textos, contenidos, actividades)	15	16,0
4. Trabajar con los estudiantes y las familias	08	8,5
5. Del intercambio de experiencias	06	6,3

6. Reuniones generales de formación / tutoría	05	5,3
7. Clases sincrónicas	04	4,2
8. Devolutivas	03	3,1
9. Horario de trabajo	01	1,0
10.No hubo orientación/orientación diferida	01	1,0
Total	95	100

Fuente: Elaboración propia (2021).

En general, estos resultados revelaron una variedad de pautas proporcionadas por Seduc a los gerentes para ayudar en el trabajo remoto. Si bien una parte importante consideró relevantes las guías y recibió capacitación específica, se identificaron algunos puntos de mejora, como la importancia de una mayor alineación de las guías con las necesidades emergentes de la pandemia, así como asegurar el dominio de las herramientas tecnológicas por parte de los asesores. Además, entre las principales dificultades a las que se enfrentaron los directivos durante la pandemia se encuentran la sobrecarga burocrática y la inseguridad.

A partir de estos hallazgos, consideramos que Seduc podría haber mejorado las directrices proporcionadas, teniendo en cuenta las demandas específicas de cada contexto escolar y promoviendo una formación más acorde con las necesidades de los gestores y de los centros. Es importante brindar un apoyo técnico y pedagógico adecuado a los directivos, además de garantizar el acceso a los recursos y herramientas necesarios para el trabajo remoto. Al superar los desafíos e implementar mejoras basadas en las experiencias vividas, sería posible ofrecer una educación escolar a distancia más eficiente e inclusiva, con la prestación de apoyo a las escuelas.

Escuela y familia: cruces conjuntos que desafían la pandemia

La alianza entre familia y escuela, con estrategias que promuevan una mejor comunicación y una mayor participación de los padres y tutores en el proceso educativo, es de suma importancia en todas las etapas y modalidades de la educación básica, independientemente del período. Especialmente en lo que respecta al contexto de pandemia, creemos pertinente comprender cómo se produjo la interacción entre la familia y la escuela durante la implementación del trabajo remoto, además de identificar las principales dificultades que enfrentan los directivos en esa situación desafiante. Así, investigamos las dinámicas específicas que ocurrieron en el contexto del trabajo remoto, buscando comprender cómo se establecía la interacción entre la familia y la escuela, así como qué estrategias se adoptaron para promover la comunicación efectiva y cómo los padres y tutores se involucraron en el proceso

educativo. Además, se buscó identificar las principales dificultades a las que se enfrentaron los encuestados en ese momento.

Los gerentes se comunicaron con las familias de diversas maneras. Considerando las más frecuentes, tenemos: mensajería a través de aplicaciones (100%), entornos virtuales de aprendizaje (96,9%), llamadas telefónicas (95,4%), redes sociales (76,9%) y videollamadas (52,3%). Otros medios fueron menos utilizados, como las cartas (30,8%) y los mensajes de correo electrónico (24,6%). Otras formas de comunicación indicadas (15%) fueron la asistencia presencial siguiendo los protocolos, las visitas domiciliarias, las grabaciones de vídeo, las reuniones a través de la herramienta Google Meet, la búsqueda activa y los círculos de conversación entre los miembros del equipo escolar y la familia. A partir de la observación de los porcentajes, podemos inferir que los gestores hicieron uso muy frecuente de los recursos tecnológicos para comunicarse con las familias de los estudiantes.

Con respecto a los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, que enfrentaron dificultades para acceder a las tecnologías digitales y, en consecuencia, a los contenidos escolares, se buscó obtener información sobre las acciones y estrategias adoptadas por el equipo directivo para solucionar o mitigar esta situación. Entre los participantes, el 45,6% informó que se pusieron a disposición actividades impresas, mientras que el 25% realizó turnos presenciales para atender a familias y estudiantes, además de promover encuentros con ellos. Otro 15,1% realizó una búsqueda activa y derivó a los estudiantes al Sector de Acciones Complementarias o Consejo de Tutela. En cuanto al uso de la tecnología, el 8% optó por actividades realizadas a través de la plataforma Google Classroom, WhatsApp o correo electrónico. Además, el 6,3% mencionó varias respuestas adicionales.

Notamos que el equipo directivo buscó enfrentar los desafíos de la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes a través de un conjunto de acciones. La disponibilidad de actividades impresas para el 45,6% de los estudiantes y la realización de turnos presenciales para la atención individualizada, así como las reuniones con las familias, muestran la importancia de estas actividades para garantizar un apoyo más directo y cercano. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de enfoques diversificados y flexibles, considerando las particularidades y singularidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Por ello, destacan la importancia de diversificar las estrategias para atender las variadas necesidades de los estudiantes en esta situación.

Corroboramos la postura de Fagundes (2020, p. 118, nuestra traducción), "[...] Ya no es posible aceptar un proceso de enseñanza que resulta en más desigualdad e indiferencia". Los

gestores identificaron aspectos positivos con relación a las interacciones con las familias. A través de la siguiente tabla, es posible visualizar las respuestas que destacaron la importancia de la interacción entre familia y escuela en el contexto de las actividades escolares a distancia.

Tabla 3 – Aspectos positivos de la interacción familia-escuela.

Aspectos positivos	Frec.	%
1. Mejora de la proximidad, la comunicación, la interacción y la asociación con las familias	26	41,26
2. Las familias pudieron hacer un mejor seguimiento del desarrollo, los avances, las potencialidades y las dificultades de sus hijos	13	20,64
3. Mayor valoración de la labor de los docentes/educadores, fortalecimiento del vínculo entre la familia y los docentes/educadores	10	15,87
4. Identificación de familias que valoran la educación	9	14,30
5. Los maestros/educadores se esforzaron mucho e hicieron un excelente trabajo	2	3,17
6. Otras respuestas	3	4,76
Total	63	100

Fuente: Elaboración propia (2021).

Sin embargo, también se identificaron aspectos negativos en cuanto a la interacción entre la familia y la escuela en el desarrollo de actividades a distancia. Un porcentaje del 62,9% indicó que las familias no participaron, no interactuaron, e incluso bloquearon al docente o a la escuela, abandonando por completo el seguimiento de los niños en la realización de las actividades. Otro 25,8% señaló que las familias no contaban con los recursos tecnológicos necesarios, como acceso a internet, notebooks o teléfonos celulares, lo que dificultaba el monitoreo de las actividades remotas. Además, también se reportó un desconocimiento por parte de los familiares sobre cómo acceder a los entornos virtuales. Muchos padres no se sentían capacitados para ayudar a sus hijos en este contexto.

Además, el 5,7% de los directivos manifestó que los padres no consideraban la educación infantil como una etapa importante, y muchos de los que tenían hijos matriculados en esta etapa de la educación básica no atribuían importancia a las actividades escolares a distancia. Por último, según el 2,8% de los directivos, los padres dijeron que no creían en el aprendizaje a distancia.

Nonato, Yunes y Nascimento (2021), en un estudio que aborda la relación escuela-familia, enfatizan la importancia primordial de implementar políticas que reestructuren y fomenten prácticas que fortalezcan el vínculo entre los profesionales de la educación y los miembros de la familia. Según los investigadores, la asociación entre la escuela y la familia juega un papel clave en el progreso académico y la trayectoria educativa de los estudiantes. Coincidimos con los autores, reconociendo la indispensabilidad de la interacción entre la

escuela y los familiares o tutores para el desarrollo integral de los estudiantes, en sus aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

Consideraciones finales

Este texto presentó los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender el trabajo gerencial en el contexto de la pandemia de Covid-19. Encontramos que los gerentes se vieron afectados por problemas relacionados con la salud física, mental o emocional. Han tenido que lidiar con diversas responsabilidades, entre ellas la adaptación al aprendizaje remoto y la toma de decisiones bajo presión, en contextos de inseguridad e incertidumbre. Los directivos también expresaron su temor a contraer la enfermedad y su preocupación por el aumento de la cobertura mediática y el aumento del número de casos, lo que contribuyó a los altos niveles de ansiedad y sentimientos de inseguridad.

Con respecto a las interacciones entre familia y escuela en el desarrollo de las actividades escolares a distancia, por un lado, se destacaron aspectos favorables reportados por los directivos, quienes destacaron la importancia de las interacciones en el contexto de la educación a distancia. Por otro lado, se observaron aspectos negativos, como la falta de participación e interacción de tutores y familiares, bloqueos o abandono del seguimiento de los niños, así como la falta de recursos tecnológicos y conocimientos necesarios para acceder y asistir en actividades remotas. Estos aspectos pusieron de manifiesto la necesidad de buscar estrategias para promover una mayor participación e implicación de las familias en el contexto de pandemia, así como de proporcionar el apoyo adecuado y los recursos tecnológicos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

En cuanto a las actividades realizadas, se pudo percibir que los gerentes realizaban una amplia variedad de ellas. A través de la categorización de las respuestas, se identificaron diferentes atribuciones, tanto pedagógicas como técnico-administrativas. Una de las principales actividades mencionadas fue la realización de reuniones con docentes, el seguimiento de las actividades realizadas y la elaboración de estudios colectivos. Los directivos también realizaron contactos, consultas, orientaciones y reuniones a distancia con padres de familia o familiares, buscando mantener la participación y colaboración con las familias de los estudiantes. En cuanto a las actividades técnicas y administrativas, se mencionó la preparación, organización y envío de documentos, participación en convocatorias y reuniones organizadas por Seduc.

Las respuestas de los gerentes revelaron los desafíos que enfrentaron y los cambios significativos en sus funciones debido a la pandemia. Tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas herramientas y plataformas digitales. La experiencia de los gestores durante la pandemia puso de manifiesto la complejidad del trabajo en la realización de prácticas escolares en tiempos excepcionales, proporcionando una comprensión más profunda de las nuevas dinámicas - complejas y desafiantes- sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tales consideraciones resaltan la importancia del rol de los directivos escolares durante la pandemia, mostrando la capacidad de adaptación y apoyo a la comunidad escolar, así como la necesidad de contar con recursos tecnológicos adecuados y una conexión estable a internet para llevar a cabo las actividades.

En cuanto a las directrices proporcionadas por Seduc para el trabajo remoto y la percepción de los directivos sobre su pertinencia, los resultados revelaron que hubo una transferencia de orientación por parte de Seduc, abarcando diferentes aspectos, como el uso de recursos tecnológicos, la ejecución de actividades escolares remotas y la participación en capacitaciones. Sin embargo, algunos gerentes informaron que las directrices no satisfacían plenamente sus necesidades, citando problemas como la falta de alineación con el contexto de la pandemia, las brechas en la capacitación de los asesores y la sobrecarga burocrática.

A pesar de las críticas, la investigación también mostró la relevancia percibida por algunos directivos en relación con la orientación recibida. Dijeron que las directrices eran útiles para el uso seguro de las tecnologías digitales, la organización del trabajo a distancia y la aclaración de dudas. Sin embargo, muchos consideraron que la pertinencia era parcial, lo que indicaba la necesidad de mejoras y ajustes en las directrices proporcionadas. Una parte significativa también refirió no haber recibido una formación adecuada, buscar alternativas autodidactas e intercambiar experiencias con colegas. Ante esto, entendemos que Seduc podría haber mejorado las directrices, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada contexto escolar y asegurando el dominio de las herramientas tecnológicas. Además, es de fundamental importancia brindar un apoyo técnico y pedagógico adecuado, así como los recursos y herramientas necesarios.

Con base en las experiencias reportadas, encontramos que se podrían haber implementado políticas que contribuyeran a una educación escolar remota más eficiente, inclusiva y adaptable. La reflexión y la búsqueda continua de mejoras son fundamentales para garantizar una educación de calidad social y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, incluso en circunstancias difíciles. También lamentamos la ausencia de políticas

educativas a nivel nacional que, respetando las cuestiones locales, podrían proporcionar una orientación más cualificada a los directivos. A menudo, solo tenían la oportunidad de intercambiar información e impresiones, a pesar de que tenían una enorme responsabilidad en la conducción de la gestión en el contexto microeducativo.

A pesar de las adversidades, observamos que los gestores buscaron diligentemente cumplir con sus deberes, a pesar de la exigencia de un cierto grado de novedad y algunas improvisaciones resultantes del hecho de que no existían precedentes de destitución presencial hasta el momento, en ningún período histórico de la educación nacional o mundial. Cabe destacar que la falta de precedentes exigió mucho a los gestores para asegurar la continuidad del proceso educativo. Ciertamente, analizar el proceso pandémico, con el beneficio del tiempo, es un proceso más sencillo que la exigencia de tomar decisiones en periodos de incertidumbre.

REFERENCIAS

- ALVES, S. M. C.; BARBOSA, M. R. B. Democratic school management: directive dimension to significant educational processes. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e139942985, 2020. Disponible en: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985>. Acceso en: 12 dic. 2023.
- ALVES, L. A.; MARTINS, A. C. S.; MOURA, A. A. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 1, n. 86, p. 61-78, maio-ago. 2021. Disponible en: <https://rioei.org/RIE/article/view/4373/4180>. Acceso en: 05 enero 2024.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, 2008, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.
- BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A. R. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **Holos**, [S. l.], v. 5, p. 1-16 ago. 2020. Disponible en: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910>. Acceso en: 20 dic. 2023.
- BARBISCH, D; KOENIG, K. L.; SHIH, F. Y. Is there a case for quarantine? Perspectives from SARS to Ebola. **Disaster medicine and public health preparedness**, [S. l.], v. 9, p. 547-553, 2015.
- BESSA, S. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Devir Educação**, [S. l.], p. 183–205, 2021. Disponible en: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acceso en: 03 enero 2024.

BRETON, H. Apprendre en situation d'incertitude: de l'expérience aux savoirs. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20926>. Acesso em: 05 feb. 2024.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. **The Lancet**, [S. l.], v. 395, n. 10.227, p. 912-920, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Acesso em: 02 feb. 2024.

CARDOSO, F. S.; SOARES, G. M.; GONÇALVES, B. da C. L. A percepção de professores sobre as consequências da pandemia da COVID 19 na Educação Básica. **Ensino em Revista**, [S. l.], v. 29, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67368>. Acesso em: 15 dic. 2023.

CARRARO, S. M. R.; OSTEMBERG, E.; KOHLS DOS SANTOS, P. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19: Relatos de professores. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e38859, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38859>. Acesso em: 18 dic. 2023.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, oct. 2007.

FAGUNDES, C. F. F. Um diálogo com a educação em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 111-121, jan./jun. 2020.

FIRMINO, M. A. R. Os desafios do gestor escolar em tempos de aprendizagem remota. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p.275-278, 2020.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução: Lilian Ulup. Curitiba: PUCPRes, 2017.

LIMA, T.; LEITE, Y. U. F.; PINTO, J. V.; TEIXEIRA, L. R. M. (org.). **Ensino remoto e os desafios da docência em tempos de pandemia**. Curitiba: Appris, 2022.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 23-29. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 02 feb. 2024.

MARTÍNEZ, M.; ROJAS, O.; VIVAS, A.; CAMPBELL, L. Gestão do corpo diretivo no fortalecimento dos valores sociais em tempo de pandemia: estudo de caso: Liceo “Los Almendros”, na comuna La Florida, Região Metropolitana de Santiago de Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 18, n. 00, e023015, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17733>. Acesso em: 15 dic. 2023.

NONATO, C.; YUNES, M. A. M.; NASCIMENTO, C. R. R. School-family relationships: Challenges of the COVID-19 pandemic and emergency remote teaching from the teacher's perspective. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 17, e211101724632, 2021. Disponible en: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24632>. Acceso en: 13 jun. 2023.

PANCANI, L.; MARINUCCI, M.; AURELI, N.; RIVA, P. Forced social isolation and mental health: a study on 1,006 Italians under COVID-19 lockdown. **Frontiers in psychology**, [S. l.], v. 12, p. 66.3799, 2021. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.663799/full>. Acceso en: 03 feb. 2024.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2020. Disponible en: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/246089/36575>. Acceso en: 10 dic. 2023.

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/50449>. Acceso en: 05 feb. 2024.

SOUZA, A. R. **O perfil da gestão escolar no Brasil**. Orientador: José Geraldo Siveira Bueno. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponible en: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>. Acceso en: 10 dic. 2023.

SOUZA, Â. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 159-174, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acceso en: 25 nov. 2023.

Reconocimientos: Agradecemos a la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior - Brasil (CAPES) y al Programa de Posgrado en Educación, campus Presidente Prudente de la Unesp. También queremos agradecer la colaboración de la Universidad Federal de Santa María, así como de los participantes de la investigación y de la Secretaría Municipal de Educación de Presidente Prudente – SP.

Financiación: El presente estudio fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior - Brasil (CAPES) a través del Proyecto de Ayuda Financiera para la Educación o la Investigación (AUXPE).

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: La investigación más amplia respetó cuestiones relacionadas con la ética de la investigación. Fue sometido al comité de ética, a través de la Plataforma Brasil, y fue aprobado por el Dictamen número 5.407.167. El texto de consideración final dice lo siguiente: "en una reunión realizada el 13.05.2022, el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Ciencia y Tecnología - Unesp - Presidente Prudente, de acuerdo con el revisor, consideró que el proyecto fue APROBADO.

Disponibilidad de datos y materiales: Los datos y materiales utilizados en el estudio fueron enviados, en forma de informe, a la Secretaría Municipal de Educación de Presidente Prudente. También hay un libro publicado sobre la investigación, especialmente sobre los profesores.

Aportes de los autores: Todos los autores participaron en la construcción colectiva del texto.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

