

---

**Gestión escolar y sus entrelazamientos: malestar y tesitura del bienestar docente  
pospandemia**

*Gestión escolar y sus entrelazamientos: malestar y tesitura del bienestar docente  
pospandemia*

---

Recibido: 23 de julio 2023, Evaluado: 07 de septiembre 2023, Aceptado: 10 de noviembre 2023

**Fernanda Silva do Nascimento**

**Autor correspondal:** [fernanda.n91@edu.pucrs.br](mailto:fernanda.n91@edu.pucrs.br)

<https://orcid.org/0000-0002-8623-876X>

Pontifícia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

**Adriana Justin Cerveira Kampff**

[adriana.kampff@pucrs.br](mailto:adriana.kampff@pucrs.br)

<https://orcid.org/0000-0003-1581-1693>

Pontifícia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

**Cómo citar**

Silva, F., y Cerveira, A. (2023). Gestión escolar y sus entrelazamientos: el malestar y la tesitura del bienestar docente para el postpandemia.

*Revista Educa UMCH*, (22), 141-165.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.286>



© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Educa UMCH, Universidad Marcelino Champagnat. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.



## Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de entender el papel de la Gestión escolar en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente en el contexto pospandemia del coronavirus del Covid-19. Se trata de una investigación exploratoria, de carácter cualitativo, orientada en los supuestos de la revisión bibliográfica y estudios documentales. Gradualmente surgen producciones que exploran el período pospandémico, pero hay un número expresivo de abordajes que narran la experiencia de la educación en tiempos de pandemia. Los resultados muestran que factores anteriores a la pandemia se entrelazan con el contexto emergente en la educación. La gestión puede ayudar a hacer frente al malestar y a promover el bienestar docente a través de diferentes ámbitos y, especialmente, teniendo como base la salud de todos, ampliando los espacios de escucha sensible y diálogo del cuerpo docente y gestores sobre las condiciones del trabajo, clima y cultura organizacional de forma democrática. Quedó evidente la necesidad de que gestores desarrollen habilidades y prácticas participativas, e inviertan en una gestión más articulada y afectiva. Destacamos la importancia de los equipos gestores en lo que respecta al desarrollo de un papel investigativo del/en el cotidiano escolar para actuar de forma reflexiva y coherente en favor de la ciudadanía. Notamos que es necesario evaluar la actuación de la comunidad educativa a lo largo de estos años, actualizar los instrumentos de gestión, invertir en formación continua y en una infraestructura adecuada para el trabajo pedagógico. Además, se sugiere la continuidad de los estudios y análisis sobre la valorización de los profesionales de la educación y los factores de malestar y de bienestar en gestores y docentes, llevando en consideración su complejidad y especificidades.

**Palabras clave:** *Bienestar docente, gestión educacional, malestar docente, pandemia de coronavirus, trabajo y educación.*

## Abstract

This work aims to understand the role of school management in promoting the phenomena of teacher discomfort and well-being in the post-coronavirus pandemic context. This is exploratory research, of a qualitative nature, based on the assumptions of bibliographic review and documentary studies. Productions exploring the post pandemic period gradually emerge, and there is a significant number of approaches telling about the experience of teaching in times of pandemic. The results show the intertwining between factors prior to the pandemic with the emerging context in education. Management can contribute to tackling discomfort and promoting teacher well-being through different scopes, especially by taking everyone's health as a basis, expanding spaces for sensitive listening and dialogue between teaching staff and managers about working conditions, atmosphere, and organizational culture in a democratic way. The need for managers to develop participatory skills and practices and invest in more articulate and affective management was evident. We highlight the importance of management teams in terms of developing an investigative

role for/in everyday school life to act in a reflective and coherent way in favor of citizenship. We note that it is necessary to evaluate the performance of the educational community over these years, update management instruments, invest in continued training and infrastructure suitable for educational work.

Furthermore, it is suggested to continue studies and surveys involving the appreciation of education professionals and the factors of discomfort and well-being in managers and teachers, taking into account their complexity and specificities.

**Keywords:** *Educational management, coronavirus pandemic, teacher discomfort, teacher well-being, work and education.*

## Introducción

La complejidad de los movimientos y entrelazamientos de la educación integran la gestión escolar, impregnada por la dinámica y las articulaciones de los procesos históricos, políticos, económicos y biopsicosocioculturales. Pensar su función y representación en el cotidiano de las instituciones escolares implica reunir reflexiones sobre tales elementos en consonancia con los desplazamientos onto-epistemológicos, vinculando los cambios sociales a las transformaciones teóricas de los fenómenos estudiados (Hernández-Hernández & Benavente, 2019).

En este sentido, Lück (como se cita en Nadal, 2009) considera que el concepto de gestión escolar está basado en las ideas construidas de educación, el papel profesional y los conceptos presentes en los referenciales legales para la actuación de las(los) gestoras(es). Además, la actuación de directoras y directores reúne dimensiones que involucran a la comunidad escolar como un todo y que, cuando están bien articuladas, pueden proporcionar un trabajo efectivo de enseñanza, contribuir con el aprendizaje y desarrollo humano: la gestión de personas, pedagógica, administrativa, del clima, de la cultura escolar y de resultados.

En el ámbito de los estudios sobre gestión educativa, investigadores y profesionales de la educación venían planteando posibles rutas y “perfiles de liderazgo” a partir de la representación de diversos escenarios y fenómenos escolares (Libâneo, 2007; Lück, 2008, 2009; Nadal, 2009; Paro, 2002), hasta que arremetió la pandemia de coronavirus, una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2 y sus variantes.

La pandemia de coronavirus fue decretada como tal en marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), esto debido al número de infecciones identificadas y las altas tasas de mortalidad. Con el propósito de contenerla, organismos internacionales y nacionales comenzaron a delinear medidas sanitarias, políticas y económicas que culminaron en la necesidad de distanciamiento social y cierre de diferentes establecimientos, en un intento de mantener solo los “servicios esenciales” abiertos y evitar de esa forma las aglomeraciones que incrementaban los contagios. Dichas orientaciones se sumaron a las campañas de higienización y uso de mascarillas de protección. Por esta razón, las clases presenciales se suspendieron en las escuelas y universidades del país y,

tiempo después, la Educación Remota de Emergencia (ERE) (Hodges et al., 2020) fue adoptada por diferentes instituciones (Kampff et al., 2023; Machado et al., 2020).

Según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira - Inep (2022), Brasil tuvo un promedio de cien días de clases remotas que tuvieron que ser articuladas por cerca de 161,2 mil directores escolares (Cruz & Monteiro, 2021) y con el cierre de las escuelas, 165 millones de estudiantes fueron afectados en América Latina, y 52.898.349 en Brasil (CEPAL, 2021).

La arquitectura educativa pasó por reconfiguraciones; la enseñanza sufrió cambios en lo que respecta al espacio-tiempo y el uso de las tecnologías digitales fue destacándose cada vez más como alternativa para dar continuidad a las planificaciones curriculares del año lectivo. Observamos la entrega de actividades impresas, el intento de los profesores de mantener contacto a través de aplicaciones de mensajes instantáneos, reuniones pedagógicas en diferentes horarios, grupos en redes sociales, clases grabadas y la asociación de la educación presencial y on-line a fin de asegurar el derecho a la educación. En este contexto, la comunidad educativa a la que somos invitados a construir, fue convocada a repensar prácticas, metodologías, formación continuada y hacer posible la enseñanza. No obstante, los límites materiales para el trabajo docente revelan la fragilidad de los sistemas educativos que intentan responder con eficiencia ante una situación de emergencia (Duarte & Hypolito, 2021).

Los desafíos enfrentados fueron diversos, dado que existió factores como la contingentación en el área de la educación en Brasil por parte del gobierno federal, dificultades referentes a la accesibilidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), preocupación con la evasión y el abandono de miles de estudiantes, ampliación de las desigualdades históricamente construidas entre las instituciones públicas y privadas y el aumento de los síntomas de malestar docente frente a las condiciones precarias del trabajo del profesorado (Nascimento, 2021).

El escenario de la educación en tiempos de pandemia incluyó aspectos sanitarios, económicos, políticos, culturales y biopsicosociales. Paralelamente a las orientaciones multilaterales, familias, estudiantes y profesionales de la educación convivieron con las imprevisibilidades acerca de la enseñanza y el aprendizaje, el trabajo y la propia sobrevivencia humana. Comenzamos a reflexionar más aún sobre los fundamentos de la educación, las políticas y su relación con los gobiernos vigentes, la constitución de la profesión docente y asociaciones entre el pasado, presente y futuro. Por esta razón, diseñamos posibilidades de la educación en tiempos de pandemia: previamente, durante y posteriormente. Por otro lado, una parte de la sociedad siguió criticando, cuestionando el papel y la función de los docentes y de la escolarización, hubo movimientos de resistencia y valorización de su esencialidad y el reconocimiento de la sobrecarga de trabajo debido a exigencias de creatividad y proactividad.

Fávero et al. (2021) afirman que todavía hay bastante dificultad para hacer frente al malestar docente, pero que puede ser amenizado combinando fuerzas y actitudes conscientes, tanto de parte de los docentes como de la gestión, incluyendo políticas públicas de formación inicial y continua. Por consiguiente, frente a la incertidumbre de los tiempos y las demandas actuales del mundo, surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los principales desafíos que los gestores y docentes enfrentarían en tiempos de

pandemia de coronavirus? ¿Cuáles son los perfiles y características que se mostraron necesarios para un gestor escolar a lo largo de la pandemia? ¿Qué dicen las investigaciones y producciones bibliográficas al pensar en el papel y la actuación de las directoras y directores escolares en este contexto? ¿Cuál es el papel de la gestión escolar en la creación de condiciones para hacer frente al malestar y promover el bienestar docente? Este trabajo tiene, por lo tanto, el objetivo de entender el papel de la gestión escolar en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente en el contexto de la pospandemia del coronavirus.

A fin de investigar la gestión escolar y su articulación con los fenómenos con el propósito de entender las experiencias narradas en el campo de estudios, buscamos realizar una investigación exploratoria, de carácter cualitativo, basada en los supuestos de la revisión bibliográfica y estudios documentales.

Las investigaciones cualitativas también tienen sus trayectorias paradigmáticas y, por tanto, emplean e incluyen diferentes conceptos filosóficos, estrategias, procesos, participación e interpretaciones de las personas que en ellas participan. Por esta razón, la investigación cualitativa permite explorar los significados que determinados grupos o individuos atribuyen a ciertos fenómenos (Creswell, 2010).

La revisión bibliográfica permite analizar y reflexionar acerca de las producciones realizadas sobre determinados fenómenos (Cardoso et al., 2010), por lo que, también ayuda a identificar las dinámicas presentes en los temas y contextos a partir de la lectura y entrelazamientos de textos, resultados e inferencias. Así se vuelve posible dialogar con estudios anteriores y sus deficiencias, ampliar perspectivas y contribuir a que emerjan percepciones y proyectos de nuevas investigaciones y acciones. El material explorado en este estudio consiste en datos provenientes de libros, artículos científicos, artículos de opinión, disertación de maestría, materiales recogidos por organizaciones nacionales e internacionales, legislaciones y proyectos nacionales que reúnen la gestión escolar, el panorama de la educación y la pandemia de coronavirus, el malestar y el bienestar docente.

El presente artículo fue organizado con el propósito de caracterizar, a partir de una revisión bibliográfica, visiones sobre la gestión escolar y el papel de directores. Busca dialogar con los desafíos de la educación en tiempos de pandemia y el malestar docente y, por último, propone una tesisura de reflexiones acerca de la actuación de la gestión escolar en la promoción del malestar y bienestar docente en el pospandemia a partir de las experiencias verificadas.

Este estudio no tiene la pretensión de agotar su abordaje. El carácter de los movimientos que aquí se presentan busca que el presente escrito e investigación se vuelva una invitación para explorar las perspectivas sobre el asunto y, a partir de los hallazgos, sea posible trazar otras rutas de acuerdo con las realidades escolares. Su importancia se mide diariamente entre los silencios, la imagen profesional y las discusiones realizadas en los grupos que se dedican a pensar la educación y a acompañar a sus profesionales. Se trata de una representación y un proceso de auto-eco-co-trans-formación (Nascimento, 2021). En ese sentido, busca contribuir con las posibles deficiencias identificadas y reflexionar en cada entrelazamiento.

### **Gestión escolar: ¿Qué es lo que se espera de directores?**

Los sentidos y significados que conforman el concepto de gestión educativa son atravesados por diferentes factores. En este trabajo, partimos del período de las décadas de 1970 y 1980 con la ascensión de los movimientos en favor del acceso a la educación en Brasil, de la democratización, de una mejor calidad de escuelas y de la (des)precarización de las condiciones del trabajo docente (Cóssio et al., 2010).

La década de los ochenta del siglo pasado se caracterizó por los ideales de redemocratización, concepto polisémico, que se popularizó con la promulgación de la Constitución Federal en 1988 y el anhelo por la transición de medidas autoritarias para que el Estado descentralizara el poder. Según Shiroma et al. (2007), en el plano de la democratización de la gestión, se reivindicaba la democratización de los órganos públicos de administración del sistema educativo, no solo por la recomposición de sus esferas como también por la transparencia de sus acciones; la descentralización administrativa y pedagógica; la gestión participativa de los negocios educativos; la elección directa y secreta para dirigentes de instituciones educativas; la constitución de comisiones municipales y estatales de educación autónomas y ampliamente compuestas para acompañamiento y actuación de las políticas educativas; los colegiados escolares que, elegidos por la comunidad escolar, deberían frenar arbitrariedades perpetradas por la administración del sistema y de la escuela (p. 41).

Desde entonces, se produjeron movimientos para desplazar el término “administración de la educación” y reemplazarlo por “gestión educativa”, buscando ampliar la visión sobre el papel de directoras y directores escolares. Sin embargo, al mismo tiempo que los discursos de descentralización estuvieron presentes, las políticas y programas emprendidos presentaron la figura de un Estado más regulador y controlador, así como desigualdades crecientes entre la educación pública y privada.

Entre reformas y contrarreformas, la “expansión de los capitalistas de la educación” (Shiroma et al., 2007, p. 100) exigió que se desarrollaran organizaciones para universalizar la educación pública. Por lo tanto, para comprender la gestión escolar es necesario conocer las ideas presentes en los paradigmas de la educación y el escenario normativo, pero especialmente reflexionar sobre cómo se constituyen las dinámicas de los fenómenos en la sociedad. O sea, pensar en los principios que orientan las escuelas y cómo desarrollarlos en el cotidiano forma parte de la gestión educativa.

La escuela está construida por un campo de fuerzas, espacios y tiempos en los que nos deparamos con modos de ser, estar, obrar y reaccionar. A partir de estos encuentros se forman las arquitecturas del cotidiano escolar, expresadas y tejidas en un clima o cultura organizacional. O sea, la personalidad institucional se construye haciendo frente a diferentes desafíos, pero debe estar en consonancia con los objetivos educativos democráticos para poder contribuir con su propia efectivización.

A medida que los movimientos convergen o divergen, son trazadas rutas que pueden representar una parte de los valores, creencias, costumbres y propósitos en torno a la actividad educativa que se configuran como acciones temporales o un *modus operandi* de las escuelas. Lück, afirma que el ambiente escolar deja de educar cuando las acciones de



la gestión escolar no está alineada con la consciencia de responsabilidad social (como se citó en Nadal, 2009).

Llevando en consideración las formas de definir la gestión escolar, también es posible explorarla a partir de 10 dimensiones que se interrelacionan y que han sido organizadas en dos áreas por Lück (2008; Nadal, 2009): 1. organización y 2. implementación.

Con respecto a la dimensión de la organización (1), están presentes los siguientes aspectos de planificación para proveer recursos y medidas que deban desarrollarse; Fundamentos y principios de la educación y de la gestión escolar; Planificación y organización del trabajo escolar; Monitoreo de procesos y evaluación institucional; y Gestión de resultados educativos.

La dimensión de la implementación (2) está relacionada con las intervenciones a favor de las adecuaciones y cambios educacionales necesarios: Gestión democrática y participativa; Gestión de personas; Gestión pedagógica; Gestión administrativa; Gestiones de la cultura escolar; y Gestión del cotidiano escolar.

En esta perspectiva, se toma en cuenta la dinámica procesal de la práctica organizacional. Se considera un equipo de gestión escolar formado por diferentes actores responsables del modo de ser, hacer y resultados de una escuela. Como cita Lück (2009), la gestión escolar engloba, de forma asociada, el trabajo de la dirección escolar, de la supervisión o coordinación pedagógica, de la orientación educativa y de la secretaria de la escuela, considerados participantes del equipo gestor de la escuela. Según el principio de la gestión democrática, el proceso de gestión también incluye la participación de todos los profesores y de la comunidad escolar en general, con el propósito de efectivizar una gestión democrática que garantice calidad para todos los alumnos (p. 23).

Los directores, cuando se los considera responsables por conducir las acciones institucionales y alcanzar los objetivos de la educación previstos por la comunidad y la ley, tal cual el desarrollo y aprendizaje profesional, comienzan a ser vistos como líderes – término también utilizado en el contexto empresarial– que actúan buscando el éxito escolar. O sea, el director es el profesional a quien le corresponde liderar y organizar el trabajo de todos los que en ella actúan, a fin de orientarlos en el desarrollo del ambiente educativo capaz de promover aprendizajes y formar a los alumnos en el nivel más elevado posible, con el objetivo de capacitarlos a enfrentar los nuevos desafíos que se presenten (Lück, 2009, p. 17).

Aunque se indique el protagonismo de dirigentes, también se refuerza la importancia de un trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, familias y estudiantes para lo que se supone sea parte de lo que entendemos como gestión compartida, participativa y democrática, principio establecido en la Constitución Federal Brasileña y reglamentado en dispositivos como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394, 1996) y el Plan Nacional de Educación - PNE (Lei n.º 13.005, 2014). Por este motivo, Lück (2009) orienta la actuación profesional de directores y directoras hacia un concepto de coliderazgo y no fragmentación del trabajo en las escuelas. Por su parte, Paro (2002) afirma que la lucha por la democratización de la escuela se sitúa,



por lo tanto, en el interior de la propia lucha por la democratización de la sociedad que, en el límite, coincide con la transformación social, o sea, con la revolución como proceso prolongado de transformación estructural de la sociedad.

Pensar el papel del director o directora, de acuerdo con Lück, es fundamental para desarrollar una comunidad educativa, aprendizajes continuos y para la propia gestión compartida (Nadal, 2009). Después de todo, las investigaciones y el cotidiano docente muestran que el ambiente escolar está repleto de posibilidades y desafíos. Es evidente, por lo tanto, la necesidad del ejercicio de la gestión para orientar las tomas de decisión y proyectos frente a las transformaciones del campo educativo, enfrentamientos y complejidad inherentes al trabajo en la educación. Implica, entonces, considerar los actores que integran la comunidad educativa y, en este caso, principalmente, investigar la visión del papel de la directora o director en la organización y conducción de las acciones administrativas y pedagógicas de las instituciones.

En 2018, el monitoreo global de la educación hizo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicara propuestas para una agenda de políticas públicas que incluían el trabajo del director y de la directora escolar en lo que se volvió conocido como el informe *Activating Policy Levers for Education 2030*. El material contiene elementos que configuran el funcionamiento de las escuelas por medio de la acción de los directores y busca además sistematizar cuestiones sobre su papel, formación, evaluación y condiciones del trabajo. Otras acciones y resultados fueron surgiendo con el tiempo como consecuencia de esta iniciativa. Una de ellas, en Brasil, fue la Matriz Nacional Común de Competencias del Director Escolar, enviada en 2020 al Consejo Nacional de Educación (Ministério da Educação do Brasil, 2021).

Durante la pandemia, Brasil contaba con 161,2 mil directores escolares, de los cuales el 88,2% tenía diploma de grado y el 54,4%, posgrado. La mitad de los(las) dirigentes de las escuelas públicas fueron indicados o elegidos por gestores públicos y tan solo el 20% ocuparon el cargo por proceso electoral con la participación de la comunidad (Cruz & Monteiro, 2021).

Considerando que el proceso educativo siempre será único, es importante que el gestor o gestora conozca la realidad de su escuela, escuche a la comunidad educativa de forma general, conozca el clima y la cultura organizacional para pensar juntos los propósitos y los posibles caminos a seguir. Además, su representatividad y pautas deben estar de acuerdo con los intereses y proyectos de la comunidad escolar por medio de tomas de decisión, inversiones e incentivo contextualizados.

Con respecto al perfil profesional para que la gestión democrática y las prácticas escolares conduzcan al éxito escolar, Lück (como se citó en Nadal, 2009) presenta las características fundamentales que tiene que caracterizar un director o directora, lo cual contribuye para “convertirse” en líder: se trata de una persona emprendedora que se empeña en mantener el entusiasmo del equipo, además de poseer autocontrol y determinación, flexibilidad, conocer los fundamentos de la Educación y sus procesos, comprender el comportamiento humano y sabe las motivaciones, los intereses y las competencias del grupo al que pertenece; también, acepta los nuevos desafíos con disponibilidad, influenciando positivamente al equipo.

Conviene decir que, según este concepto, la persona en la figura gestora reconoce su papel de conducción, orienta e incentiva la formación de líderes en la escuela, la proactividad, creatividad, protagonismo y participación. Se opone a la figura del autoritarismo y constituye relaciones a través de sus competencias y habilidades dialógicas.

Tal como se ha dicho anteriormente, y con base en los desplazamientos sociohistóricos y referenciales de la educación, fue elaborada, en el contexto brasileño, la Matriz Nacional Común de Competencias del Director Escolar, que se presenta articulada a la Meta 19 del Plan Nacional de Educación, que busca asegurar condiciones, en el plazo de 2 (dos) años, para efectivizar la gestión democrática de la educación, asociada a criterios técnicos de mérito y desempeño y a la consulta pública a la comunidad escolar, en el ámbito de las escuelas públicas, asegurando recursos y apoyo técnico de la Unión para tanto (Lei n.º 13.005, 2014). Está vinculada a las indicaciones de “competencias necesarias para el siglo XXI” y a los movimientos que buscan crear parámetros para la actuación de estos profesionales en el país, especialmente, en lo que respecta a la gestión democrática.

El texto describe competencias esperadas de los equipos gestores y escolares, y presenta orientaciones para que Estados y Municipios lo utilicen como referencia cuando sea aprobado y homologado por el Ministerio de Educación (MEC). El documento está compuesto por diez competencias generales y dieciocho específicas, organizadas en cuatro dimensiones de la gestión: político-institucional; pedagógica; administrativo financiero; personal y relacional. Las dimensiones, competencias descritas, atribuciones, prácticas y acciones retratan “lo que se espera” de estos profesionales en el contexto brasileño a partir de sus formuladores.

Según el MEC (2021), las diez competencias generales esperadas de los directores escolares son:

- Coordinar la organización escolar en las dimensiones político-institucional, pedagógica, personal y relacional, y administrativo-financiera, desarrollando un ambiente colaborativo y de corresponsabilidad, construyendo colectivamente el proyecto pedagógico de la escuela y ejerciendo un liderazgo transformacional y enfocado en objetivos bien definidos.
- Configurar la cultura organizacional junto con el equipo, incentivando el establecimiento de un ambiente escolar organizado y productivo, concentrado en la excelencia de la enseñanza y el aprendizaje, y orientado por altas expectativas sobre todos los estudiantes.
- Comprometerse con el cumplimiento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el conjunto de aprendizajes esenciales e indispensables al que todos los estudiantes, niños, jóvenes y adultos tienen derecho, valorizando y promoviendo la materialización de las Competencias Generales de la BNCC y sus competencias específicas, como también de los demás documentos que legislan la educación brasileña.
- Valorar el desarrollo profesional de todo el equipo escolar, promoviendo formación y apoyo enfocado en las Competencias Generales de los Docentes, como también

en las competencias específicas vinculadas a las dimensiones del conocimiento, de la práctica y de la participación profesional, conforme la BNC Formación Continua, movilizándolo al equipo para una actuación de excelencia.

- Coordinar el programa pedagógico de la escuela, aplicando conocimientos y prácticas que impulsen prácticas exitosas, fundamentándose en datos concretos, incentivando un clima escolar propicio para el aprendizaje, monitoreando y evaluando constantemente el desempeño de los estudiantes y haciendo que el equipo se comprometa con el proyecto pedagógico de la escuela.
- Gerenciar los recursos y garantizar el funcionamiento eficiente y eficaz de la organización escolar, monitoreando personal y frecuentemente las actividades, identificando y comprendiendo problemas, con postura profesional para solucionarlos.
- Tener proactividad para buscar diferentes soluciones para mejorar el funcionamiento de la escuela, con espíritu innovador, creativo y orientado a la resolución de problemas, comprendiendo su responsabilidad con respecto a los resultados esperados y siendo capaz de crear el mismo sentido de responsabilidad en el equipo escolar.
- Relacionar la escuela con el contexto externo, incentivando la colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad, mediante comunicación e interacción positivas, orientadas al cumplimiento del proyecto pedagógico de la escuela.
- Ejercitar la empatía, el diálogo y la resolución de conflictos y la cooperación, promoviendo el respeto al otro y a los Derechos Humanos, acogiendo y valorizando la diversidad de individuos y de grupos sociales, sus saberes, identidades, culturas y potencialidades, sin ningún tipo de prejuicio, para promover un ambiente colaborativo en los locales de aprendizaje.
- Obrar e incentivar personal y colectivamente, con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia, la abertura a diferentes opiniones y concepciones pedagógicas, tomando decisiones con base en principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y solidarios, para que el ambiente de aprendizaje pueda reflejar estos valores.

Al abordar las competencias generales del director escolar, podemos comenzar planteando el primer cuestionamiento: ¿existe una manera de delinear un perfil de profesional dentro de la diversidad humana y contextual? Las competencias pueden entenderse como un conjunto de habilidades, saberes y actitudes que contribuirán al desarrollo de determinadas acciones. El informe de Delors et al. (1998) se volvió conocido por presentar los principios fundamentales para la educación del siglo XXI que están articulados a las expectativas de los saberes necesarios de los actuales gestores: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Uno de los principales propósitos de las escuelas incluye la enseñanza y el aprendizaje de los discentes, pero sabemos que, al ver a la escuela como una comunidad educativa, todos los que en ella habitan, en sus espacios y tiempos, son impulsados a las

(des)construcciones. Pensar el papel de la escuela tan solo para el aprendizaje de los estudiantes significa dejar de ver el proceso educativo de forma más amplia, responsabilizando una vez más a los(las) docentes y dejando a cargo de las coordinadoras(es) el control del trabajo de estos profesionales cuando el enfoque está en los resultados, o sea, el desempeño de los estudiantes.

Más que el compromiso de cumplir los documentos normativos que buscan estandarizar la educación en el país es necesario que la gestión escolar fomente la reflexión sobre una visión y práctica pedagógica pertinente, o sea, de acuerdo con las reales necesidades presentes en el cotidiano de las escuelas, formando personas conscientes de los problemas sociales, para la interculturalidad, la empatía y la solidaridad (Nadal, 2009).

La Matriz de Competencias Generales del Director Escolar está organizada en dimensiones. Colocamos énfasis en la dimensión personal y relacional en la Tabla 1, que sugiere más específicamente el cuidado y apoyo a las personas por medio de acciones democráticas, de la alteridad, equidad, comunicación y proactividad.

**Tabla 1**  
*Dimensión Personal y Relacional*

Competencias	Descripción	Atribuciones
D.1. Cuidar y apoyar a las personas	El director escolar promueve y construye respeto y confianza a través de su comportamiento ético, incentivando la construcción de relaciones positivas y una colaboración efectiva entre los miembros de la comunidad escolar. Inspira confianza, debido a su capacidad de ser profesionalmente imparcial, justo y respetuoso.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprometerse con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.</li> <li>2. Promover una convivencia escolar respetuosa y solidaria.</li> </ol> Accionar las instituciones de la red de apoyo y de protección al niño y al adolescente, siempre que sea necesario.
D.2. Actuar democráticamente	El director debe ser el principal promotor del diálogo en la comunidad escolar, donde la escucha y el incentivo a la conversación con todos son decisivos para un proyecto educativo democrático y de calidad.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proponer la constitución o ampliación de los espacios y momentos de diálogo en la escuela, incentivando a las personas para que presenten sus puntos de vista, ideas y conceptos sobre la escuela y el trabajo pedagógico.</li> <li>2. Promover estrategias para que los profesionales puedan participar de la educación elaborando y actualizando el proyecto político-pedagógico de la escuela, y para que las comunidades escolar y local puedan estar presentes en consejos escolares.</li> <li>3. Asegurar el respeto a los derechos, opiniones y creencias entre el equipo de gestión, los estudiantes, sus familiares y los profesionales de la educación que actúan en la escuela.</li> <li>4. Tratar a todos de forma equitativa y con respeto.</li> </ol>

D.3. Comprometerse con su desarrollo profesional	El director escolar busca ampliar y actualizar sus conocimientos generales y especialmente relacionados con la educación, la escuela, sus sujetos y procesos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener predisposición para estudiar y el deseo de mejorar constantemente, planeando y buscando momentos de cualificación profesional.</li> <li>2. Evaluar continuamente, corregir y perfeccionar su propio trabajo.</li> <li>3. Saber enfrentar situaciones y problemas inesperados y discernir cómo podrá ocuparse de ellos y en cuáles caminos podrá encontrar los recursos necesarios.</li> <li>4. Analizar el contexto, identificar problemas o amenazas y actuar de forma anticipada para evitar que sucedan o para mitigar sus impactos manteniendo, así, un ambiente escolar organizado, productivo y concentrado en la enseñanza aprendizaje.</li> </ol>
D.4. Saber comunicarse y enfrentar conflictos	El director busca siempre la mejor manera de expresarse. Busca entender el origen de los problemas y conflictos, mediando la construcción de soluciones alternativas en diálogo con todas las partes interesadas, mostrando capacidad de escucha activa y argumentación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer formas de comunicación claras y eficaces con todos, articulando argumentos relacionados con el contexto y consistentes con su responsabilidad al frente de la escuela.</li> <li>2. Usar la comunicación y el diálogo para hacer frente a las situaciones y conflictos en el cotidiano escolar y educativo.</li> <li>3. Mediar crisis o conflictos interpersonales en la escuela.</li> </ol>

*Nota.* De “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”, do Ministério da Educação do Brasil, 2021, p. 18 (<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021pdf/172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2/file>).

Observamos una conexión entre estas competencias que incluyen el conocimiento de la persona docente, del equipo, la conducción del trabajo y la formación continuada, pero también con un sentido de control y centrado en resultados, aunque se sugieran acciones de reconocimiento y valorización de los profesionales.

Las condiciones del trabajo incluyen la salud física, emocional y los procesos cognitivos de los profesionales. Vemos que el texto se enfoca en el cuerpo docente con respecto al cuidado y apoyo (D.1), dejando de forma implícita a otros agentes en las siguientes competencias: (D.2) - (D.4). Marchesi (2008) vincula las competencias profesionales de docentes, por ejemplo, con el éxito en la lucha contra las transformaciones educativas y atribuye la inversión de la administración educacional al desarrollo profesional de profesores y profesoras y el mantenimiento de relaciones positivas, al aumento de la satisfacción en el trabajo. Al mismo tiempo, critica las administraciones educativas que abordan las escuelas de forma “similar” cuando en realidad tienen identidades propias. En este punto nos volvemos hacia la estandarización propuesta por la Matriz.

El clima institucional y la cultura organizacional están relacionados con la personalidad que, en este caso, construye una escuela. La identidad institucional está compuesta diariamente en el encuentro entre la comunidad educativa, las personas, los espacios, tiempos, valores, creencias, discursos y acontecimientos que conforman su cotidiano. Además, lo que se ve y lo que no conseguimos observar o expresar también conducen las prácticas, tomas de decisión y enfrentamiento de desafíos. El currículo y el proyecto político-pedagógico, por lo tanto, está conformado por mucho más que por los textos normativos y referenciales teóricos. La importancia de estos conceptos queda evidente por el hecho de que la naturaleza del proceso educativo y la vida de la escuela son definidas, sobre todo, por el modo como las personas colectivamente organizadas realizan el trabajo en su interior, distribuyen y asumen responsabilidades, toman decisiones, las implementan, perciben su trabajo y construyen significados a partir de esa experiencia interactiva en la que muchos elementos personales, sociales, contextuales y funcionales entran en juego.

La Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE, 2021) se mostró contraria a la Matriz por la transposición de las concepciones neoliberales a la educación en contrapartida a los principios de la gestión democrática. Afirma que al definir un modelo idealizado de gestión educativa se produce un proceso de distanciamiento en el ejercicio de la función de director/a escolar, cuando la preocupación de estos/as educadores/as tiende a volcarse hacia las normas y modelos establecidos externamente a su realidad, configurando lo que podemos considerar como neotecnicismo, en detrimento de la consolidación de mecanismos de participación y deliberación colectivos. En esa dirección, a pesar de señalar el trabajo colectivo, el texto se enfoca en las competencias y atribuciones del/la director/a, dejando de lado los esfuerzos realizados en el sentido de un concepto amplio, en el que la gestión no se restringe al/a la gestor/a (ANPAE, 2021).

En consonancia, Botelho y Silva (2022) defienden que la Matriz puede representar un retroceso en lo que respecta a la gestión democrática, buscando estandarizar y uniformizar procesos en la gestión de las escuelas, además de reducir la autonomía y limitar el potencial creativo y crítico de la gestión escolar (p. 17). Es necesario asegurar la educación escolar pública y democrática y aliar la actuación de estos procesos también en las instituciones privadas. De ahí surge la necesidad de tener las condiciones básicas para hacer frente a las realidades y situaciones adversas.

### **El malestar docente y la gestión escolar en tiempos de pandemia**

Las transformaciones sociales afectan a las escuelas y el ejercicio docente. Los efectos de la dinámica del mundo no están presentes tan solo en los discursos de la pandemia de coronavirus, sino que siempre han integrado los diferentes fenómenos; después de todo, la vida está compuesta por movimientos. Antes de la pandemia, por ejemplo, ya se discutía la necesidad de repensar la educación en las escuelas más allá de las instituciones, de la fragmentación del conocimiento, de las certezas difundidas, de la reproducción de contenido, de la educación bancaria (Freire, 1983; Morin, 2000; Carbonell, 2002) y, como vimos, de las competencias profesionales que implican una movilización colectiva.



Castells (1999) planteaba que, para atender las necesidades del siglo XXI, era necesario saber trabajar con la cantidad de informaciones producidas, leerlas, ampliar los conocimientos a partir de ellas e innovar. Paralelamente a estos procesos, se creaba un ambiente en que el conocimiento estaba siendo cada vez más construido con el uso de las tecnologías digitales. Libâneo et al. (2012) trataban el liderazgo como una habilidad para motivar, integrar y conducir grupos en favor de determinados objetivos por medio de la gestión participativa.

Con la pandemia de coronavirus nos deparamos con la necesidad de distanciamiento social por decreto, lo cual sirvió para reducir la diseminación del coronavirus, la ampliación del uso de las tecnologías digitales y muchos cuestionamientos sobre las ciencias y el conocimiento pertinente.

Las escuelas públicas y privadas buscaron dar continuidad a sus actividades de alguna forma a través de la llamada “Educación Remota de Emergencia” que se llevó a cabo en diferentes espacios geográficos, pero buscando mantener el distanciamiento. Fue considerada como una emergencia, dado que se configuraría como una respuesta más inmediata al contexto presente, pero que mostró tensiones y amenazas a la sobrevivencia de las escuelas y universidades.

Algunas instituciones pronto se organizaron y desarrollaron clases sincrónicas con los estudiantes; otras compartieron clases grabadas y materiales en plataformas digitales, sumados al envío de recursos por medio de aplicaciones de mensajes instantáneos o redes sociales. Sin embargo, ciertas escuelas produjeron actividades impresas y las entregaron a los estudiantes con el propósito de que los contenidos previstos para el año lectivo consiguieran desarrollarse. Observamos, por lo tanto, una mezcla de estrategias pedagógicas que fueron mostrando las diferentes condiciones de la educación en Brasil.

¿Cómo pensar los contenidos de un año lectivo, la motivación discente, viviendo los atravesamientos del hambre, el desempleo, los altos niveles de mortalidad, la inseguridad, la falta de saneamiento básico y la evasión de miles de estudiantes? ¿Cómo enfrentar el desafío de usar las tecnologías digitales en las clases remotas? ¿Cómo pensar la educación y el aprendizaje frente a las desigualdades de la enseñanza pública y privada en el país? O, incluso, ¿cómo hablar de educación remota con el uso de tecnologías digitales para estudiantes que no tienen accesibilidad?

Los estudios de Marchesi (2008), realizados en décadas anteriores, ya indicaban puntos que merecían atención, ya que revelaban riesgos y tensiones para la educación y el profesorado: el riesgo de un aprendizaje superficial; el desequilibrio en la evaluación de aprendizaje, desigualdades entre los estudiantes; los valores que deben orientar la acción educadora; las dificultades en las reacciones con las familias; y pérdida de la autoestima profesional de los docentes. Muchos de estos puntos fueron motivo de conflicto frente al funcionamiento de la organización de las escuelas, de las exigencias de las familias y de la realidad emergente que se presentaba en la pandemia.

Observamos a los equipos de gestión escolar repensando sus currículos y listando las habilidades y conocimientos prioritarios que deberían ser explorados, ya que



inicialmente la carga horaria de las clases fue repensada de acuerdo con la edad de los estudiantes en algunas escuelas o frente a las exigencias de implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria (Lei n.º 13.415, 2017) o del futuro de las evaluaciones nacionales como el Examen Nacional de la Educación Secundaria (ENEM) que actualmente se configura como el principal instrumento de acceso a las universidades del país.

Además de planificar, cuestionar el rigor y la flexibilidad de los contenidos explorados, el tiempo y pertinencia de las actividades, fue necesario pensar sobre la veracidad de las informaciones difundidas y los valores sociales prioritarios. En los últimos tiempos, hemos visto la expansión de las políticas neoliberales y del neoconservadorismo en la educación brasileña que actúan, principalmente, en discursos en las redes y por medio de la estandarización de sistemas de evaluación y reformas curriculares que pretenden avanzar con sus pautas (Lima & Hypolito, 2019).

Nascimento (2021) describe relatos de docentes de escuelas estatales de Rio Grande do Sul, con salarios bajos y atrasos en los pagos, que afirman que las escuelas no estaban preparadas (especialmente docentes y directores), que relataban aplicar muchos esfuerzos para organizar actividades de enseñanza y aprendizaje y escuchaban de la sociedad que el “año estaba perdido”, contribuyendo con la percepción negativa y la desvalorización del trabajo docente. Además, Marchesi (2008, p. 9) ya afirmaba que la sociedad de la imagen no solamente alteró las estrategias de aprendizaje de los alumnos, sino también las formas de controlar la atención, trayendo, en el contexto de la pandemia, nuevas exigencias para los profesores y profesoras: transformar sus casas en local de trabajo, planear clases y motivar a los discentes para los momentos on-line.

Tantos cuestionamientos, incertidumbres e imprevisibilidades anunciaron el surgimiento de habilidades que deberían ser desarrolladas por estudiantes y docentes, generando angustias, miedos y ansiedad en los profesionales de la educación y discentes. Según el Instituto Península (2020), en una de las etapas de sus investigaciones, el 67% de los profesores se declaran ansiosos; el 34%, estresados; el 35%, sobrecargados; el 38%, cansados; el 36%, aburridos; y el 27%, frustrados. Después de todo, sus casas quedaron expuestas en las pantallas, los horarios y rutinas se transformaron, al igual que las formaciones, reuniones y respuestas a las demandas profesionales, familias y de la sociedad como un todo.

Behar (2020) escribió que profesoras y profesores pasaron por diferentes fases a lo largo de la pandemia de coronavirus: el desafío, en el que vemos conflicto, dolor, pero es necesario salir de la zona de confort, de parálisis; y el desarrollo, que es la única forma de resolver nuestros desafíos.

Asociamos el desánimo, el agotamiento y la enfermedad con el malestar docente, de forma análoga a lo que el psicólogo Freudenberg (1974) caracterizaba como síndrome, con respecto al agotamiento de orden físico, cognitivo y emocional, que había llevado a la población al cansancio oriundo de las condiciones de trabajo en las décadas del 70 y 80 del siglo XX y que quedó conocido como Síndrome de Burnout.

Considerando las demandas de las escuelas y del mercado de trabajo, la necesidad de que profesores y profesoras se adapten a los cambios propuestos y la enfermedad en el magisterio, “el malestar docente” se volvió un objeto de estudio en Europa y en Brasil durante el mismo período (Esteve, 1994, 1999; Jesús, 1998, 2002, 2007; Marchesi, 2008). Después de todo, los cambios de orden social, ideológico, político y económico que ocurrían durante los años de 1970 a 1980 en Brasil y en el mundo fortalecieron la esperanza y la lucha por los derechos sociales y la dignidad humana.

La ascensión del capitalismo y la fuerza del trabajo frente a crisis y al acúmulo de riquezas por determinada parte de la población mundial y las desigualdades entre países considerados desarrollados y subdesarrollados produjeron nuevos fenómenos, entre ellos el agotamiento profesional.

Es necesario destacar que a todos se nos invita a reaccionar frente a cualquier situación, y tales episodios pueden ser comprendidos como una circunstancia de estrés. Conforme accedemos a nuestro aparato interno-externo para hacer frente a las situaciones, generamos estrés. La frecuencia y la intensidad de estos desencadenadores y respuestas contribuyen a generar agotamiento y, por lo tanto, el malestar docente. Si las respuestas dadas consiguen atender las necesidades, las habilidades corresponden a las demandas, y mantienen cierto equilibrio *a posteriori* en la vida de la persona, existe más posibilidades de que ocurra lo que los autores conocen como una de las medidas para el bienestar docente y la satisfacción profesional (Jesús, 2007).

Inicialmente, el campo de estudios presentó investigaciones en el área Médica sobre las enfermedades osteomusculares, vocales y cardiológicas. Por su parte, los aportes oriundos de referenciales de la Psicología fueron delineando síntomas, tales como, la ansiedad y depresión. Gradualmente, las investigaciones y debates sobre el asunto fueron surgiendo en el campo educativo trazando su origen, factores, indicadores y estrategias que deberían ser utilizadas frente a los desafíos de la profesión.

El malestar docente es un fenómeno complejo, interdependiente y que se articula con las diferentes esferas (histórica, política, económica y biopsicosocio cultural), por lo que es importante saber cómo gestionarlo de forma personal y colectiva. En una primera observación, podemos tener la idea de responsabilizar a cada persona por sus procesos e historias de vida, o la prepotencia de fragmentar a un individuo en vida profesional y personal. A diferencia de ello, en este caso, buscamos una forma de presentar el malestar docente y las implicaciones presentes en la gestión escolar en el ámbito de la prevención o del enfrentamiento sin perder de vista su interdependencia.

El investigador español Esteve (1994, 1999), por ejemplo, configura el malestar docente por medio de elementos de primer y segundo orden. Para él, factores de segundo orden afectan indirectamente el trabajo docente: masificación de la enseñanza, desvalorización profesional, incertidumbres sobre su papel y función como agente de socialización y educación. Los factores de primer orden están directamente relacionados con la acción docente, la precarización de los recursos y condiciones laborales, situaciones de violencia, sobrecarga de trabajo y agotamiento profesional. Para este autor, los principales síntomas presentados son el alto ausentismo, abandono de la profesión, deseo

de vacaciones, pedidos de transferencias, desmotivación, cansancio permanente, depresión, baja autoestima, falta de compromiso, inhibición, malas relaciones, neurosis reactivas, insatisfacción, insomnio y otras enfermedades.

Por su parte, Jesús (2007) considera que el “bienestar docente” incluye la motivación y realización de los docentes. El autor resalta que los profesores son motivados por un conjunto de habilidades y estrategias que permiten reacciones y resultados efectivos en el cotidiano de su trabajo. Nascimento (2021) reunió diferentes referenciales y presentó el malestar en diálogo con el bienestar docente a través de una estructura rizomática, compleja e interdependiente, destacando los siguientes ejes: clima y cultura organizacional, educación y enseñanza en Brasil, sentimientos y emociones docentes, enseñanza creativa, procesos motivacionales, valorización profesional y cultura, clima y relaciones interpersonales positivas.

Sobre la educación en tiempos de pandemia destacamos las dificultades con el acceso a internet, la falta de organización del Estado para orientar a los profesionales y discentes en las escuelas públicas de Rio Grande do Sul y la falta de interacción entre el cuerpo docente en las escuelas estatales, ya que el gobierno cortó los fondos y canceló los períodos previstos para reuniones pedagógicas. Los estudios revelan el pedido de profesoras por formaciones en formato de cursos y el aumento de la procura por formación continua como también la creciente dificultad de evaluar a los grupos por no recibir las actividades producidas durante el período (Nascimento, 2021).

Por otro lado, para casi el 70% de los gestores los recursos financieros de la escuela no fueron suficientes (Cruz & Monteiro, 2021) y a ellos les correspondió articular recursos y estrategias para asegurar el derecho a la Educación Básica de miles de estudiantes. El sondeo realizado con gestores y publicado en el documento *Anuário Brasileiro de Educação* (Cruz & Monteiro, 2021) mostró que la revisión de las prácticas pedagógicas es considerada una de las medidas más efectivas para reducir la repetición escolar junto con otras, como contactar a las familias y al Consejo Tutelar en la lucha contra el abandono escolar.

Muchas veces, el enfoque en los resultados y el desempeño de los estudiantes termina responsabilizando tan solo a los docentes, cuando de hecho existe una gama de factores presentes que contribuyen para el éxito o el fracaso escolar. La preocupación con la violencia y abuso de niños y adolescentes creció con el distanciamiento, y el cierre de las escuelas, la incertidumbre alimentaria, física y económica, a las que muchas ya estaban expuestas, fueron motivos que hicieron que docentes y gestores se movilizaran junto con la asistencia social.

El regreso a las clases presenciales se anunciaba como un nuevo campo de incertidumbres que exigía nuevas adaptaciones (curriculares, sanitarias, ambientales y socioemocionales). Después de todo, la escuela ya no era la misma y en las propias investigaciones también existía la duda de si era posible hablar de pospandemia (Gabriel et al., 2021). Al mismo tiempo, era un importante momento en lo que respecta a la relevancia de la sociabilidad y de ocupación de las escuelas para el desarrollo humano y el ejercicio de la ciudadanía.

Lopes (2021), además de evaluar el desempeño de estudiantes de escuelas del estado de São Paulo, identificó que las instituciones no estaban con sus Regimientos, Proyectos Políticos Pedagógicos y Planes de Gestión actualizados de acuerdo con las necesidades provenientes de la pandemia, de la Nueva Enseñanza Secundaria, Educación Remota o Híbrida y, por lo tanto, recomendó actualizar los instrumentos de gestión.

Amorín (2021), al analizar el campo de la gestión escolar durante la pandemia de COVID-19, llegó a la conclusión de que la gestión estuvo amparada por los aspectos de la cultura, la democracia y el uso de las tecnologías digitales. No obstante, mostró la necesidad de invertir más en el desarrollo de gestiones más articuladas, formación de docentes y líderes, como también en mejorar la infraestructura, recursos y equipos. Los resultados indican la importancia de que los gestores desarrollen y afirmen su papel investigativo para obtener recursos y desarrollar proyectos de acuerdo con las necesidades de la comunidad educativa.

Notamos que hay elementos que son de orden del trabajo docente y de la persona docente. No podemos perder de vista los efectos de los bajos salarios, de los contextos socioculturales en los que se encuentran estudiantes, familias y escuelas, la desigualdad entre el apoyo y las cobranzas, el sistema de formación de profesoras(es) y el desarrollo de la carrera docente, las relaciones y el impacto del papel del director o directora en la docencia (Araújo et al., 2009).

Las condiciones y exigencias del trabajo docente permanecieron e incluso se ampliaron como rescate y continuidad de lo construido y elaborado en los años anteriores, las adversidades son inherentes al proceso educacional. Lück afirma que enfrentarlas implica desarrollar una comprensión sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el modo como el desempeño individual y colectivo afecta las acciones de la organización (Nadal, 2009).

Para el pospandemia queda todavía más explícita la importancia de una educación de calidad cuando pensamos en la salud de todos y todas (Gatti, 2020). El regreso a la presencialidad o el fin de la pandemia no puede eliminar todos los recuerdos y experiencias que hemos vivido durante esos años.

Gradualmente van surgiendo publicaciones acerca del pospandemia y que pueden permitir que podamos utilizar las experiencias que potenciaron la gestión escolar y el trabajo docente frente a la pandemia de COVID-19 con una visión crítica y reflexiva para dar continuidad a los procesos de enseñanza, aprendizaje y afectos.

### **Consideraciones finales**

Los conceptos de organización y gestión escolar han pasado por desplazamientos, del ámbito de la administración escolar –marcados por un sesgo empresarial, burocrático y muchas veces autoritario– a estudios de carácter crítico de las formaciones sociales, organización del trabajo y de las actividades pedagógicas.

Con el objetivo de comprender el papel de la gestión escolar en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente en el contexto de la pandemia de coronavirus buscamos sondear investigaciones y producciones sobre los enfoques dados al campo de la gestión escolar, especialmente a partir de la década de 1980 con algunos marcos legales como la Constitución de la República Federativa de Brasil, y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional como marco de los principios de la gestión democrática.

Además, nos dedicamos a leer y reflexionar sobre la Matriz Nacional Común de Competencias del Director Escolar (MEC, 2021), que asociamos con los datos obtenidos por estudios acerca de los principales desafíos enfrentados por gestores y docentes a lo largo de la pandemia de coronavirus y pospandemia. O sea, tenemos la audacia, en medio de la capilarización de los fenómenos y de relacionar algunas de sus ramificaciones.

La pandemia de coronavirus reveló cuestiones discutidas desde hace décadas sobre la calidad de la educación, la gestión participativa y las condiciones del trabajo docente. Si, por un lado, a la escuela se la coloca en un lugar de resolución de todos los problemas, por otro, también se la crítica bastante por la forma como se constituye.

A partir del material explorado, revelamos las contradicciones presentes en los discursos (documentos legales y normativos y discursos sociales) de innovación o gestión democrática y compartida para una labor muchas veces fragmentada, burocrática y autoritaria. Para lograrlo es necesario que los directores inviertan en una gestión más articulada, formación continua de profesores y profesoras y que también reconozcan el propio papel investigativo que tienen de la realidad de sus escuelas y equipos. Después de todo, las tomas de decisión exigen conocimiento, diálogo y movilización.

Cabe decir que existe una esfera de gestión en una dimensión más amplia (Estado) y la gestión escolar (comunidad educativa y la que se concentra en la figura de la directora o director en sí) lo que para algunas instituciones es un desafío (una gestión global-local).

El crecimiento de movimientos neoconservadores y neoliberales ha generado una disputa de ideales y valores de orden también mercadológica que nos lleva a cuestionar al Estado y determinadas escuelas, en ese sentido, nos preguntamos. ¿están al servicio de quién? Por esta razón, los gestores escolares deben evaluar el período de la pandemia, revisar y actualizar los instrumentos de gestión en sus escuelas y no acomodarse con las conquistas y dificultades producidas.

La organización del trabajo escolar y la representatividad para la comunidad deben ser concebidas como un proceso en construcción, pero la forma de decidir, las perspectivas y las proposiciones también hablan de su proyecto pedagógico, valores y acciones. Tales cuestiones están relacionadas con los principios y el ejercicio de la ciudadanía, que deben estar incluidos en los currículos y en el cotidiano escolar: democrático, participativo y creativo.

Los desafíos enfrentados por gestores(as) y docentes en tiempos de pandemia se caracterizaron por tomas de decisión continuas y emergentes como en el cierre de las

escuelas, posibilidades de retornos, adaptación a la educación remota de emergencia, atención a las necesidades de estudiantes y familias, orientación del equipo pedagógico, educación híbrida, regreso a la presencialidad y la pospandemia. Por esta razón, conocer diferentes realidades, elaborar planes, ser actuante y crítico no puede caminar lejos del pensamiento flexible, inventivo y de alteridad.

Notamos que existe un mayor número de producciones que exploran las adaptaciones iniciales y el primer año de pandemia y, gradualmente, están surgiendo estudios sobre las experiencias pospandemia. No podemos pensar que la escuela siguió siendo “la misma” cuando los efectos en los niños, docentes y estudiantes siguen resonando y lo harán por muchos años.

Las enfermedades y el malestar docente crecen por todo lo que el período impone a la profesión. No obstante, el ser humano es multidimensional y multifactorial en sus aprendizajes y conocimiento, y seguimos en transformación. Más que innovación, necesitamos hablar de transformación. La gestión escolar tiene un rol fundamental en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente, sea reduciendo los efectos de políticas neoconservadoras y neoliberales más amplias a través de proyectos y acciones de valorización profesional, formación crítica o espacios creativos de escucha y diálogo, o corriendo el riesgo de incentivar el malestar docente por la desvalorización, sobrecarga, distancia entre discurso y práctica, mala gestión de los recursos, autoritarismo, etc. Los resultados de las investigaciones muestran que los factores anteriores a la pandemia se entrelazan con el contexto emergente.

Existe una cierta movilización para repensar el papel y la función de los(las) profesionales de la educación. Aunque la posibilidad de trazar perfiles y competencias esté relacionada con las expectativas colocadas de un Yo que somos Nosotros y Otros y se empeñe en atender tales ideales, no podemos perder de vista que gestores también son educadores que siguen buscando formas eficaces de detectar y resolver problemas, favorecer ambientes saludables para el desarrollo humano, la educación, el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía.

Recomendamos, por lo tanto, que continúen las investigaciones sobre el tema, ampliando sus posibilidades metodológicas (creativas y críticas) a fin de acoger la escucha y representaciones de gestores y docentes con el objetivo de construir investigaciones que logren ambientes de diálogo, reflexión y formación. Necesitamos pensar en la salud de todos y todas, en la construcción colectiva, en resistencias y en las producciones de malestar y bienestar también de gestores que han pasado por tantas representaciones y tomas de decisión a lo largo de sus carreras.

### **Conflicto de intereses**

No existen conflictos de intereses.

### **Responsabilidad ética y/o legal**

No ha sido necesario. Investigación bibliográfica.

### **Contribución de autoría**

FSN: investigación y escritura

AJCK: orientación y revisión

### **Agradecimiento**

Agradecemos a la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur (PUCRS) por ofrecer las condiciones para que la realización de la investigación.

### **Financiamiento**

La investigación se realizó con recursos propios de los autores.



## Referencias

- Amorín, E. H. (2021). *Gestão escolar democrática em tempos de pandemia* [Projecto final de curso, Instituto Federal Goiano]. Repositorio IF Goiano. [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2239/1/ARTIGO\\_ELAINE%20H%20AMORIM.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2239/1/ARTIGO_ELAINE%20H%20AMORIM.pdf)
- Associação Nacional de Política e Administração da Educação (2021). *Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar*. <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriznacional-de-competenciasdo-diretor-escolar>
- Araújo, A. P., Severo, C., Simon, M. S., & Callegari, R. (2009). Do mal-estar ao bemestar docente: perspectivas para uma gestão escolar. *Competência Revista da Educação Superior do Senac*, 2(2), 91-103.
- Behar, P. A. (2020). *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. UFRGS Coronavirus. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remotoemergencial-e-a-educacao-a-distancia/>
- Botelho, G., & Silva, L. G. A. (2022). Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*, 16. <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/19811969jpe16e83899.pdf>
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Artmed Editora.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (22. ed.). Paz & Terra.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Antunes, C. J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto.
- CEPAL (2021). *Panorama social de América Latina 2020*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina2020>
- Cóssio, M. F., Hypolito, Á. M., Leite, M. C. L., & Dall'Igna, M. A. (2010). Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(2), 325- 341.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto* (3. ed.). Artmed.
- Cruz, P., & Monteiro, L. (Orgs.). (2021). *Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020-2021*. Moderna. <https://www.moderna.com.br/anuarioeducacaobasica/2021/index.html>

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagem, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO.
- Duarte, A. W. B., & Hypolito, Á. M. (2021). Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos da Escola*, 14(30), 736–752. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>
- Esteve, J. M. (1994). *O mal-estar docente* (3. ed.). Paidós.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Traducción al portugués de Durley de Carvalho Cavicchia. EDUSC.
- Fávero, A. A., Agostini, C. C., & Rigoni, L. M. (2021). Malestar docente e políticas de formação pedagógica. *Revista Pedagógica*, 23, 1-27. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6309>
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (13. ed.). Paz e Terra.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn out. *Journal os Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gabriel, N. S., Marçal, G. A., Imbernon, R. A. L., & Pioker-Hara, F. C. (2021). O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. *Terræ Didática*, 17, 1-13. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8663375>
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29-41. <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqx fh/?lang=pt>
- Hernández-Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Education Siglo XXI*, 37(2), 21–48. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). *Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021*. <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-apandemia-em-2021>

- Instituto Península (2020). *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus*. <https://institutopeninsula.org.br/pesquisasentimento-e-percepcao-dos-professores-nosdiferentes-estagios-do-coronavirusno-brasil/>
- Jesús, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto Codex.
- Jesús, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. ASA Editores.
- Jesús, S. N. (2007). *Professor sem stress: realização e bem-estar docente*. Mediação.
- Kampff, A. J. C. K., Giraffa, L. M. M., & Dias-Trindade, S. (2023). Espaços Digitais Estabelecidos na Pandemia: reflexões no contexto da educação superior. In M. C. Morosini, M. G. Dalla Corte, D. P. V. Bolzan (Orgs.). *Futuros da educação superior: tendências e cenários em contextos emergentes* (pp. 337-366). ediPUCRS.
- Lei n.º 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996, diciembre 20). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lei n.º 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (2014, junio 25). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm)
- Lei n.º 13.415. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. (2017, febrero 16). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)
- Libâneo, J. C. (2007). *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Alternativa.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10. ed.). Cortez.
- Lima, I. G., & Hypolito, Á. M. (2019). A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBSrD6fwbJx/?lang=pt>
- Lopes, M. P. S. (2021). *Instrumentos de gestão das escolas estaduais paulistas no pós-pandemia*. VII CONEDU, Campina Grande, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79546>
- Lück, H. (2008). *Planejamento em orientação educacional* (17. ed.). Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Machado, K. G. W., Soso, F. S., & Kampff, A. J. C. (2020). Aulas on-line no contexto da educação superior em tempos de pandemia. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 633655.

- Marchesi, Á. (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Artmed.
- Ministério da Educação do Brasil (2021). *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021-pdf/172851parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2/file>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez; UNESCO.
- Nadal, P. (2009). Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. 2009. *Revista Nova Escola*. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luckfala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>
- Nascimento, F. S. (2021). *Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bemestar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre* [Disertación de maestría, Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul]. Repositório institucional PUCRS. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9591>
- Paro, V. H. (2002). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2007). *Política educacional* (4. ed.). Lamparina.

## Trayectoria académica

### **Fernanda Silva do Nascimento**

Doctoranda en Educación (PUCRS), Máster en Educación (PUCRS), Especialista en Gestión Educativa y en Psicopedagogía Clínica e Institucional (PUCRS), Diplomada en Pedagogía (UnB). Docente de Educación Básica. Miembro del Grupo de Investigación sobre Procesos Motivacionales en Contextos Educativos - Promot (PUCRS).

### **Adriana Justin Cerveira Kampff**

Doctora en Informática Educativa por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Máster en Ciencias de la Computación (UFRGS). Especialista en Gestión Curricular (PUCRS). Diplomada en Informática (PUCRS). Prorectora de las Carreras de Grado y Educación Continua de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS). Profesora e investigadora de los Programas de Posgrado en Educación y en Educación en Ciencias y Matemáticas. Miembro del Centro de Estudios en Educación Superior (CEES) y del Grupo de Investigación ARGOS - Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Educación Digital.