

Redes de apoyo y contexto organizacional: docentes peruanos en tiempos de pandemia

Support Networks and Organizational Context: Peruvian Teachers in Times of Pandemic

Martín Santos

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Ciencias Sociales
Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-7027-1880>
msantos@pucp.edu.pe

Nadia Duffó

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Ciencias Sociales
Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8765-5461>
nadia.duffo@pucp.edu.pe

Vincenzo Viacava

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Ciencias Sociales
Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9182-5822>
vviacava.pe@gmail.com

Resumen: Como consecuencia de la pandemia, los sistemas educativos de América Latina pasaron a funcionar de manera remota a través de internet. Surgieron nuevas necesidades que debían atenderse para garantizar la continuidad de las clases. En este contexto, marcado por una gran incertidumbre, se investiga el papel de las redes personales de docentes peruanos en tanto potenciales fuentes de apoyo. Asimismo, se analiza la mediación del contexto organizacional educativo en el

funcionamiento de estas redes. El diseño metodológico fue de carácter mixto. Los resultados sugieren la presencia de un *apoyo multidimensional* que desbordó la dimensión laboral-pedagógica. El contexto organizacional favoreció prácticas de apoyo mutuo, pero también tuvo *efectos no buscados negativos* en las vidas personales de los docentes.

Palabras clave: Redes sociales, redes personales, docentes, apoyo/soporte, covid-19, Perú.

Abstract: *As a result of the pandemic, educational systems in Latin America began to operate remotely through the internet. New needs arose that had to be met to guarantee the continuity of classes. In this context, marked by great uncertainty, this article investigates the role of the personal networks of Peruvian teachers, as potential sources of support. Likewise, the mediation of the educational organizational context in the functioning of these networks is*

analyzed. The methodological design was mixed in nature. Results suggest the presence of multidimensional support that went far beyond work-related matters. The organizational context favored mutual support practices, but also had unintended negative effects on teachers' personal lives.

Keywords: *Social networks, personal networks, teachers, help/support, covid-19, Peru.*

Introducción¹

La pandemia global del covid-19, entendida como una situación-límite por la reestructuración de la vida cotidiana y organizativa a la que dio lugar, y por sus devastadoras consecuencias sanitarias, económicas, educativas, sociales y personales (bienestar emocional), es una coyuntura propicia para estudiar el papel de las redes personales en tanto fuentes de apoyo y soporte, así como sus consecuencias no buscadas (a veces negativas).

Debido a la pandemia, los sistemas educativos nacionales pasaron a funcionar de manera remota a través de internet, lo cual significó un cambio inesperado, en muchos casos dramático, dependiendo de los recursos económicos, tecnológicos y organizativos con los que contaban. En América Latina, los sistemas educativos debieron enfrentar un conjunto de nuevas necesidades y desafíos para garantizar la continuidad de la formación de los estudiantes en sus diferentes niveles (Álvarez *et al.*, 2020): brechas de infraestructura digital y tecnológica; reajustes e innovaciones curriculares y metodológicas; refuerzo y desarrollo de competencias digitales y habilidades socioemocionales; nuevas condiciones de trabajo de los y las docentes.

¹ Esta investigación la financió la Dirección de Fomento de la Investigación (DFI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Expresamos nuestro agradecimiento a Maryorit Morales y Santiago Sotelo por su apoyo como asistentes de investigación. Asimismo, nuestra gratitud a los y las docentes que nos dieron su tiempo para la realización de este estudio, y a Natalia Gonzáles del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) por ayudarnos a contactar a algunos de ellos/ellas.

En el Perú, el régimen obligatorio de confinamiento² que decretó el gobierno a mediados de marzo del 2020 se ejecutó teniendo como *trasfondo* un conjunto de brechas regionales preexistentes en la calidad de los servicios educativos y de salud, así como en el acceso a internet y las tecnologías de la información y la comunicación. En comparación con las provincias, Lima, la capital, tiene mayor acceso a los mencionados servicios. Así, por ejemplo, el año anterior a la pandemia, 60% de los hogares limeños disponía de internet, a diferencia de otras regiones costeras, como Ica (45%) y Piura (31%), o regiones serranas y amazónicas, como Ayacucho (14%) y Loreto (24%), respectivamente (INEI, 2023). De manera similar, el primer año de la pandemia los estudiantes de secundaria de Lima contaban con mucho mayor acceso a internet en sus hogares (64%) que sus contrapartes de Ayacucho (19%) y Loreto (22%).³ Asimismo, estas últimas regiones (en particular Loreto) se vieron más afectadas, en términos relativos, por la *deserción escolar* de sus estudiantes de nivel secundario.⁴

Ahora bien, los docentes son un actor clave en el proceso educativo porque contribuyen decisiva-

² Con esta medida se buscó frenar, o al menos retardar, la expansión del covid-19, pues el sistema de salud se encontraba virtualmente colapsado (respecto a la demanda pública de salud) mucho antes de la pandemia. A pesar de ello, hacia 2023, el saldo de muertes en Perú debido al covid-19 fue de 220 000 personas, y ocupó el primer lugar mundial en la tasa de defunciones. Véase <https://coronavirus.jhu.edu/data/mortality>

³ Ministerio de Educación del Perú (2022b).

⁴ Ministerio de Educación del Perú (2022a).

mente a moldear y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (Bruns, & Luque, 2014). En este caso, se había detectado que los docentes peruanos de educación básica, ya *antes* de la pandemia, tenían limitaciones en su formación y dificultades para construir estrategias y prácticas de enseñanza, pero también que valoraban positivamente el intercambio pedagógico con sus colegas (Guadalupe *et al.*, 2017). Durante la pandemia, en un contexto de gran incertidumbre colectiva y personal, debieron afrontar nuevas necesidades y retos en múltiples planos: pedagógico (adaptación a la educación remota de emergencia), laboral (sobrecarga), familiar (realizar tareas domésticas, cumplir roles paternos y conyugales), y de salud (estrés, ansiedad, contagio de covid-19), entre otros. Estas necesidades y retos fueron más apremiantes para los docentes de las provincias; por ejemplo, los de Loreto y Ayacucho tenían menor acceso a internet en sus hogares que los limeños (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

Con este trasfondo, y puesto que los docentes no están aislados en sus instituciones educativas, sino que aprenden unos de otros en sus interacciones cotidianas (Frank *et al.*, 2018), ¿cuál fue el papel de sus redes personales en tanto potenciales fuentes de apoyo ante las nuevas necesidades y desafíos de su práctica pedagógica, en el marco de la educación remota de emergencia?⁵ Asimismo, dado que las redes personales de apoyo pedagógico operan en las instituciones educativas, ¿en qué medida, y de

⁵ Es crucial distinguir entre el modelo de educación a distancia (EAD) anterior a la pandemia y la práctica de educación remota de emergencia (ERE) (Salazar *et al.*, 2020) que tuvo lugar durante ella. Mientras la EAD presupone un equipo pedagógico especializado en la creación de contenidos y gestión de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), y un perfil de alumno autónomo (usualmente adulto) encargado de sus propios procesos de aprendizaje, la ERE consistió en el uso de recursos digitales para reproducir un modelo de enseñanza-aprendizaje presencial en un entorno virtual. Los estudiantes de la educación básica estaban claramente lejos del perfil del “adulto autónomo”.

qué maneras, el contexto organizacional condicionó el funcionamiento de estas redes?

La información del presente estudio proviene de una muestra de docentes peruanos de educación secundaria en el contexto de la pandemia del covid-19.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la literatura se ha identificado un conjunto de factores que incide en la práctica y desempeño de los docentes de educación básica: la vocación y el compromiso con la carrera, el reconocimiento social a la docencia y al docente, el capital humano, la remuneración recibida, el marco institucional, y la organización social de las escuelas, entre los principales. Esta literatura, si bien útil y valiosa, ha descuidado el estudio del entramado de relaciones (redes) que establecen los docentes con sus colegas (de la propia institución educativa y de otras), con los directivos escolares, con sus estudiantes y los padres de estos, y con las personas más cercanas de su propio mundo (familia, amigos).

Los docentes desde el análisis de redes sociales

La literatura sobre docentes desde una perspectiva de redes sociales ha trabajado dos grandes ejes temáticos: uno relacionado con estudios que han analizado el papel de las redes que tejen los docentes en las escuelas en tanto fuentes de apoyo laboral-pedagógico. Esto es, como estructuras que facilitan el acceso a recursos de muy diverso tipo (información, consejo, competencias profesionales, entre otros), los cuales permiten realizar adecuadamente la práctica de la enseñanza y mejorarla (Penuel *et al.*, 2009), así como enfrentar los retos de la trayectoria profesional (López *et al.*, 2018). En esta misma línea, se ha abordado la construcción de redes digitales de docentes, entendidas como comu-

nidades profesionales de práctica y de aprendizaje (Salinas, 2011); asimismo, otros análisis se han enfocado en la distribución del liderazgo a lo largo de las estructuras de red de las organizaciones educativas (Queupil, & Montecinos, 2020; Spillane, 2006).

Los mencionados estudios permiten extraer las siguientes ideas principales: *a)* estructuras de red interconectadas y densas facilitan a los docentes el acceso a recursos y competencias; en contrapartida, estructuras fragmentadas lo limitan; *b)* un actor puede funcionar como puente (*bridge*) que facilita el flujo de recursos y competencias entre diferentes subgrupos de la escuela, dependiendo de la estructura de la red global docente; *c)* además del liderazgo asociado a cargos formales, hay liderazgos informales distribuidos en la red docente, los cuales también contribuyen a procesos de mejora e innovación en la enseñanza; *d)* cuando no hay canales formales de apoyo en las organizaciones educativas, el aporte de las redes personales (lazos con colegas) adquiere especial relevancia; *e)* la construcción o fortalecimiento de relaciones de confianza interpersonal y grupal es esencial en situaciones nuevas, teñidas de incertidumbre (p. ej., el proceso de adaptación a un nuevo contexto laboral en el caso de docentes noveles).

Un segundo eje temático ha estudiado la formación de lazos (y redes) entre docentes en las escuelas. Algunas investigaciones han encontrado que estos lazos no solo se forman con base en características individuales (como el género), sino principalmente en función de peculiaridades relacionadas con la organización escolar (p. ej., el grado en que se enseña), y como resultado de políticas educativas locales (Coburn *et al.*, 2013). Otros trabajos han mostrado cómo el momento en la trayectoria laboral afecta la estructura de las redes egocéntricas de los docentes (Shaw, 2020). La formación y coevolución de diferentes dimensiones (*multiplexity*) de las relaciones entre docentes también ha sido foco de atención (Diehl, 2020). En conjunto, estas inves-

tigaciones sugieren que los lazos y redes sociales (sean egocéntricas o globales) están condicionados o mediados por dimensiones organizacionales e institucionales.

La literatura presentada ha aportado a la comprensión de la realidad de los docentes desde la perspectiva del análisis de redes sociales. Sin embargo, hay algunas debilidades y vacíos:

a) Los lazos forjados por los docentes se clasifican según su ámbito/tema (pedagógico vs. administrativo; Shaw, 2020), o según su “función” (instrumental vs. expresivo; López *et al.*, 2018). En este sentido, no se los *conceptualiza* como expresión de *lógicas de acción distintas* (Dubet, 2010). Así, se explora el nexo empírico entre estos tipos de lazos (Diehl, 2020), pero no se analizan los nexos entre sus lógicas subyacentes. En este estudio se pone atención a la coexistencia de diversas lógicas de acción.

b) Un énfasis en el papel de apoyo/soporte de los lazos sociales. Los *efectos negativos* de los lazos y del contexto organizacional se omiten o se estudian poco (Christakis, & Fowler, 2009).

PERSPECTIVA TEÓRICA

Aquí se parte del diagnóstico realizado por Manuel Castells acerca del surgimiento de la *sociedad red* en las últimas décadas del siglo xx, esto es, “aquella cuya estructura social está compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y de la comunicación basadas en la microelectrónica” (Castells, 2009, pp. 50-51). La pandemia global del covid-19 y la educación remota de emergencia se desarrollaron sobre los carriles de este nuevo tipo de sociedad. En este contexto, el análisis de redes sociales constituye un enfoque teórico promisorio para estudiar las redes de apoyo de docentes peruanos en esta coyuntura crítica.

El análisis de redes sociales: fortalezas y debilidades

La perspectiva estructural del análisis de redes sociales concibe el mundo social como un entramado cambiante de redes interconectadas. Una red social es la estructura que emerge de las relaciones sociales entre actores, ya sea individuales o colectivos (Borgatti *et al.*, 2018; Wellman, 1997).

Aun si se reconoce el gran potencial de este enfoque para la investigación empírica, varios autores han planteado observaciones críticas en el plano teórico-analítico, a saber:

a) El énfasis en la *estructura* de las redes descuida el estudio de la *práctica en contexto* (Small, 2017).

b) El plano *cultural* (sentidos, símbolos, valores, lenguaje) suele ser descuidado, y cuando se incorpora al análisis, no se explicita cómo se conceptualiza su nexo con el plano de las redes sociales. Una forma de integrar ambos planos propone una relación interna de ida y vuelta entre redes sociales y cultura (Mische, 2011). De un lado, las redes están compuestas de procesos de interacción comunicativa (cultura) en contextos específicos. De otro, estos procesos de construcción de sentido están enmarcados por la estructura y contenido (tipo de lazo) de aquellas. Es el enfoque que se asume en este estudio.

c) Hay una tendencia a asumir un modelo instrumental de acción social (Emirbayer, & Goodwin, 1994).

Redes personales: apoyos y soportes

Un área importante en el análisis de redes sociales es el estudio de las redes *egocéntricas* (o personales), que consisten en un actor focal (*ego*), sus lazos directos con un conjunto de *alters*, y los lazos

entre estos (Perry *et al.*, 2018). Ahora bien, un tema clave en la literatura sobre redes personales es el de su papel como fuentes de *soporte social*. La idea matriz es que estas redes permiten atender necesidades personales en situaciones en las que no existe un marco institucional u organizacional definido, o cuando este no es familiar para los actores involucrados: contextos de vulnerabilidad social (Brey *et al.*, 2023) o de desastres (Hurlbert *et al.*, 2000), entre otras posibilidades. Así, la perspectiva del soporte social es pertinente para investigar las respuestas de docentes peruanos a la adopción de la educación remota de emergencia, circunstancia que se les presentó súbitamente y que terminó invadiendo sus espacios personales.

En este estudio se distingue entre recurso social, apoyo y soporte (Goyette, 2010). Los recursos sociales son aquellos elementos (p. ej., la información) que existen, potencialmente, en virtud de los lazos de las redes personales y ayudan a los individuos a lograr determinados fines, a enfrentar problemas (cotidianos o excepcionales), a superar crisis personales, entre otras posibilidades. Cuando se accede a los recursos potenciales, y se dispone de ellos, se convierten en apoyos efectivos.⁶ A su turno, estos últimos pueden volverse *soportes* cuando la relación entre las partes es de interdependencia; esto es, caracterizada por la complementariedad y reciprocidad entre sujetos que no pierden su autonomía (Goyette, 2010).

Respecto a los soportes, el planteamiento de Martuccelli (2007) los sitúa en la relación entre individuo y modernidad. Esta época plantea al individuo occidental el mandato de sostenerse desde sí mismo (desde el interior) frente al mundo y sus exigencias. Pero este ideal del individuo que se autosostiene se ve interpelado por la realidad: en muchas ocasiones,

⁶ Walker *et al.* (1993) han distinguido cuatro tipos de apoyo: emocional, informacional, material (bienes, dinero, servicios) y compañía.

el individuo no se basta a sí mismo para enfrentarse a un mundo crecientemente inestable y cambiante. Es ahí donde los soportes, elementos materiales o simbólicos, tejidos a través de relaciones con los demás o con objetos, le permiten al individuo sostenerse desde el exterior, aun si no lo reconoce o no es consciente de ello. En otras palabras, los soportes sostienen y orientan la vida de los individuos en un sentido *existencial*, con lo cual la noción no se reduce a una racionalidad instrumental medios/fines, sino que va más allá de ella.

Lógicas de acción

Las redes y la cultura se actualizan en la acción, la cual puede estar guiada por múltiples orientaciones o lógicas. Dubet (2010) propone una *lógica de integración* por la cual el actor se define con base en su sentido de pertenencia a una colectividad (p. ej., una comunidad nacional); una *lógica estratégica*, por la cual el actor se define con base en sus intereses (p. ej., en el mercado); y una *lógica de subjetivación*, por la cual el actor se define como un sujeto crítico confrontado con un sistema de dominación, y en ese proceso, lucha por ser sujeto. En situaciones concretas, el actor combina estas diferentes lógicas de acción.

La mediación organizacional de las redes sociales

El mundo social es mucho más que solo redes sociales (sean egocéntricas o globales), y estas se encuentran mediadas por diferentes dimensiones. Una de ellas tiene que ver con el contexto organizacional que estructura la vida cotidiana de las personas (Small, 2009). En el caso de las instituciones educativas se trata de sus reglas, procedimientos, rutinas y jerarquías. En esta línea, el liderazgo organizacional es un tema relevante para la presente investigación en el contexto de la pandemia del covid-19. En este sentido, la noción de *liderazgo distribuido* (Spillane,

2006) nos permite iluminar la tensión entre lo formal y lo informal en las instituciones educativas. Este enfoque plantea que el liderazgo (dirección, orientación) no solo es ejercido por quienes ocupan cargos formales de autoridad, sino también por otros docentes, capaces de influir, *en la práctica*, en el desarrollo profesional de sus colegas y el cumplimiento de metas institucionales. Así, en un sistema de liderazgo distribuido habría una diversidad de docentes (con cargo formal o no) reconocidos y consultados por sus colegas.

En síntesis, nuestro enfoque conceptual puede ser denominado “redes en la acción, con voz (cultura), y en contexto (pandemia)”, y es el que orienta el presente estudio (gráfico 1).

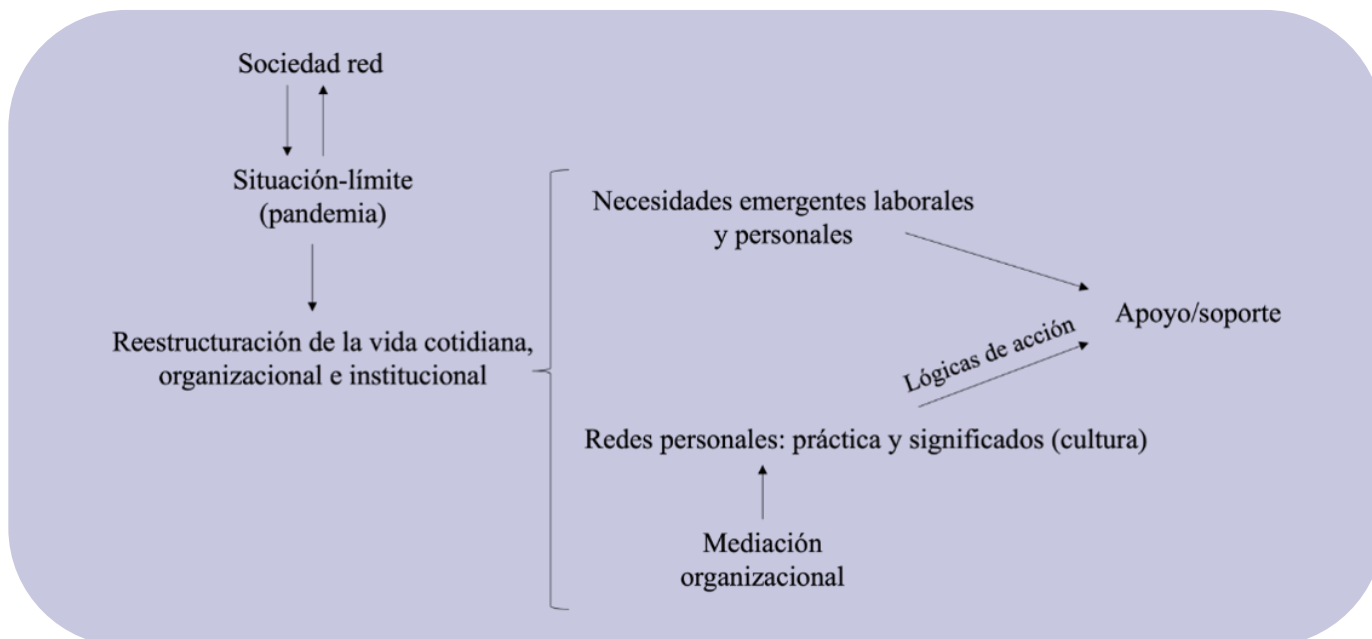
METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

En el marco de la perspectiva de redes sociales, para el estudio se utilizó un diseño mixto paralelo (Domínguez, & Holstein, 2014) que produjo *simul-táneamente* datos cuantitativos (indicadores numéricos) y cualitativos (material textual). La integración de estos datos se dio en diferentes fases del proceso de investigación: en la construcción del objeto de estudio (perspectiva teórica), en el nivel conceptual (nociones del análisis de redes sociales), en la construcción de instrumentos (inclusión de preguntas sociométricas y cualitativas) y la producción de información, en el análisis de datos (a través de la triangulación que consiste en interpelar recíprocamente ambos tipos de datos) y en la interpretación de los resultados (con el hilo conductor de la perspectiva teórica, con lo cual el círculo se cierra).⁷

⁷ A diferencia de los diseños secuenciales, los paralelos permiten que los datos cuantitativos y cualitativos se produzcan de forma simultánea, pues no existe una dependencia temporal de unos respecto a los resultados de los otros.

Gráfico 1. Perspectiva teórica



Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Muestra e instrumentos de producción de información

La muestra del estudio es de carácter intencional (no probabilístico). En el ámbito de las instituciones educativas (11), se definieron como criterios de selección el tipo de gestión y la región del país. Entre los docentes, los criterios fueron el nivel educativo en el que enseñan (secundaria), la experiencia laboral (años en la docencia) y el género, con el propósito de identificar una diversidad de trayectorias y perspectivas docentes.

Se construyeron dos instrumentos de producción de información: una guía de entrevista en profundidad semiestructurada y un instrumento sociométrico,⁸ utilizados en dos sesiones distintas. Debido a las condiciones de confinamiento en las

casas y al cierre temporal de las escuelas, ambas herramientas se aplicaron a distancia, a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, entre los meses de junio de 2021 y enero de 2022.

Primero se realizaron entrevistas en profundidad a 38⁹ docentes de los colegios secundarios seleccionados. Se obtuvo información sociodemográfica y laboral básica de los docentes, así como de las consecuencias de la pandemia en su vida personal/familiar. Asimismo, se preguntó por las nuevas necesidades que surgían con el paso a la educación remota de emergencia, las respuestas de los docentes y el papel de sus redes de apoyo.

⁸ Se tomó como referencia y adaptó el instrumento sociométrico de Shaw (2020) en función de los objetivos y tema de nuestra investigación.

⁹ Se proyectó entrevistar a cuatro docentes (dos varones y dos mujeres, con diferente experiencia laboral) por centro educativo, lo cual hubiera dado un total de 44. Sin embargo, en algunos casos no fue posible. Por eso solo se entrevistó a 38.

En una segunda sesión se aplicó un instrumento sociométrico a 32 docentes del grupo inicial¹⁰ con el objetivo de reconstruir sus redes personales de apoyo pedagógico, emocional y amical en el contexto de la pandemia, tanto el recibido como el proporcionado a otros. El protocolo de este instrumento siguió la estructura tripartita de la técnica del generador de nombres (McCallister, & Fischer, 1978); esto es, incluyó un generador, un interpretador y un conector de nombres. Asimismo, el instrumento sociométrico tenía un módulo de preguntas cualitativas que permitieron profundizar sobre la *cualidad* de la relación y del apoyo recibido/dado durante la pandemia.

Se utilizó el programa Network Canvas Architect 6.4.1 para la creación informática del protocolo del instrumento sociométrico y Network Canvas Interviewer 6.3.1 para su aplicación.

Indicadores sociométricos básicos

Como se midió la fuerza del lazo entre *ego* y sus *alters*, y entre estos, las redes de apoyo de los docentes son de carácter ponderado (*valued networks*), lo cual permite capturar mejor los matices de los nexos entre los actores. Ahora bien, estas redes fueron convertidas en redes binarias para efectos del cómputo de los indicadores estructurales, tales como el tamaño,¹¹ densidad¹² e intermediación (*ego* como intermediario) de la red egocéntrica.

Asimismo, se calcularon algunas medidas composicionales, como la proporción y media de los

alters de la red personal que comparten un determinado atributo o una determinada relación con *ego*;¹³ y la homofilia (*homophily*) respecto al género y edad de los *alters*.¹⁴ Todos los valores de los indicadores sociométricos antes mencionados se *promediaron* en toda la muestra de docentes.

Procesamiento y análisis de datos

En cuanto al procesamiento de los datos relacionales, las redes personales de cada docente generadas con el programa Network Canvas se exportaron a otros programas para análisis subsiguientes. Las medidas composicionales se generaron con RStudio 2022.07.2+576 y los grafos de las redes egocéntricas fueron creados con los módulos ggraph, tidygraph, igraph, y graphlayouts de este programa. Finalmente, el programa UCINET 6.759 se utilizó para calcular las medidas estructurales.

Por su parte, las entrevistas y el módulo cualitativo del instrumento sociométrico se analizaron desde una perspectiva general de análisis de contenido. Para la codificación se hizo una combinación de enfoques. Primero se utilizó el enfoque de la teoría fundamentada (Strauss, & Corbin, 1990). Para esto, se partió de categorías generales obtenidas inductivamente que, poco a poco, se refinaron hasta llegar a códigos más específicos. Estos fueron puestos a dialogar con categorías analíticas definidas previamente en nuestro enfoque teórico (Coffey, & Atkinson, 1996).

¹³ Ya sea una determinada característica (p. ej., el género o la edad), o una determinada relación con *ego* (p. ej., el lugar donde conocieron al docente o el grado de confianza que siente el docente hacia ellos).

¹⁴ Mide la tendencia del actor a establecer lazos con quienes comparte determinada característica (en este caso, el género y la edad). Se calculó como una proporción: el número de lazos entre *ego* y sus *alters* que comparten el mismo atributo, dividido por el número total de lazos enviados por *ego* a sus *alters*. Valores mayores indican mayor tendencia a la homofilia.

¹⁰ Seis docentes declinaron participar en la segunda sesión.

¹¹ El número de actores (*alters*) a los que *ego* está directamente conectado.

¹² El número de lazos observados entre los *alters* (no involucran a *ego*) dividido por el número total de lazos potenciales entre aquellos, multiplicado por 100. Valores mayores indican una mayor densidad (mayor volumen relacional) en la red personal.

RESULTADOS

Perfil de la muestra

Los docentes de la muestra son mayoritariamente mujeres (61%) y tienen en promedio 46 años de edad. Asimismo, 62% son casados y 74% tienen hijos. Por otro lado, 74% tiene estudios de posgrado. Respecto a su práctica educativa, tienen en promedio 19 años en la docencia. Todos enseñan en el nivel secundario y en colegios mixtos; la mayoría en colegios públicos (84%), laicos (74%), urbanos (97%) y ubicados en la capital Lima (58%). Ahora bien, el 42% restante enseña en colegios ubicados en las provincias de Ayacucho, Loreto, Ica y Piura, las cuales tuvieron altas tasas de mortalidad por covid-19 (en particular, Ica y Piura).¹⁵

Un entramado de apoyos y soportes

Las secciones siguientes tratarán sobre la presencia multiforme de apoyos y soportes en las redes

personales de los docentes. Primero, a modo de contextualización, se presentará la estructura y composición de las redes de apoyo; después se abordará el apoyo pedagógico y el multidimensional; finalmente, se estudiará la mediación del contexto organizacional.

Características estructurales y composicionales básicas

Las características esenciales de las redes personales de los docentes, estructurales y composicionales, se presentan en las tablas 1 y 2.

Se trata de redes con un tamaño promedio de 15 contactos (grados nodales), moderadamente densas (44%), en las que el docente tendría una posición moderadamente intermediaria (39%), y donde la tendencia a nombrar como fuente de apoyo a una persona del mismo género (58%) es comparativamente mayor a la de nombrar a una persona de la misma edad (10%).

Tabla 1. Medidas estructurales y composicionales de las redes personales de los docentes (2021)

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Tamaño de la red	15.16	13	7.12	7	33
Densidad (%)	44.30	43.39	15.74	20.09	82.14
<i>Ego</i> como intermediario (%)	39.09	42.12	19.08	4.46	75.23
Homofilia según edad	0.10	0.05	0.12	0	0.50
Homofilia según género	0.58	0.59	0.19	0	0.92

Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Notas: N = 32.

¹⁵ Ministerio de Salud del Perú: https://covid19.minsa.gob.pe/sala_situacional.asp.

Tabla 2. Medidas composicionales de las redes personales de los docentes (2021)

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Red general: edad promedio de los contactos	45.05	45.08	4.98	37.10	54.33
Red general: proporción de contactos de sexo femenino	0.56	0.53	0.18	0.23	0.92
Red general: proporción de contactos de sexo masculino	0.44	0.47	0.18	0.08	0.77
Red pedagógica: proporción de contactos de sexo femenino	0.51	0.50	0.26	0	1
Red pedagógica: proporción de contactos de sexo masculino	0.49	0.50	0.26	0	1
Red emocional: proporción de contactos de sexo femenino	0.60	0.67	0.22	0.14	1
Red emocional: proporción de contactos de sexo masculino	0.40	0.33	0.22	0	0.86
Red de amistad: proporción de contactos de sexo femenino	0.59	0.56	0.27	0	1
Red de amistad: proporción de contactos de sexo masculino	0.41	0.44	0.27	0	1
Red general: proporción de contactos que son familiares (incluye nuclear y extensa)	0.28	0.25	0.12	0.08	0.50
Red general: proporción de contactos que son "como si fueran familia"	0.02	0	0.09	0	0.50
Red general: proporción de contactos con relación de compadrazgo	0.01	0	0.03	0	0.18
Red general: proporción de contactos conocidos hace menos de un año	0.03	0	0.07	0	0.22
Red general: proporción de contactos conocidos entre 1 y 3 años	0.16	0.09	0.17	0	0.53
Red general: proporción de contactos conocidos entre 4 y 5 años	0.09	0.07	0.11	0	0.36
Red general: proporción de contactos conocidos hace más de 5 años	0.72	0.76	0.23	0.32	1

Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Notas: N = 32.

Asimismo, la edad promedio de los contactos es de 45 años. Por otro lado, en la red general de los docentes hay mayor presencia femenina (56%), en promedio, y un considerable número de familiares (28%); también se observan otras relaciones sociales que tienen como referente a la familia (“como si fuera familia”).

En cuanto a la antigüedad de los lazos, la mayor parte tiene, en promedio, más de cinco años de formados (72%); otros son más recientes (9%), y otros se pueden considerar “lazos de la pandemia” (3%), esto es, se formaron en este periodo.

Apoyo pedagógico

El relato más general de los docentes sugiere que el inicio de la pandemia (primer semestre de 2020) fue el momento más complicado, debido a que la educación remota de emergencia planteó retos inéditos asociados a la introducción de cambios curriculares, metodológicos, tecnológicos (p. ej., el uso de nuevas herramientas digitales) y administrativos (elaboración de documentos). Otros retos se refieren a la relación establecida con los estudiantes y sus familias, así como a los cruces de horarios debido a la sobrecarga laboral y a los mayores requerimientos domésticos (especialmente para las docentes). El apoyo pedagógico de otros/otras fue una forma de encontrar respuestas (acciones y estrategias) a estos retos.

Ahora bien, la necesidad de este apoyo estuvo condicionada por las capacidades, conocimientos previos, recursos tecnológicos propios y el grado de autonomía de los y las docentes. Por ejemplo, los de mayor edad necesitaron y solicitaron apoyo tecnológico con mayor frecuencia; en contrapartida, los más familiarizados con los usos digitales (normalmente, los más jóvenes) manifestaron no haber necesitado ni buscado tanto apoyo en ese aspecto. Más bien, fueron ellos quienes ofrecieron

ayuda a sus colegas o recibieron solicitudes de estos. Pero si bien hubo docentes que no requirieron apoyo en algunos aspectos (como el tecnológico), sí lo necesitaron y buscaron en otros (p. ej., para localizar a un estudiante), lo cual sugiere el carácter de *intercambio* de los lazos de apoyo entre docentes.

Contexto de origen del lazo de apoyo pedagógico

Los lazos de la red general de apoyo (sin distinguir el tipo) se originaron, en gran medida, en el ámbito educativo: la institución donde el docente trabaja actualmente (35%), en un contexto formativo postsecundario (14%), o en otra institución educativa (11%). Asimismo, 24% de estos lazos provienen del contexto familiar. No por menos frecuentes, otros ámbitos (2.1%) dejan de ser importantes: es el caso de un contexto religioso (iglesia) o social (una reunión). Esto sugiere que los docentes transitan por una diversidad de círculos sociales.

Ahora bien, en el caso de la “subred” de apoyo pedagógico, las tendencias antes mencionadas se acentúan, matizan o atenúan (tabla 3).

Así, los lazos pedagógicos se originaron sobre todo en un contexto laboral-educativo (institución educativa donde trabaja actualmente —58%— u otra institución educativa —13%—) o formativo (12%). Sin embargo, el contexto familiar (13%) también es una fuente relevante de lazos de apoyo pedagógico. Se trata de familiares docentes, pero también no docentes. En el caso de estos últimos (p. ej., hijos), el apoyo que dieron estuvo asociado a competencias tecnológicas digitales. Ahora bien, fueron los docentes de las escuelas públicas quienes mencionaron a familiares como parte de la “subred” pedagógica. En contrapartida, los docentes de escuelas privadas no mencionaron a familiares como fuentes de apoyo pedagógico.

Tabla 3. Origen de los lazos de apoyo pedagógico en las redes personales de los docentes (2021)

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Proporción de contactos conocidos en el barrio	0.01	0	0.04	0	0.17
Proporción de contactos conocidos en contexto formativo postsecundario (incluye universidad)	0.12	0	0.19	0	0.67
Proporción de contactos conocidos en la institución educativa donde trabaja	0.58	0.57	0.29	0	1
Proporción de contactos conocidos en otra institución educativa	0.13	0	0.18	0	0.60
Proporción de contactos provenientes del contexto familiar (lazos de parentesco)	0.13	0	0.22	0	1
Proporción de contactos conocidos en la UGEL*	0.01	0	0.03	0	0.17
Proporción de contactos conocidos gracias a un lazo del docente	0.01	0	0.02	0	0.08

Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Notas: N = 32.

* Unidad de Gestión Educativa Local.

Contenidos y formas de apoyo pedagógico

El apoyo pedagógico asumió múltiples formas durante la pandemia: información, retroalimentación, consejos, favores, entre las principales.

Respecto a la información, se refiere a cuestiones propias de la práctica pedagógica (por ejemplo, la adaptación o recreación de la metodología al ámbito virtual, o el uso de plataformas y recursos digitales), a noticias de la institución educativa y a la situación personal y académica de los estudiantes.

La información la podían solicitar expresamente los docentes, pero también podía ocurrir espontáneamente entre ellos debido a prácticas de trabajo colaborativo que emergían en su quehacer diario. Es el caso de los que mantenían interacciones frecuentes en el marco de sus responsabilidades compartidas. Por ejemplo, en el siguiente testimonio una

profesora da cuenta del apoyo mutuo entre ella y su colega (a quien considera una amiga muy cercana) para averiguar la situación de sus estudiantes:

Con Elvira,¹⁶ preocupándonos e investigando la situación que está viviendo tal o cual estudiante. O sea, *tanto de ella para mí, como yo para ella*, porque le digo: “Mira, Elvira, esto está pasando con este estudiante, ¿qué podemos hacer?”. Ahí ella me contesta: “Sí, que esto...”. O sea, complementando nuestro quehacer y tratando de enriquecerlo en este tiempo de pandemia, pues. (Docente, mujer, colegio público, Piura. Énfasis añadido.)

¹⁶ Todos los nombres propios usados en este artículo son ficticios con el fin de garantizar la confidencialidad de la información.

La retroalimentación tiene que ver con la revisión o validación que el docente recibe de un par respecto a la actividad realizada (p. ej., un ejercicio o examen digital para los estudiantes). En cuanto a los consejos, se refieren a puntos de vista o sugerencias sobre cómo mejorar la práctica pedagógica, dónde acceder a materiales educativos útiles, e incluso cómo relacionarse con autoridades educativas, padres de familia y los propios alumnos. Por ejemplo, una reunión de trabajo solía ser un momento propicio para recibir (o simplemente encontrar) sugerencias de parte de algún colega o autoridad escolar.

En ocasiones, los consejos versaron sobre la difícil situación emocional de algunos estudiantes y cómo podrían abordarla. En otras, tuvieron que ver con algo tan esencial como localizarlos. Esta tarea, que se terminó convirtiendo en un reto, fue frecuente en el caso de las escuelas públicas en provincias, ya que muchas no contaban con un registro actualizado de datos de contacto de los alumnos y sus familias. En este contexto, ante la falta de orientación clara por parte de los directivos de su institución, algunos docentes recurrieron a sus propios familiares para pedir consejo. Una docente consultó a su hijo, estudiante universitario, como ilustra el siguiente testimonio:

Al inicio [de la pandemia], no sabíamos cómo trabajar. Y ya, pues, “¿por dónde los ubico?” [a los estudiantes], le decía a mi hijo. “Mamá, el Facebook”, y empezamos a crear el Facebook. Mis amigas que saben me empezaron a decir: “No, Claudia, por el WhatsApp” [...] Primero fue por el Facebook, *pero era más difícil* [...] Y de ahí, ya más bien cambié del Facebook al WhatsApp. (Docente, mujer, colegio público, Piura. Énfasis añadido.)

Como se observa, el camino sugerido por el hijo aportó una respuesta inmediata, aunque no resultó ser la más eficiente. Por su parte, las amigas (algunas de ellas, colegas) dieron un consejo alternativo.

El apoyo pedagógico asumió en algunos casos la forma de favor. Se trata de prácticas (actividades, tareas) que presentan los siguientes rasgos: *a)* relevan al docente del cumplimiento de una responsabilidad; *b)* no le corresponde realizarlas a la persona que las asume; *c)* suelen demandar un esfuerzo adicional. Por ejemplo, asumir alguna tarea (dar una clase) que le corresponde realizar al docente.

Características básicas de la relación con las personas que dieron apoyo pedagógico

La relación entre los docentes y las personas en las que encontraron apoyo pedagógico presenta las siguientes características básicas:

1) *Experiencias pedagógicas similares.* Haber compartido (o compartir) un espacio laboral (institución educativa) o formativo-profesional (centro de estudios); enseñar en el mismo grado de estudios o los mismos cursos, o incluso haber desempeñado cargos similares (p. ej., ser coordinador de área), todo lo cual implica haber desarrollado capacidades, competencias y visiones educativas parecidas para enfrentar tareas y desafíos comunes.

2) *Confianza.* Las experiencias pedagógicas compartidas ocurren en espacios estables de interacción que permiten el desarrollo de un *sentimiento* de confianza para pedir y ofrecer apoyo cuando se lo necesita. Este sentimiento suele transformarse en una *relación de confianza mutua*, la cual emerge de lazos adquiridos (laborales o de amistad), en algunos casos de larga data, pero también de lazos adscritos (familiares).

3) *Confianza y acceso a recursos.*¹⁷ Estos últimos se comparten o comunican adecuadamente.

¹⁷ Los recursos son de diversa naturaleza: información y conocimiento relacionados con la práctica pedagógica, servir como referente o modelo para el docente, acceso a oportunidades laborales, entre otros.

En algunos casos, se trata de una voz revestida de *autoridad* para el beneficiario del apoyo, tal como lo sugiere el siguiente testimonio, el cual muestra, además, una relación de gran cercanía y confianza:

Entrevistador: ¿Y por qué tú recurras a Carlos y no a otras personas?

Docente: Por tres razones: uno, porque *lo siento como un familiar, ¿no?* Es mi *compadre*,¹⁸ y me es más fácil preguntarle a alguien con quien tengo confianza, ¿no?; segundo, porque tiene la *pericia suficiente como profesional* para ayudarme a dilucidar cosas que yo necesito; y tercero, porque, eh... este..., al ser un profesional con calificación, no solamente me asiste en las cosas que necesito, *sino me va orientando para ir proyectando cosas... más amplias, ¿no?* [...] Él, aparte de ser ingeniero, ha sido maestro en la educación básica [...] *Entonces él entiende el lenguaje que yo entiendo.* (Docente y tutor, colegio público, Loreto. Énfasis añadido.)

4) *El valor de las personas lejanas.* Algunos de los lazos son menos cercanos y de menor confianza, pero igualmente valiosos para los y las docentes. En estos casos, se trataba de personas que tienen un conocimiento especializado sobre el uso de las TIC. Se valora positivamente su apertura, buen trato y disposición para ayudar, incluso fuera de las capacitaciones formalmente establecidas por la institución educativa, y a veces, fuera del horario de trabajo.

Relaciones multidimensionales (multiplexity)

Los docentes mantienen una relación multidimensional (*multiplexity*) con algunos de los contactos

que les brindaron apoyo. Es decir, tienen diferentes tipos de nexos con una misma persona (tabla 4).

Como se observa, los docentes tienen, en promedio, una relación multidimensional con 56% de sus contactos. En el caso de la “subred” de apoyo pedagógico, este patrón es aún más acentuado (60%). Algunas combinatorias de nexos ameritan ser destacadas. Así, en promedio, 43% de los contactos de la subred pedagógica son colegas y amigos/amigos cercanos. A modo de ilustración, respecto al apoyo pedagógico al que accede la docente Reyna (gráfico 2), su contacto Andrea es su colega y una amiga muy cercana.

La multidimensionalidad de la relación es importante porque puede darle mayor solidez o profundidad al lazo entre el docente y sus fuentes de apoyo (p. ej., expresada en mayor confianza interpersonal), así como facilitar el acceso a mayor diversidad de recursos (información, consejo, acceso a otros contactos, etc.) y a un apoyo multidimensional.

Apoyo multidimensional

Algunas relaciones les brindaron a los docentes un apoyo múltiple, esto es, que funciona en diferentes dimensiones: pedagógica, emocional y amical. Los docentes recibieron, en promedio, un apoyo múltiple de 35% de sus contactos. Este suele darse cuando *ego* mantiene más de un tipo de relación con sus contactos (relación múltiple, *multiplexity*). Es más, dependiendo de la profundidad y solidez del *vínculo* (entendido como algo más profundo que una relación social), el apoyo múltiple se convierte en un *soporte múltiple*. El caso de Isabella ilustra lo dicho (gráfico 3). Esmeralda, su mentora (pastora de la Iglesia), madrina y amiga muy cercana, le aporta apoyo emocional y amical. Más que apoyo, es un soporte múltiple.

El apoyo multidimensional debe ser visto como resultado del carácter temporal de las relaciones

¹⁸ Relación que se origina cuando una persona se convierte en *padrino de bautizo* del hijo/hija de otra.

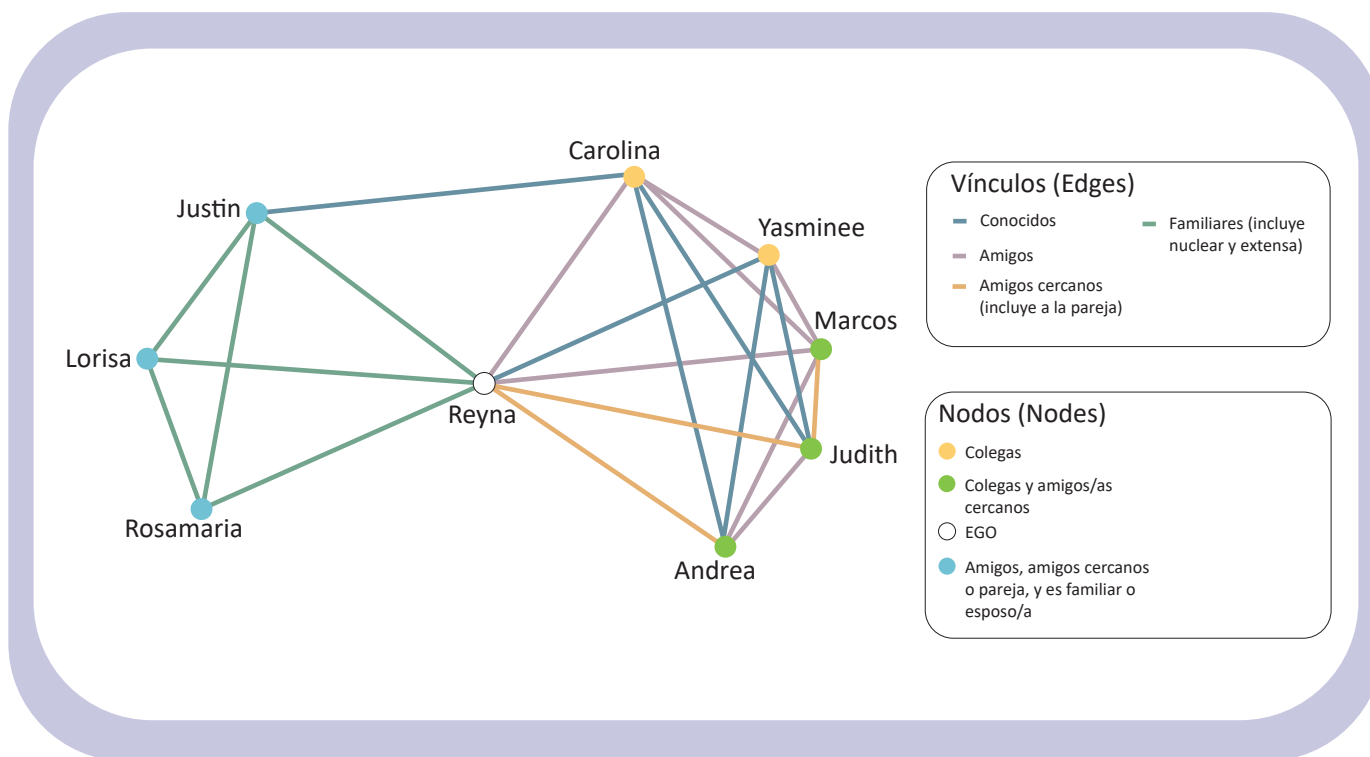
Tabla 4. Relaciones multidimensionales (*multiplexity*) en las redes personales de los docentes (2021)

Variable	Media	Mediana	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Red general: proporción de contactos que tienen más de una relación con ego	0.56	0.55	0.29	0	1
Red pedagógica: proporción de contactos que tienen más de una relación con ego	0.60	0.67	0.37	0	1
Red pedagógica: proporción de contactos que son colegas y amigos o amigos cercanos	0.43	0.49	0.31	0	1
Red pedagógica: proporción de contactos que son amigos, amigos cercanos o pareja, y es familiar o esposo/a	0.09	0	0.13	0	0.50

Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

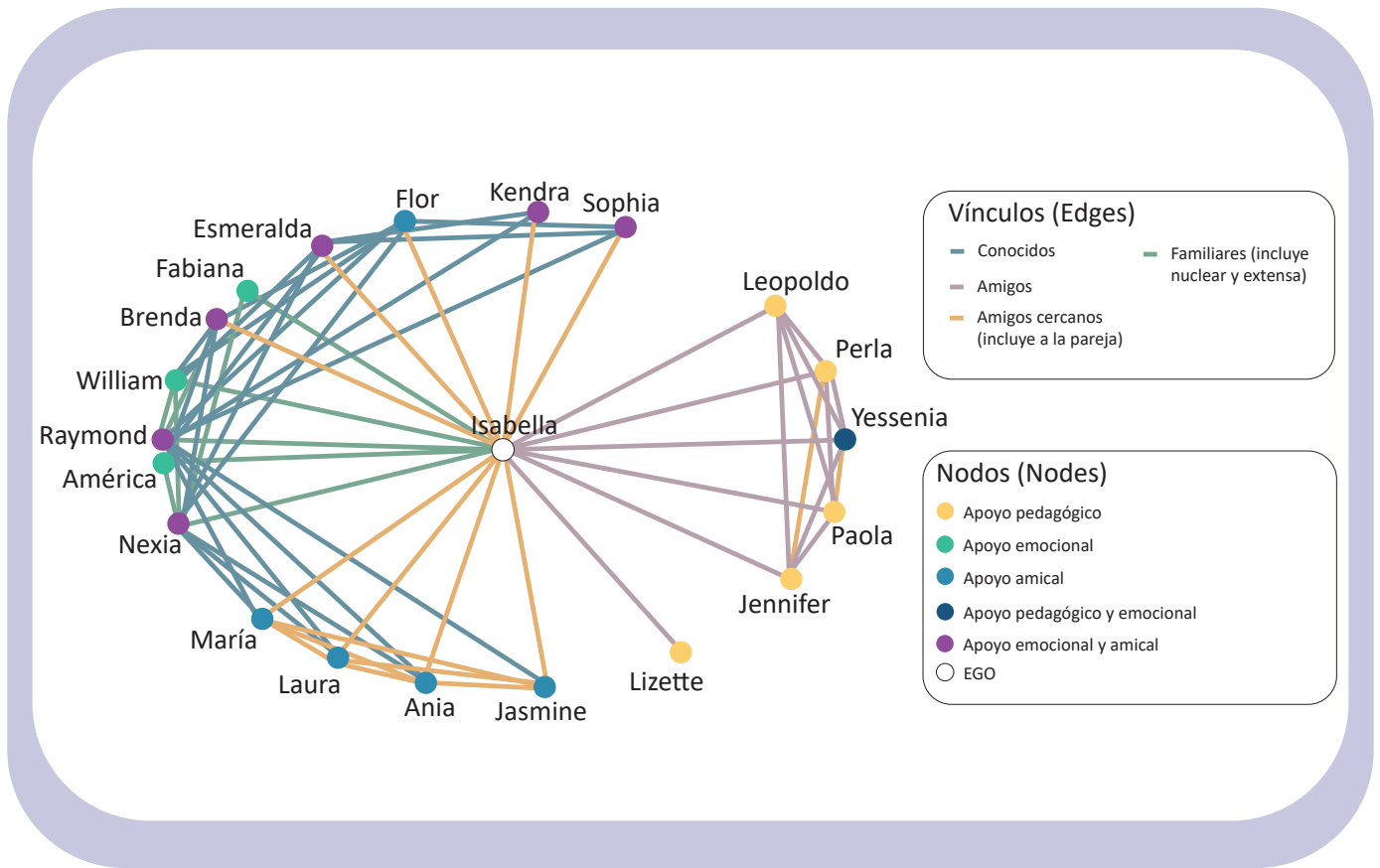
Notas: N = 32.

Gráfico 2. Multidimensionalidad de la relación con las fuentes de apoyo



Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Gráfico 3. Apoyo/soporte multidimensional recibido



Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

sociales, de su historia. A lo largo de los diferentes momentos del ciclo vital y en respuesta a las cambiantes circunstancias sociales, los lazos van modificando su carácter, sea al adquirir mayor o menor fuerza, o nuevos significados. Así, por ejemplo, los contactos que inicialmente provienen del entorno laboral (institución educativa) pueden integrarse a redes de apoyo más íntimas y personales, a medida que se desarrolla mayor confianza. En esos casos, las relaciones sociales forjadas (anclaje) en un contexto se ramifican hacia otros, sin “desacoplarse”¹⁹ necesariamente del ámbito original.

¹⁹ Harrison White (2008) y Mark Granovetter (1985) han trabajado las nociones de anclaje (*embedding*) y desacoplamiento (*decoupling*).

Características y recursos del contexto organizacional que promueven y/o limitan la formación y funcionamiento de lazos de apoyo pedagógico

Se identificaron diversos aspectos del entramado organizacional que durante el periodo de pandemia posibilitaron o potenciaron el apoyo entre docentes, pero que también han podido inhibirlo.

Liderazgo

El papel de los directivos y autoridades escolares destaca en las redes personales de los docentes que incluyeron a directores, subdirectores y coordinadores de área temática. Su conducción y apoyo

fueron altamente valorados, tanto en cuestiones pedagógicas como personal-afectivas.

La competencia pedagógica para resolver problemas, pero también la capacidad de entender al otro (empatía), la confianza y un trato cercano que puede irradiarse más allá del ámbito estrictamente laboral, son aspectos destacados por los docentes en sus relaciones con las autoridades escolares durante la pandemia. Por ejemplo, ante los problemas de salud experimentados por su hija recién nacida, la docente Isabella encontró apoyo emocional en Yessenia, coordinadora de área, y luego, subdirectora. Este se dio en la forma de consideración, preocupación y aliento. Aun cuando Isabella se encontraba de licencia, es decir, alejada de la institución y de sus ocupaciones laborales, ella reconoció el interés de Yessenia en su persona.

Liderazgo y generación de espacios de encuentro y apoyo entre colegas

Una forma en que los colegios (sus autoridades) fomentaron el intercambio de apoyo entre docentes fue a través de la generación de espacios de encuentro, que propician la interacción y comunicación entre colegas, el trabajo colaborativo, su compenetración como equipo (trabajo grupal) y el mejoramiento de la práctica pedagógica de cada uno. Algunos ejemplos de estos espacios²⁰ son el trabajo de grado o de área temática, así como los círculos de apoyo.

²⁰ Estos espacios son establecidos y fomentados por la dirección de los colegios en concordancia con los lineamientos del Ministerio de Educación del Perú (Minedu). Adicionalmente, algunos colegios pertenecen a redes educativas que propician el encuentro de docentes de diferentes instituciones (p. ej., para capacitaciones). Estos espacios de encuentro organizacionalmente establecidos son anteriores a la pandemia y se adaptaron a las nuevas necesidades pedagógicas derivadas de esta.

La lógica del trabajo colaborativo y del apoyo en equipo va más allá de una racionalidad instrumental medios-fines, tal como lo sugiere la historia de la relación de la docente Mercedes con su colega (y jefa) Teresa. Como retribución ante la orientación pedagógica y apoyo emocional de Teresa en momentos de enfermedad, Mercedes se ofreció a reemplazarla para aliviar su carga de trabajo y evitar que los estudiantes perdieran clases. Ella no esperaba compensaciones de tipo económico, tan solo que, a fin de año, “nos digan pues, por lo menos, ‘gracias’” (docente, colegio público, Loreto); es decir, un reconocimiento institucional.

Ausencia de liderazgo formal y liderazgo “desde abajo”

En ocasiones, las autoridades de las instituciones educativas no fomentaron canales de apoyo entre docentes. Por ejemplo, Claudia (colegio público, Piura) debió recurrir al apoyo de su amiga y colega Isabel, y de su propio hijo, ante la duda de cómo hacer un video solicitado por la coordinación. Ella recuerda que otro docente no recibió la orientación debida y realizó un trabajo inadecuado. En esta situación, una iniciativa articuladora que brindara orientación o fomentara apoyo colaborativo entre docentes podría haber sido beneficiosa.

Esta falta de conducción u orientación efectiva de los directivos escolares fue suplida, en algunos casos, por la participación activa de docentes que aprovecharon los recursos disponibles en sus escuelas para atender las necesidades de sus demás colegas. Por ejemplo, Sergio, quien enseña en la misma institución que Claudia, y tiene estudios de informática y computación, organizó sesiones de capacitación en estas habilidades ante un pedido de los directivos. Para esto recurrió al apoyo de otros pares que contaban con el conocimiento requerido. De esta forma, ejerció roles de liderazgo en un contexto de carencias organizacionales y limitaciones de la dirección. En palabras de la mencionada docente:

El profesor [Sergio] pide apoyo a esas mismas personas [otros colegas] que tienen ya la experiencia de las... son, creo yo, *caseritos* [tienen familiaridad con] *de la virtualidad*. *Ellos nos explican* [...] Nos dan la capacitación interna, en el colegio. (Docente, mujer, colegio público, Piura. Énfasis añadido.)

Esto sugiere la posible emergencia de un liderazgo eventual “desde abajo” en los momentos más apremiantes e inciertos de la pandemia.

Efectos no buscados, virtuosos y perversos de los mecanismos organizacionales

Además de su objetivo formal (intercambio laboral-pedagógico y coordinación del trabajo de equipo), los espacios de encuentro organizacionalmente establecidos dieron lugar a *consecuencias no buscadas favorables o virtuosas* (Small, 2009) en la construcción de lazos, e incluso vínculos entre docentes. En particular, ayudaron a sostenerlos a través del tiempo. Así, por ejemplo, Nicolás, docente de un colegio público en Lima, ha mantenido comunicación con su colega Michael a pesar del paso de los años. Esta se sostiene en las acciones propias de ambos, pero también en una *historia compartida* (Bourdon, 2009) y en el contexto organizacional en el que se desenvuelven. Después de contar con el apoyo de Michael para ingresar a la institución donde trabaja (se conocían desde la universidad), Nicolás ha seguido recurriendo a su ayuda para obtener información sobre la escuela, a tal punto que lo mencionó como su fuente de apoyo pedagógico principal.

Lo llamaba una vez a la semana [...] Lo llamaba porque no entendía. Tenía bastantes dudas [...] Y luego, ya, pues *nos encontramos en los cursos de Esperanza*²¹ [...]

Porque *Esperanza* hace cursos a nivel de especialidades. Una semana había cursos para los profesores de... de EPT, Educación para el Trabajo [...] Entonces, ahí, ahí era donde lo encontraba. (Docente, varón, colegio público, Lima. Énfasis añadido.)

Además de beneficios para la construcción, sostenimiento y resignificación de las relaciones de apoyo entre colegas, el entorno organizacional tuvo *efectos no buscados desfavorables* (o perversos). Así, la excesiva carga de reuniones de trabajo y de capacitaciones virtuales en los primeros meses de la pandemia terminó abrumando a muchos, como sugiere el siguiente testimonio:

Al principio de la pandemia, [el director] *nos tenía capacitación tras capacitación, reunión tras reunión*. Entonces, un día le dijimos: “Profesor, ¿cuándo va a parar con eso? Porque si usted se da cuenta, *la gente ya está estresada, responde de mala manera*”. Entonces, luego, ya ha ido bajando eso [...] *Porque también no podemos estar en todo a la vez. Porque a la vez tenemos una vida que llevar* [...]

Lo que yo siempre pido [a los directivos de la escuela] es que aprendan a... a manejar una hora, un horario ¿no?, [porque] también nosotros tenemos vida familiar [...] Los sábados, los fines de semana... este... en sí a veces *hasta me olvido que es fin de semana* [...] Vivir entre preparar sesión, entre el doctorado, y cuando estoy con mi hija, entre mi hija y así [...] (Docente, varón, colegio público, Piura. Énfasis añadido.)

Como se observa, se dio una tensión entre los requerimientos del *trabajo* y la necesidad de preservar el *tiempo de la vida personal-familiar*. Se trató de una lucha de los docentes por no enajenar la propia vida al trabajo.

²¹ Red de colegios.

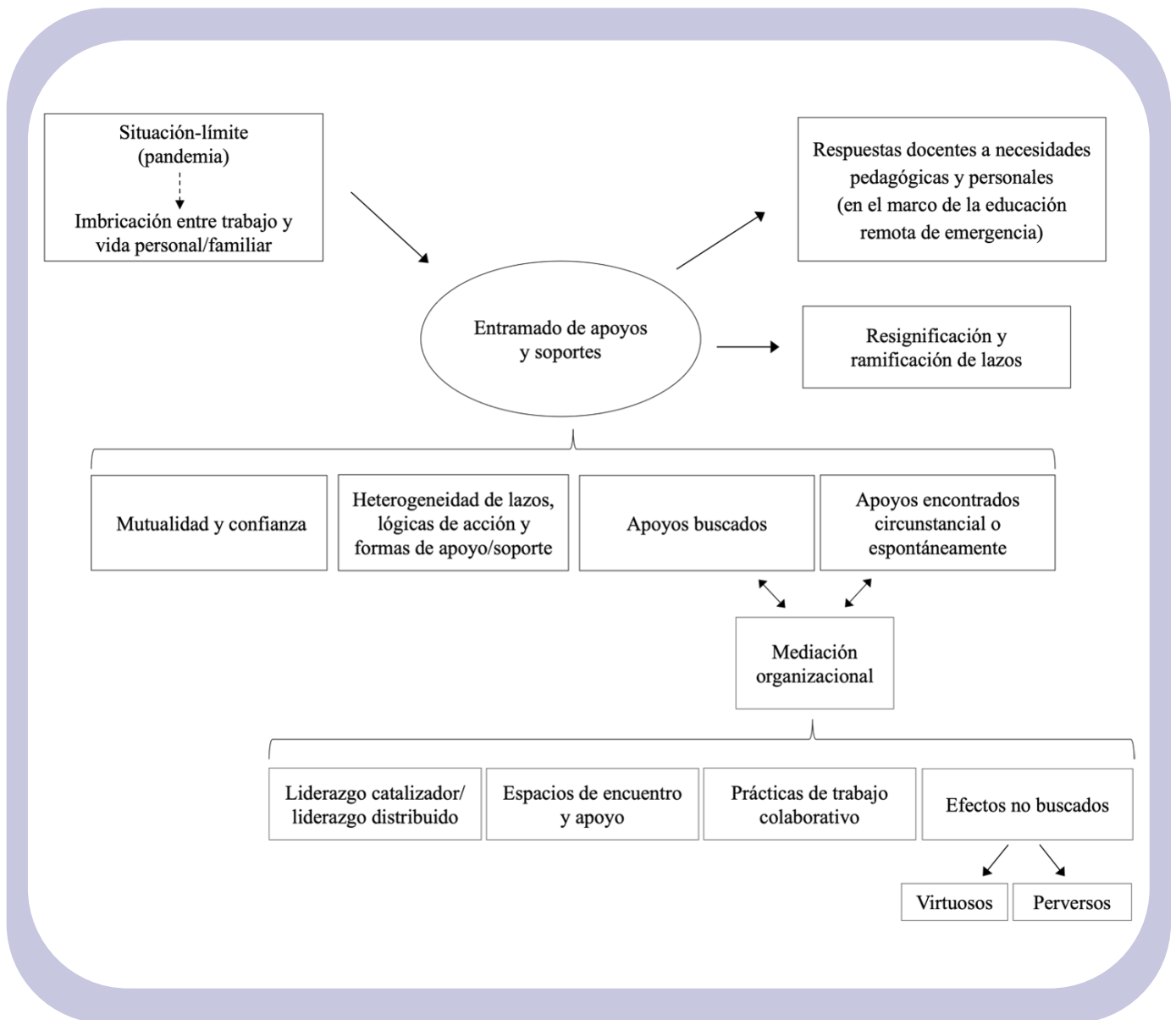
CONCLUSIONES

A continuación, se sistematizan y comentan los principales hallazgos del estudio (gráfico 4).

1) En este estudio tratamos de recuperar la voz de los docentes y el sentido que dieron a sus prác-

ticas en las apremiantes circunstancias de la pandemia. Las redes personales son al mismo tiempo redes de significados. Esta dimensión cultural de las redes permitió identificar diferentes aspectos relevantes: la presencia diferenciada de los lazos familiares (o de lazos que tienen como referencia a la familia –compadrazgo–) en las diferentes subredes

Gráfico 4. Síntesis de resultados



Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

(pedagógica, emocional y amical), la centralidad de la confianza y la amistad en las dinámicas de apoyo mutuo entre docentes, la lógica de reciprocidad, entre otros.

2) Ahora bien, el papel de la cultura en las redes personales estuvo condicionado por las circunstancias de la pandemia y el contexto organizacional. Así, por ejemplo, la contigüidad del espacio de trabajo (virtual) y del hogar debido al confinamiento estricto, sobre todo en el primer año de la pandemia, propició oportunidades de apoyo tecnológico de parte de los hijos. Pero estas oportunidades estuvieron condicionadas, a su vez, por el contexto organizacional de las escuelas: fueron principalmente los docentes de instituciones educativas públicas los que recurrieron a sus familiares como fuentes de apoyo pedagógico-tecnológico. En las escuelas privadas, que contaban con los recursos adecuados de carácter organizacional (canales de apoyo), de infraestructura digital y humanos (personal especializado), los docentes no se vieron en la necesidad de mirar y recurrir al entorno familiar.

3) Las redes y la cultura se actualizan en la acción, la cual puede estar guiada por múltiples orientaciones o lógicas. En nuestra investigación, además de la lógica instrumental (adecuación medios-fines), dominante en las sociedades contemporáneas, encontramos una diversidad de lógicas de acción que permeaban y movilizaban las redes personales: una lógica con arreglo a valores (la amistad como valor último), una lógica de pertenencia (sentirse parte de una colectividad, “nosotros”), una lógica de reciprocidad (“hoy por ti, mañana por mí”), una lógica del reconocimiento (en particular, en el caso de docentes de instituciones públicas, cuyo trabajo es poco valorado en el Perú), una lógica de la subjetivación (el actor se define como sujeto crítico confrontado con un sistema de dominación: “porque a la vez tenemos una vida que llevar”). Estas lógicas se entrecruzaban, se alternaban o coexistían, dependiendo de

las circunstancias y situaciones. Probablemente fue esta coexistencia la que ayudó a los docentes a enfrentar los momentos más inciertos y difíciles de la situación-límite de la pandemia.

4) Las redes de apoyo de los docentes peruanos se caracterizan por su heterogeneidad estructural y composicional. Están integradas por una multiplicidad de tipos de lazos (en cuanto al contexto de origen, profundidad, dimensiones en los que operan). Esta heterogeneidad facilitó el acceso a diversidad de recursos, pero también permitió a los y las docentes sostenerse como personas.

5) Los docentes respondieron a sus emergentes y apremiantes necesidades laborales y personales no solo en virtud de sus relaciones de apoyo, sino también gracias a sus vínculos de soporte.

Las relaciones de apoyo se refieren al conjunto de lazos que les permite a los individuos acceder a ayudas concretas y específicas (p. ej., cómo superar una dificultad al momento de usar una plataforma digital). A su vez, los vínculos de soporte se refieren al conjunto de lazos que hacen posible un apoyo concreto, pero al mismo tiempo integran el portafolio de elementos que sostienen y orientan la vida de los individuos en un sentido existencial (Martuccelli, 2007). Se trata de lazos estables, continuos y sólidos que van más allá de situaciones puntuales. Estos vínculos se caracterizaban por su mutualidad (Sennett, 2003); esto es, por el reconocimiento recíproco de las necesidades de la contraparte y por seguir una lógica con arreglo a valores (la amistad como fin en sí mismo), o una lógica de los afectos recíprocos (p. ej., la confianza mutua), donde las partes de la relación no son intercambiables o desechables, como en la adecuación medios-fines de la racionalidad instrumental weberiana. Así, en los momentos más inciertos y difíciles de la pandemia, los docentes manifestaron la necesidad mutua de saber del otro/a (colega, amiga), *previa* a cualquier “búsqueda” concreta de apoyo.

6) Al ser puestos en movimiento, los lazos de apoyo no solo permitieron enfrentar las nuevas necesidades, sino también modificaron su propio carácter, se resignificaron o ramificaron. Se debe subrayar que este potencial de resignificación de los lazos, en ámbitos distintos al contexto original de su formación, se vio en cierta medida limitado (pero no desapareció) en el contexto de la educación remota, ya que se pasó de una suerte de imbricación entre trabajo y sociabilidad antes de la pandemia, a una suerte de escisión entre estas esferas en el contexto virtual.

7) El apoyo laboral-pedagógico de otros/otras fue una forma de encontrar respuestas a una diversidad de necesidades emergentes. Este apoyo fue multiforme: información, retroalimentación, consejos, favores, entre las principales modalidades. Estas formas de apoyo no siempre fueron buscadas. A veces fueron *encontradas* por los docentes en el marco de interacciones frecuentes, relaciones de reciprocidad y trabajo colaborativo establecido por la institución educativa. Estas formas de apoyo tuvieron diferente eficacia (logro de resultados esperados) y eficiencia (economía de tiempo).

8) La mayoría de las relaciones que hicieron posible el apoyo pedagógico entre docentes tuvo como elemento central la confianza mutua, mediada por la estructura organizacional (p. ej., docentes que enseñan en los mismos grados de estudio). En tiempos de tanta incertidumbre y urgencia, donde no había referentes claros, las relaciones de confianza fueron decisivas para sostener procesos de apoyo pedagógico mutuo, e incluso vínculos de soporte más profundos.

9) Los lazos múltiples (*multiplexity*) favorecieron el desarrollo de un apoyo multidimensional. Esto es, un apoyo que funciona en diferentes planos: pedagógico, emocional y amical. A su turno, dependiendo de la profundidad y solidez del vínculo, este apoyo multidimensional se transformó en un soporte multidimensional. Asimismo, cada forma

general de apoyo (pedagógico, emocional y amical) incluyó una diversidad de dimensiones específicas consideradas en el estudio.

Se puede afirmar, entonces, que los docentes respondieron a los desafíos pedagógicos y personales que se les presentaron durante la pandemia, en gran medida gracias a la diferenciación, pero también a la compleja confluencia (intersecciones) de diversas formas generales y específicas de apoyo aportadas por los integrantes de sus redes personales.

10) Los docentes no solo encontraron, sino que también dieron apoyo pedagógico multidimensional a algunos integrantes de su red personal. Es decir, hay una bilateralidad en la dinámica del apoyo. Desde una perspectiva temporal, se puede hablar de un circuito de intercambio (en una misma o diferente dimensión). Es más, es probable que esté funcionando una lógica de reciprocidad (“hoy por ti, mañana por mí”). Claro está, habrá que tomar en cuenta el grado de simetría o asimetría (poder) entre los actores.

11) Las formas de apoyo pedagógico (o su ausencia), en particular de aquellas desplegadas por los colegas de los docentes, estuvieron mediadas en grado importante por los recursos, oportunidades (u obstáculos) y mecanismos organizacionales de las instituciones educativas donde trabajan. Destaca el papel del liderazgo de algunos directivos escolares en la construcción de relaciones de apoyo y soporte pedagógico. Se propone la noción de *liderazgo catalizador*, una forma de relación social que acerca las autoridades a los docentes y estudiantes, y también a los docentes entre sí a partir de la construcción de relaciones de confianza mutua sustentadas en la competencia pedagógica de aquellas, en la consideración de los docentes no solo como trabajadores, sino como personas en su integralidad (“trato humano”), y en el establecimiento y fortalecimiento de espacios de encuentro que favorecen la ayuda mutua entre

colegas. En este contexto, los directivos escolares no solo serían intermediarios (*brokers*) para los docentes (al facilitar el flujo de bienes, información), sino catalizadores, ya que propician el establecimiento de *relaciones efectivas* entre sí (Stovel, & Shaw, 2012).

12) En algunas instituciones educativas el liderazgo catalizador de los directivos escolares estuvo ausente, sobre todo en los momentos de mayor incertidumbre del proceso de adaptación a la educación remota de emergencia. En ese contexto, emergió el papel de algunos docentes que tenían una posición intermedia en la jerarquía de la organización escolar, y que asumieron tareas fuera de sus responsabilidades cotidianas para aportar a la práctica de sus colegas. Estos docentes también ejercieron un liderazgo catalizador desde abajo que permitió a las instituciones educativas más precarias, en términos económicos y de infraestructura digital, movilizar los recursos humanos, relacionales y organizacionales disponibles para hacer frente a los retos de un escenario educativo tan inédito como inesperado.

13) En el estudio encontramos consecuencias no buscadas favorables y desfavorables (para los docentes) de los mecanismos organizacionales. Respecto a las primeras, los espacios de encuentro formalmente establecidos posibilitaron el sostenimiento de lazos laborales y amicales a través del tiempo. En cuanto a las segundas, las reuniones de coordinación y capacitación convocadas por los directivos de las instituciones educativas (sobre todo al inicio de la pandemia) terminaron siendo experimentadas por algunos como una carga o perjuicio, debido a su frecuencia, duración prolongada e interferencia con el tiempo familiar. Los mecanismos establecidos para ayudar a los docentes devinieron en perjuicio y generaron resistencias en torno al control del tiempo. Es lo que denominamos la lucha de los docentes por no enajenar la propia vida al trabajo.

14) La gravitación del contexto organizacional en el funcionamiento de las redes de apoyo pedagógico

varía según la ubicación (Lima/provincias) y el tipo de gestión (público/privado) de las instituciones educativas, en tanto estas características condicionaron el tipo de necesidades a enfrentar y las respuestas que pudieron dar los docentes en el contexto de la pandemia. Respecto a la ubicación, expresa marcadas brechas de desarrollo económico y social entre diferentes regiones del Perú. En escuelas públicas de provincias (Piura, Ayacucho, Loreto, Ica) la situación económica y familiar de los alumnos dio lugar a desafíos mucho más arduos que en la capital Lima.

En lo que se refiere al tipo de gestión, las escuelas privadas contaron, en general, con una mejor dotación de recursos organizacionales, de infraestructura digital y humanos en comparación con las escuelas públicas. Por ello, sus docentes no se vieron en la necesidad de mirar fuera de su plantel para encontrar recursos o apoyo con los cuales enfrentar los retos del nuevo contexto, lo que sí ocurrió con sus pares de escuelas públicas.

Referencias

- Álvarez, Horacio; Arias, Elena; Bergamaschi, Andrea; López, Ángela; Noli, Alessandra; Ortiz, Marcela; Pérez, Marcelo; Rieble-Aubourg, Sabine; Rivera, María; Scannone, Rodolfo; Vásquez, Madiery, & Viteri, Adriana (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante covid-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. doi.org/10.18235/0002337
- Borgatti, Stephen, Everett, Martin, & Johnson, Jeffrey (2018). *Analyzing Social Networks*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bourdon, Sylvain (2009). Relaciones sociales y trayectorias biográficas: hacia un enfoque comprensivo de los modos de influencia. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales* 16(6), 159-177. 10.5565/rev/redes.368

- Brey, Elisa, Gómez, M. Victoria, & Domínguez, Marta (2023). Redes de apoyo y arraigos locales en mujeres de barrios vulnerables de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Sociología*, 32(4), 1-19. doi.org/10.22325/fes/res.2023.187
- Bruns, Bárbara, & Luque, Javier (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Castells, Manuel. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Christakis, Nicholas, & Fowler, James (2009). *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*. Nueva York: Little, Brown and Company.
- Coburn, Cynthia, Mata, Willow, & Choi, Linda (2013). The Embeddedness of Teachers' Social Networks: Evidence from a Study of Mathematics Reform. *Sociology of Education* 86(4), 311-342.
- Coffey, Amanda, & Atkinson, Paul (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diehl, David (2020). The Multiplexity of Professional Learning Communities: Exploring the Co-Evolution of Teacher Social Networks. *Research Papers in Education*, 35(5), 623-639. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615115
- Domínguez, Silvia, & Hollstein, Betina (2014). *Mixed Methods Social Networks Research: Design and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Emirbayer, Mustafa, & Goodwin, Jeff (1994). Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency. *American Journal of Sociology*, 99(14), 11-54.
- Frank, Kenneth; Lo, Yun-jia; Torphy, Kaitlin, & Kim, Jihyun (2018). Social Networks and Educational Opportunity. En Barbara Schneider (ed.), *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 295-316). Wiesbaden: Springer.
- Goyette, Martin (2010). Dinámicas relacionales de las transiciones a la vida adulta. Complementariedad entre redes, apoyos y soportes. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 18(1), 83-107. doi.org/10.5565/rev/redes.389
- Granovetter, Mark (1985). Economic Action and Social Structure: *The Problem of Embeddedness*. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- Guadalupe, César, León, Juan, Rodríguez, José, & Vargas, Silvana (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Grade.
- Hurlbert, Jeanne, Haines, Valerie, & Beggs, John (2000). Core Networks and Tie Activation: What Kinds of Routine Networks Allocate Resources in Nonroutine Situations? *American Sociological Review*, 65(4), 598-618. doi.org/10.2307/2657385
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) (2023). *Encuesta Nacional de Hogares (Enaho)*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- López, Susana, Civis, Mireia, & Molina, José Luis (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: una aproximación con métodos mixtos desde el análisis de redes sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 111-133.

- Martuccelli, Danilo (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- McCallister, Lyanne, & Fischer, Claude (1978). A Procedure for Surveying Personal Networks. *Sociological Methods & Research*, 7(2), 131-148. doi.org/10.1177/004912417800700202
- Ministerio de Educación del Perú (2022a). *Censo Educativo*. Lima: Unidad de Estadística Educativa.
- Ministerio de Educación del Perú (2022b). *Escale*. Lima: Unidad de Estadística Educativa.
- Ministerio de Educación del Perú (2021). *Encuesta Nacional de Docentes*. Lima: Minedu.
- Mische, Ann (2011). Relational Sociology, Culture, and Agency. En John Scott, & Peter Carrington (eds.). *Sage Handbook of Social Network Analysis* (pp. 99-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Penuel, William, Riel, Margaret, Krause, Ann, & Frank, Kenneth (2009). Analyzing Teachers' Professional Interactions in a School as Social Capital: A Social Network Approach. *Teachers College Record* (111)1, 124-163.
- Perry, Brea, Pescosolido, Bernice, & Borgatti, Stephen (2018). *Egocentric Network Analysis: Foundations, Methods, and Models*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316443255.002
- Queupil, Juan Pablo, & Montecinos, Carmen (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (18)2, 97-114. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005
- Salazar, Victoria, Da Silva, Siony, Rocha dos Santos, Carlos Eduardo, & Petrolini de Oliveira, Ligia (2020). Desafíos docentes durante la pandemia de covid-19. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (Educitec)*, (6), 1-20. doi.org/10.31417/educitec.v6.1564
- Salinas, Álvaro (2011). Participación en redes profesionales digitales e innovación en las prácticas docentes en la sala de clases. Chile: Fonide.
- Sennett, Richard (2003). *Respect in a World of Inequality*. Nueva York: W.W. Norton.
- Shaw, Ryan (2020). Instructional Expertise and Micropolitics: The Social Networks of Instrumental Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 68(3), 328-350. doi.org/10.1177/0022429420920634
- Small, Mario (2017). *Someone To Talk To*. Nueva York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/oso/9780190661427.001.0001
- Small, Mario (2009). *Unanticipated Gains. Origins of Network Inequality in Everyday Life*. Nueva York: Oxford University Press.
- Spillane, James P. (2006). *Distributed Leadership*. California: Jossey-Bass.
- Stovel, Katherine, & Shaw, Lynette (2012). Brokerage. *Annual Review of Sociology*, (38), 139-158.
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Walker, Michael, Wasserman, Stanley, & Wellman, Barry (1993). Statistical Models for Social Support Networks. *Sociological Methods and Research*, 22(1), 71-98.

Wellman, Barry (1997). El análisis estructural de las redes sociales: del método y la metáfora a la teoría y la sustancia. *Debates en Sociología*, (22), 47-97.

White, Harrison C. (2008) *Identity and Control: How Social Formations Emerge*. New Jersey: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400845903>

Acerca de los autores

Martín Santos es profesor principal e investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es doctor en Sociología por la Universidad de Wisconsin, Madison. Sus principales áreas de investigación incluyen sociología de la educación, análisis de redes sociales, desigualdades sociales y discriminación en diferentes contextos organizacionales.

Publicaciones más recientes:

1. Santos, Martín, & Duffó, Nadia (2024). Las marcas de lo institucional en el funcionamiento de las redes de apoyo: el caso de docentes peruanos en tiempos de pandemia. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 35(1), 41-66. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.1028>

2. Santos, Martín (2023). La voz de las redes: papel de las redes de amistad y soporte académico en la experiencia social y educativa de estudiantes universitarios peruanos. En Francisca Ortiz, & Alejandro Espinosa-Rada (eds.), *Redes sociales: teoría, métodos y aplicaciones en América Latina* (pp. 563-586). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Nadia Duffó es bachillera en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus áreas de interés en investigación incluyen educación, trabajo y voluntariado.

Publicación más reciente:

1. Santos, Martín, & Duffó, Nadia (2024). Las marcas de lo institucional en el funcionamiento de las redes de apoyo: el caso de docentes peruanos en tiempos de pandemia. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 35(1), 41-66. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.1028>

Vincenzo Viacava es bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú y es estudiante de Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su área de interés en investigación es la teoría en Ciencias Sociales; actualmente desarrolla una teoría crítica del fútbol en su tesis de licenciatura.

Anexo 1

Información básica de la muestra (2021)

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Género (0 = masculino; 1 = femenino)	0.61	0.50	0	1
Edad (en años)	45.87	9.75	27	63

<i>Variable</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Estado civil</i>				
Casado(a)	0.61	0.50	0	1
Soltero(a)	0.18	0.39	0	1
Conviviente	0.16	0.37	0	1
Divorciado(a) o separado(a)	0.05	0.23	0	1
Número de miembros en el hogar (incluyendo al docente)	4.24	2.05	1	10
Tiene hijos	0.74	0.45	0	1
<i>Condición laboral¹</i>				
Nombrado(a)	0.58	0.50	0	1
Contratado(a)	0.26	0.45	0	1
Estable	0.16	0.37	0	1
Tiene otra actividad laboral	0.41	0.50	0	1
Tiene estudios de posgrado	0.79	0.41	0	1
Años en la docencia	19.37	9.23	4	38
Número de alumnos a los que brinda acompañamiento	155.95	79.80	50	455
<i>Tipo de institución (pública/privada)</i>				
Pública	0.84	0.37	0	1
Privada	0.16	0.37	0	1
<i>Tipo de institución (laica/religiosa)</i>				
Laica	0.74	0.45	0	1
Religiosa	0.26	0.45	0	1
<i>Ubicación de la I.E. donde enseña el docente (departamento)</i>				
Lima	0.58	0.50	0	1
Ayacucho	0.13	0.34	0	1
Ica	0.11	0.31	0	1
Loreto	0.11	0.31	0	1
Piura	0.08	0.27	0	1
<i>Ubicación de la I.E. donde enseña el docente (rural/urbana)</i>				
Área urbana	0.97	0.16	0	1
Área rural	0.03	0.16	0	1

Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Notas: N = 38.

¹ Las modalidades laborales “Nombrado” y “Contratado” corresponden al sector público, mientras que la condición “Estable” corresponde al privado.