

Las marcas de lo institucional en el funcionamiento de las redes de apoyo: el caso de docentes peruanos en tiempos de pandemia

Martín Santos Anaya¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

Nadia Duffó¹

Pontificia Universidad Católica del Perú

RESUMEN

Los docentes constituyen un pilar clave del proceso educativo. En una *situación-límite* disruptiva de la vida cotidiana, como aquella de la pandemia del COVID-19, ¿cómo fueron puestas en movimiento las redes personales de apoyo de los docentes para responder a sus emergentes necesidades laborales (enseñanza) y personales? ¿Cuál fue el papel de los marcos institucionales y organizacionales en este proceso? Este estudio busca responder estas preguntas a partir de material empírico de docentes peruanos de educación secundaria durante la pandemia del COVID-19. El diseño metodológico fue de carácter mixto (sociométrico y cualitativo). Se encontró una diversidad de procesos de movilización de los lazos de apoyo. En particular, destacamos la presencia de procesos de movilización *mixtos*. Asimismo, los marcos institucionales (familia) y organizacionales (instituciones educativas) permearon de diferentes maneras estos procesos. Los docentes recrearon rutinas organizacionales que existían antes de la pandemia, pero también desarrollaron nuevas prácticas de apoyo. Algunas de estas prácticas tendieron a *rutinizarse*, pero otras fueron resistidas, debido a sus consecuencias no buscadas negativas en las vidas de los docentes. Estos resultados aportan nuevos elementos analíticos a teorías existentes sobre procesos de movilización de lazos de apoyo.

Palabras clave: *Redes Sociales – Redes personales – Docentes – Apoyo y Soporte – COVID-19 – Perú.*

ABSTRACT

Teachers are a key building-block of the educational process. In a limit situation that disrupted everyday life, such as that of the COVID-19 pandemic, how were teachers' personal support networks put into motion to respond to their emerging work-related (teaching) and personal needs? What was the role of the institutional and organizational contexts in this process? This study seeks to answer these questions based on empirical data from Peruvian secondary education teachers during the COVID-19 pandemic. The methodological design was mixed in nature (sociometric and qualitative). Several social support mobilization processes were found. In particular, we highlight the occurrence of *mixed* mobilization processes. Likewise, institutional (family) and organizational (educational institutions) contexts conditioned these processes in different ways. Teachers recreated organizational routines that had already existed before the pandemic, but also developed new support practices. Some of these practices tended to become routinized, but others were resisted, due to their unintended negative consequences on teachers' lives. These results add new analytical elements to existing theories on social support mobilization processes.

Key words: *Social networks – Personal networks – Teachers – Help and Support – COVID-19 – Peru.*

¹ Contacto: Martín Santos Anaya (msantos@pucp.edu.pe), Nadia Duffó (nadia.duffo@pucp.edu.pe)

INTRODUCCIÓN

La movilización de recursos y oportunidades latentes en las redes personales es un tema central del análisis de redes sociales (Goyette, 2010; Small, 2017; Shaw, 2020). En este sentido, la pandemia global del COVID-19, entendida como una *situación-límite* debido a la reestructuración de la vida cotidiana, institucional y organizativa a la que dio lugar, y por sus devastadoras consecuencias sanitarias, económicas, educativas, sociales y personales (bienestar emocional), constituye un momento propicio para estudiar la intersección entre la dinámica institucional-organizacional y el funcionamiento de las redes de apoyo de los individuos en sus respuestas a las emergentes necesidades laborales y personales.

A raíz de la pandemia, los *sistemas educativos nacionales* pasaron a funcionar de manera remota a través de internet, lo cual supuso un cambio sorpresivo, y en muchos casos dramático, dependiendo de los recursos económicos, tecnológicos y organizativos con los que contaban. Ahora bien, los docentes constituyen un pilar clave del proceso educativo, porque contribuyen decisivamente a moldear y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (Bruns & Luque, 2014). En un escenario tan incierto como el antes descrito, de disrupción de las rutinas cotidianas en todo orden de cosas, y en donde no existían referentes claros en la mayoría de organizaciones educativas con respecto a las prácticas pedagógicas "adecuadas" en el entorno virtual, ¿cómo fueron *puestas en movimiento* las redes personales de los docentes para responder a sus emergentes necesidades laboral-pedagógicas y personales?

En este contexto, esta investigación tiene como objetivo principal ampliar nuestra comprensión de este proceso a partir de material empírico de docentes peruanos de educación secundaria durante la pandemia del COVID-19¹. Asimismo, busca aportar nuevos elementos analíticos a

teorías existentes sobre procesos de activación o movilización de lazos sociales de apoyo.

El contexto peruano: precariedades, pero también oportunidades, antes y durante la pandemia

Debido a los riesgos sanitarios, el gobierno peruano decretó a mediados de marzo del 2020 un Estado de Emergencia Sanitaria, lo cual incluyó el establecimiento de un régimen obligatorio de *confinamiento estricto*, por el cual las personas debían permanecer en sus casas durante todo el día, excepto para la adquisición de alimentos, medicinas y en situaciones personales de emergencia². Con esta medida se buscaba frenar, o al menos retardar, la expansión del COVID-19 en el Perú, teniendo en cuenta que el sistema de salud se encontraba virtualmente *colapsado* (con respecto a la demanda pública de salud) mucho *antes* de la pandemia. Hacia el 2023, el saldo de muertes en el Perú debido al COVID-19 es de 220,000 personas, ocupando, a nivel mundial, el primer lugar en la tasa de defunciones (665.84 muertes por cada cien mil habitantes)³. Pero estas muertes no se distribuyeron de forma uniforme en los diferentes sectores de la sociedad peruana. Así, esta pandemia visibilizó con crudeza (si acaso ya no eran evidentes para los peruanos), y en cierta medida exacerbó, un conjunto de brechas sociales; al mismo tiempo que abrió oportunidades para la construcción de respuestas individuales y colectivas (cooperativas).

Dado el confinamiento estricto, las actividades laborales (con excepción de los trabajadores esenciales), educativas y personales debieron realizarse dentro de la casa. En particular, el sistema educativo peruano pasó a funcionar de manera *remota* a través de internet⁴, pero también a través de la televisión y la radio en las zonas con nula o escasa conectividad a internet⁵.

Antes de la pandemia, los docentes peruanos mostraban limitaciones en su formación y

¹ Este artículo es parte de una investigación más amplia sobre las redes de apoyo y soporte de docentes peruanos durante la pandemia del COVID-19.

² En su diseño, este régimen fue uno de los más estrictos de América Latina. En la *práctica*, fue desobedecido por amplios sectores de la sociedad, en particular (pero no solamente), por aquellos en situaciones de mayor necesidad y precariedad económica, lo cual tuvo consecuencias en la expansión del contagio del COVID-19.

³ Puede verse al respecto tanto el reporte de la Johns Hopkins University (s.f.): <https://coronavirus.jhu.edu/data/mortality>, como la plataforma continua de datos de la *World Health*

Organization (s.f.): <https://covid19.who.int/region/amro/country/pe>

⁴ A mediados del 2020, el régimen de confinamiento estricto fue flexibilizado y adaptado a la tendencia de contagios y mortalidad de las diferentes regiones del Perú. Con el paso del tiempo, la aplicación de las vacunas y la mejora en los indicadores de salud, el confinamiento estricto fue cancelado, manteniéndose un toque de queda en horas de la noche (variable según las regiones del Perú). Durante el año 2022, con el descenso sostenido de la curva de contagios y muertes, la mayor parte de las escuelas fueron finalmente reabiertas.

⁵ Por ejemplo, en las zonas rurales del Perú.

dificultades en la construcción de estrategias y prácticas de enseñanza, pero también 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 laboral), familiar (realizar tareas domésticas, cumplir roles paternos y conyugales), personal (bienestar emocional), entre otros. Estas necesidades y retos fueron atendidas y enfrentadas de múltiples maneras: a nivel individual, grupal, reticular (redes) y organizacional.

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN AMÉRICA LATINA Y ENCRUCIJADAS DOCENTES

Los sistemas educativos de América Latina debieron enfrentar, en el contexto de la pandemia, un conjunto de desafíos para poder garantizar la continuidad de la formación de los estudiantes en sus diferentes niveles (Álvarez et al., 2020; Cepal & Unesco, 2020; United Nations, 2020). Un primer eje estuvo relacionado a las *brechas de infraestructura digital y tecnológica*. Esto es, las distintas condiciones de partida de países, escuelas y familias con respecto al acceso y conectividad a internet, la digitalización de contenidos y el uso de plataformas educativas para la enseñanza-aprendizaje a distancia, y el acceso a dispositivos informáticos (computadoras, *tablets*, celulares, entre otros) por parte de los estudiantes (Álvarez et al., 2020). Un segundo eje consistió en los *reajustes y/o innovaciones curriculares y metodológicas* que debieron realizar las escuelas de forma urgente y rápida, los cuales requirieron una disposición y adaptabilidad de los docentes para recrear lo conocido y explorar lo nuevo (materiales, métodos, recursos).

Un tercer eje tuvo que ver con las *competencias digitales y habilidades socioemocionales* (motivación, resiliencia) que requerían, tanto los alumnos como los docentes, para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza en un contexto virtual cargado de incertidumbre. En particular, este escenario requería de la iniciativa de los estudiantes para interactuar con los contenidos temáticos y actores educativos, lo cual se convirtió en un reto, especialmente en la educación básica, dado que los niños y adolescentes se encuentran en un *proceso de construcción de su autonomía*, el cual, se esperaba, debía ser complementado con el

apoyo familiar, clave para la orientación y monitoreo de su aprendizaje (Álvarez et al., 2020). En este sentido, es crucial la distinción entre el modelo, anterior a la pandemia, de *educación a distancia* (EAD) y la práctica de *educación remota de emergencia* (Salazar et al., 2020) que tuvo lugar en la pandemia. La diferencia crucial es que 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. En cambio, la educación remota de emergencia (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".

Un cuarto eje de retos tuvo que ver con las *condiciones de trabajo de los y las docentes* como piso subyacente a cualquier desempeño profesional docente. Dado que el trabajo se realizaba en casa, tuvieron que organizar su espacio y tiempo de trabajo de modo tal que, simultáneamente, pudieran cumplir con sus tareas domésticas y/o deberes paternos. Esta *sincronización* fue especialmente complicada en un contexto de sobrecarga laboral, debido a los requerimientos continuos de directivos escolares, colegas y estudiantes. Esto llevó a una suerte de *escolarización de la vida familiar* (Terres Des Hommes Suisse, 2020). El reto fue aún más arduo para *las docentes*, debido a los roles de género orientados al *cuidado* de los miembros del hogar. Todo este *entramado de retos* terminó afectando el bienestar emocional y físico de los y las docentes, quienes ya debían atender los problemas emocionales de sus estudiantes y resolver las *dificultades de comunicación remota* con estos y sus familias.

PERSPECTIVA TEÓRICA

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, los cuales pueden ser individuales o colectivos (Wasserman & Faust, 1994; Wellman, 1997; Carrington et al., 2005). Reconociendo el gran potencial de este enfoque para la investigación empírica, diversos autores han planteado, sin embargo, un

conjunto de observaciones críticas⁶ en el plano teórico-analítico, a saber: el énfasis en la *estructura* de las redes descuida el estudio de la *práctica* y su contexto. Así, la práctica es entendida como un *proceso* dinámico, que se construye en la interacción social (Small, 2017; McLean, 2007) y está mediada por dimensiones históricas, culturales, organizativas e institucionales. Asimismo, el plano *cultural* (sentidos, símbolos, valores, lenguaje) suele ser descuidado, y cuando es incorporado en el análisis, no se explicita la forma en que se conceptualiza su nexo con el plano de las redes sociales. En este sentido, una forma de integrar estos planos plantea que las redes están *compuestas de procesos* culturales de interacción comunicativa que se desarrollan en situaciones espacio-temporales concretas (Emirbayer & Goodwin, 1994; Mische, 2011; McLean, 2017). Esta conceptualización sugiere una relación *interna* de ida y vuelta entre redes sociales y cultura. Es decir, las redes sociales se *sustentan en procesos* comunicativos dinámicos, y al mismo tiempo, estos últimos están condicionados por la estructura y contenido de aquéllas. Por otro lado, existe un énfasis en los aspectos (o consecuencias) positivos de las redes sociales, dejando en la penumbra su carácter más bien *dual*: brindan oportunidades, pero también establecen límites; posibilitan el acceso a recursos, pero también transmiten *riesgos*, e incluso, pueden ocasionar perjuicios (Christakis & Fowler, 2009; Portes, 1998).

Redes personales: apoyos y soportes

Un área importante del análisis de redes sociales tiene que ver con el estudio de las redes *egocéntricas* (o personales), las cuales consisten en un actor focal (*ego*), sus lazos directos con un conjunto de *alters*, y los lazos entre estos últimos. Ahora bien, un tema clave en la literatura sobre redes personales es su papel *como soporte social*. La idea matriz es que estas redes permiten atender necesidades personales en situaciones en las cuales no existe un marco institucional u organizacional definido, o este no es familiar para los actores involucrados: contextos de vulnerabilidad social (Brey et al., 2023), de desastres o catástrofes (Hurlbert et al., 2000), eventos disruptivos negativos en la biografía de las personas (enfermedad, desempleo, divorcio -Lin et al., 1985-),

adaptación a situaciones laborales nuevas (por ejemplo, docentes noveles en un centro educativo -López et al., 2018-). En este contexto, 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 afectando sus *espacios personales*.

Ahora bien, en este estudio nosotros distinguiremos entre recurso social, apoyo y soporte (Goyette, 2010). Los *recursos sociales* son todos aquellos elementos (por ejemplo, la confianza o la información) que existen, potencialmente, en virtud de los *lazos* de las redes personales, y ayudan a los individuos a lograr determinados fines, enfrentar problemas (cotidianos o excepcionales), afrontar crisis personales o sociales (como una pandemia global), entre otras posibilidades. Cuando se *accede* a los recursos potenciales, y se dispone de ellos, se convierten en *apoyos efectivos*⁷. A su turno, estos últimos pueden convertirse en *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, a diferencia de una relación de *dependencia*, en donde los apoyos funcionan más bien como "muletas" (Goyette, 2010: 97). Es decir, los apoyos no siempre tienen consecuencias positivas para los individuos.

Con respecto al tema de los soportes, el planteamiento de Martuccelli (2002/2007) lo sitúa en el marco de la relación entre individuo y modernidad. Así, esta época plantea al individuo occidental el *mandato de sostenerse* desde sí mismo (desde el interior) frente al mundo y sus exigencias. Sostener su *existencia* en un mundo que ya no lo soporta tan firmemente como antes (Martuccelli, 2002/2007: 37). Pero este ideal del individuo que se autogobierna y autosostiene se ve interpelado por la realidad: en muchas ocasiones, el individuo no se basta a sí mismo para sostenerse en un mundo crecientemente volátil, inestable y cambiante, donde el piso es más frágil de lo que parece. Es ahí donde aparecen los *soportes*, esto es, todos aquellos elementos materiales o simbólicos, tejidos a través de relaciones con los demás o con objetos, que le permiten al individuo *sostenerse desde el exterior*, aun si no lo sienta así, o no lo reconozca, o no sea consciente de ello⁸. En otras

⁶ Hacemos referencia aquí solamente a algunas de ellas, por su relevancia para el presente estudio.

⁷ Walker et al. (1993) han distinguido cuatro tipos de apoyo: emocional, informacional, material (bienes, dinero, servicios) y compañía.

⁸ En palabras de Martuccelli (2002/2007: 52), el individuo "no es asible más que a partir de ese conjunto de soportes, materiales o simbólicos, cercanos o lejanos, conscientes o inconscientes, activamente estructurados o pasivamente sufridos, siempre reales en sus efectos, y sin los cuales, a decir

palabras, los soportes sostienen y orientan la vida de los individuos en un sentido *existencial*, con lo cual, la noción no se agota en una racionalidad instrumental fundada en la adecuación de medios y fines, sino que va más allá de ella.

Activación/movilización de lazos y recursos en las redes personales

El reconocimiento de la *agencia* (Giddens, 2003; Emirbayer, 1998), esto es, de la capacidad creativa, e incluso transformadora, de los seres humanos para actuar sobre las circunstancias que enmarcan su acción, ha llevado a estudiar las formas en las cuales los individuos *usan* los recursos sociales presentes en sus redes personales (Lin et al., 1985), o *activan* (movilizan) sus capitales sociales o culturales (Lareau & Horvat, 1999; Lareau, 2002; Calarco, 2020). En la misma línea, en la literatura sobre *catástrofes* (Peek, et al., 2021) se sugiere poner atención a las capacidades y fortalezas de los actores sociales que las experimentan.

En este contexto, se eligió como punto de partida la propuesta de Small (2017), quien ha esbozado un esquema conceptual para entender analíticamente cómo los individuos "movilizan" sus redes personales. Este autor distingue tres *decisiones* básicas en este proceso: dada una necesidad, la persona *busca* ayuda, *selecciona* a un contacto que pueda ayudarla, y *activa* el lazo con ese contacto, mediante una acción (por ejemplo, conversar con él/ella). Lo valioso de su planteamiento es que tiene en cuenta la heterogeneidad y carácter multifacético del proceso (activación reflexiva, activación incidental y activación espontánea⁹), así como la

importancia del contexto de interacción y organizacional. Asimismo, la propuesta de este autor reconoce la iniciativa de los "otros" (*alters*) en la *génesis* de las prácticas de apoyo (Small, 2021).

Redes sociales y marcos organizacionales e institucionales

El mundo social es mucho más que solo redes sociales (sean egocéntricas o globales). Así, estas están *mediadas* por diferentes planos de la realidad. Uno de ellos 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 este sentido, es importante tener presente que los docentes no solo realizan prácticas *pedagógicas* (enseñanza) en sus instituciones educativas, sino también un *trabajo* en el marco de relaciones laborales empleador/empleado, jefe/subordinado, lo cual abre la puerta a la dimensión de las *relaciones de poder y dominación* (autoridad). Otro plano tiene que ver con las *instituciones*, entendidas como esferas de prácticas de la vida colectiva, y como *atmósferas* que se entrecruzan y atraviesan la vida de los individuos (Rochabrún, 1993). En este sentido, la pandemia del COVID-19 es un mirador privilegiado para estudiar las formas en las cuales estos planos organizacionales e institucionales *permearon* el funcionamiento de las redes personales de los docentes en sus respuestas a la educación remota de emergencia. En síntesis, nuestro enfoque conceptual puede ser denominado *redes en la acción, con voz, y en contexto*, y es el que orienta el presente estudio (ver gráfico 1).

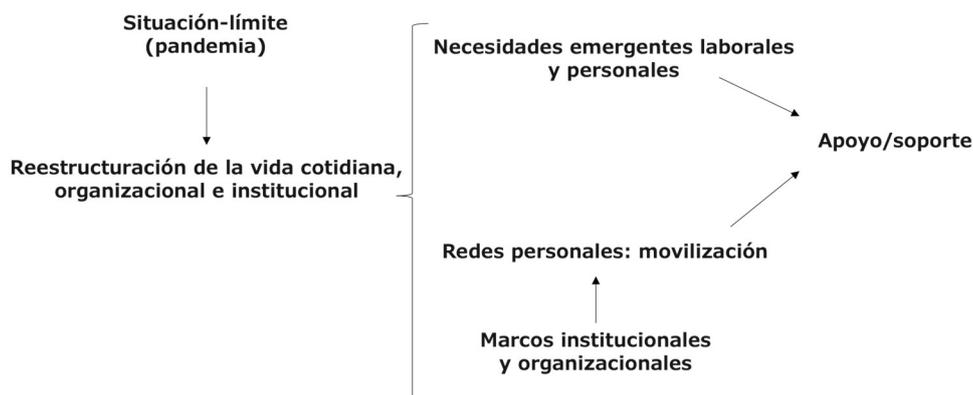


Gráfico 1. Perspectiva teórica.

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

verdad, *no subsistiría prácticamente.*" (énfasis añadido).

⁹ Estas variantes serán descritas brevemente en la sección sobre lógicas de funcionamiento ("activación") de los lazos de apoyo/soporte docente.

METODOLOGÍA

Construcción de la muestra e instrumentos de producción de información

La muestra del estudio es de carácter intencional (no probabilístico). A nivel de las instituciones educativas (11), se definieron como criterios de selección: el tipo de gestión y la región del país, a fin de capturar la heterogeneidad socioeconómica y organizacional de aquéllas. A nivel de los docentes, se consideraron como criterios de selección: 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 (ver tabla 1).

Se construyeron dos instrumentos de producción de información: una guía de entrevista en profundidad semiestructurada y un instrumento sociométrico¹⁰, los cuales fueron utilizados en dos sesiones distintas. Debido a las condiciones de confinamiento en las casas y cierre temporal de las escuelas, ambos instrumentos fueron aplicados 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 38¹¹ docentes de los colegios seleccionados. Aquí se indagó por información sociodemográfica y laboral básica de los docentes, así como por el significado y consecuencias de la pandemia en su vida personal y familiar, en particular con respecto a la economía, salud, vida cotidiana y las relaciones con los familiares. Asimismo, se preguntó por el paso a la educación remota de

emergencia, los retos que esta planteaba, las respuestas de los docentes, el papel de las redes de apoyo/soporte, y en general, sus relaciones y comunicación con colegas, autoridades escolares, estudiantes y padres de familia, en las nuevas circunstancias, entre otros temas.

En una segunda sesión se aplicó un instrumento sociométrico a 32 docentes del grupo inicial (seis docentes declinaron), el cual tuvo como objetivo reconstruir sus redes personales de apoyo pedagógico, emocional y amical en el contexto de la pandemia, tanto el apoyo *recibido* como el *dado* 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 de nombres propiamente dicho¹², un interpretador de nombres (datos básicos de los nombrados, tipo de relación entre *ego* y *alter*, contexto donde se conocieron, antigüedad de la relación, formas específicas de apoyo recibidas/dadas¹³, frecuencia de comunicación, nivel de confianza para hablar de problemas o temas muy personales¹⁴, entre otros aspectos) y un conector de nombres que indagó por la fuerza del lazo (*tie strength*) entre los *alters*¹⁵.

La aplicación del instrumento sociométrico incluyó un *módulo de preguntas cualitativas* que permitieron profundizar sobre la cualidad (origen, importancia y contextos de funcionamiento) de la relación y el apoyo recibido/dado durante la pandemia. Para esto, se le pidió al entrevistado que eligiera las dos personas que consideraba de más ayuda de la lista de contactos nombrados para cada tipo de apoyo (pedagógico, emocional y amical).

¹⁰ Se tomó como referencia y adaptó el instrumento sociométrico de Shaw (2020), en función de los objetivos y tema de nuestra investigación.

¹¹ 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 esto no fue posible. Por esta razón, solo se pudo entrevistar a 38 docentes.

¹² Las preguntas sobre apoyo pedagógico, emocional y amical, en el contexto de la pandemia, fueron, respectivamente:

-En el último año (2020), ¿a quiénes ha pedido *apoyo* o *consejo* cuando ha tenido alguna *duda*, *dificultad*, o *reto*, relacionado a la *educación remota* (contenidos para su curso virtual, metodologías para la educación a distancia, uso de plataformas digitales, logros de aprendizaje de los estudiantes, etc.)?

-La pandemia ha planteado retos al *bienestar socioemocional* de estudiantes, padres de familia y maestros. Cuando usted ha pasado por momentos de

estrés, desgaste emocional o decaimiento de ánimo, ¿a quiénes ha recurrido para *hablar* al respecto?

-¿Qué es para usted la amistad? ¿Quién es para usted un amigo/amiga? Teniendo en cuenta esto, ¿me podría dar los nombres de sus amigos/amigas *más cercano/as* (de diferentes espacios o contextos)? ¿Cuál es el tipo de apoyo que ha recibido de esta persona? ¿Cuál es el tipo de apoyo que usted le ha dado a este amigo/amiga?

¹³ Las formas *específicas* de apoyo recibido/dado que les fueron propuestas a los entrevistados, al interior del *apoyo pedagógico* y *amical*, fueron: información, consejo, de contacto (lo contactó con otras personas), administrativo, afectivo/emocional y otro.

¹⁴ Para el caso del apoyo amical.

¹⁵ Las opciones de respuesta fueron:

1=Se conocen de nombre o se han visto algunas veces, pero *no* se relacionan con frecuencia.

2=Se relacionan con frecuencia, pero *no* son amigos cercanos.

3=Son amigos cercanos (incluye el caso de la pareja).

4=Son familiares (incluye nuclear y extensa).

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

sociométrico. Este último programa, en virtud de sus herramientas visuales¹⁶ y diseño, facilita la participación e involucramiento de los entrevistados, y hace menos tedioso el ingreso de los datos, entre otras cualidades.

Tabla 1

Características básicas de las instituciones educativas de la muestra (2021)

Región	Institución educativa	Número de entrevistados	Área	Antigüedad	Número de estudiantes	Número de estudiantes (secundaria)	Número de docentes (secundaria)	Número de estudiantes por docente (secundaria)
Lima	Esperanza	4	Urbana	55 años	1462	705	37	19
	Maestro	4	Urbana	66 años	2081	1121	57	20
	San Juan	4	Urbana	45 años	1347	894	48	19
	San Marcos	4	Urbana	38 años	1645	769	43	18
	Leyendas	2	Urbana	88 años	1719	725	78	9
	Congregación	4	Urbana	95 años	1666	675	44	15
Ayacucho	Alameda	4	Urbana	255 años	2315	1185	68	17
	Comandante	1	Rural	21 años	210	89	8	11
Ica	Marino	4	Urbana	64 años	1063	455	23	20
Loreto	Rosario	4	Urbana	58 años	2619	1821	106	17
Piura	Independencia	3	Urbana	47 años	1446	574	31	19

Fuentes: 1) Las redes docentes en tiempos de pandemia. 2) Ministerio de Educación del Perú. Elaboración propia.

Procesamiento y análisis de datos

Se utilizaron los conceptos y técnicas del análisis de redes sociales para estudiar las redes personales de los docentes (Wasserman & Faust 1994; Borgatti et al., 2018; Crossley, 2015; Perry et al., 2018). Asimismo, con respecto al procesamiento de los datos relacionales, se utilizó el programa *Network Canvas Interviewer* 6.3.1 para generar una única red general de apoyo, correspondiente a cada docente, la cual incluyó a todos los contactos mencionados en las diferentes "sub-

redes" de apoyo pedagógico, emocional y amical¹⁷. Por su parte, las entrevistas y el módulo cualitativo del instrumento sociométrico fueron analizadas desde una perspectiva de análisis de contenido, la cual permite identificar niveles de significado y modelos culturales en una narrativa (Riessman, 1993). Para la identificación de categorías relacionadas a las formas de activación de los lazos de apoyo, se tomó como referencia el esquema conceptual de Small (2017) antes mencionado.

¹⁶ Por ejemplo, ver la propia red a medida que va emergiendo en la entrevista, uso de círculos concéntricos para indicar el grado de cercanía con los contactos y entre ellos.

¹⁷ Esta red fue exportada con facilidad a otros programas de análisis cuantitativo y sociométrico para análisis subsiguientes.

RESULTADOS

Perfil de la muestra

La tabla 2 presenta las características básicas de la muestra de docentes del estudio.

Tabla 2

Información básica de la muestra (2021)

Variable	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Género (0=masculino; 1=femenino)	0.61	0.50	0	1
Edad (en años)	45.87	9.75	27	63
<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 postgrado	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
Escala de dificultad de realización de las actividades relacionadas al quehacer docente ²	2.38	0.48	1	3
<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

NOTAS: N=38.

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

2. Escala del 1 al 4 (donde 1= "muy fácil" y 4= "muy difícil").

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

Los docentes de la muestra son mayoritariamente mujeres (61%) y tienen en promedio 46 años de edad. Asimismo, la mayoría son casados (62%) y tienen hijos¹⁸ (74%). El tamaño promedio del hogar

(incluyendo al docente) es de 4 personas¹⁹ y un poco menos de la mitad de ellos (41%) realiza alguna actividad laboral adicional. Asimismo, la mayoría tiene un régimen laboral estable (nombrados -58%- o estables²⁰ -16%-) y tiene

¹⁸ En promedio, los docentes tienen 1.6 hijos.

¹⁹ En esta, como en las demás variables numéricas presentadas en la tabla 2, existe una importante dispersión.

²⁰ Denominación que corresponde a los colegios privados.

estudios de posgrado (74%). Con respecto a su trayectoria y práctica educativa, los docentes tienen en promedio 19 años en la docencia y brindan acompañamiento a un número considerable de estudiantes²¹. Durante la pandemia experimentaron, en general, un nivel intermedio de dificultad (promedio=2.38) para la realización de actividades relacionadas a su quehacer docente²². Todos los docentes enseñan en el nivel secundario y en colegios mixtos. Asimismo, la mayoría de ellos enseña en colegios públicos (84%), laicos (74%), urbanos (97%) y ubicados en la capital Lima (58%). Ahora bien, es importante indicar que el 42% restante de docentes enseña en colegios ubicados en las provincias de Ayacucho, Loreto, Ica y Piura. Estas provincias se vieron más afectadas, en términos relativos, por la *deserción escolar* de sus estudiantes (en particular, Loreto); asimismo, tuvieron altas *tasas de mortalidad* por COVID-19 (en particular, Ica y Piura)²³.

Lógicas de funcionamiento de los lazos de apoyo y soporte docente

Como quedó dicho, las redes sociales, egocéntricas en particular, no son algo dado, sino *dinámico*. En este sentido, ¿cómo fueron *puestas en movimiento* las redes personales de los docentes para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, pero también para sostenerse ellos mismos como personas? La lógica de este proceso puede ser reconstruida *analíticamente* a fin de comprender mejor cómo se *produce* (gesta) el apoyo (contexto, situación, actores). Para esto, tomaremos como punto de partida el planteamiento desarrollado por Small (2017) sobre los procesos decisionales subyacentes a diferentes formas de activación de un lazo, a saber:

- a) Buscar apoyo (*seek*).
- b) Seleccionar un contacto (*select*).

c) Activación o movilización del lazo²⁴ (*activation*).

A continuación, presentaremos algunas situaciones relacionadas a los ámbitos laboral-pedagógico y de salud, las cuales muestran el surgimiento de nuevas necesidades y problemas en el contexto de la pandemia global y la educación remota de emergencia, así como las maneras en las cuales los lazos de apoyo fueron puestos en movimiento. Estas situaciones pueden ser aprehendidas desde el modelo de Small antes mencionado, pero al mismo tiempo presentan aspectos que requieren de otras nociones teóricas para su análisis.

Práctica laboral-pedagógica

La situación-límite de la pandemia del COVID-19 obligó a transitar a una educación remota de emergencia, lo cual, a su vez, dio lugar a un conjunto de nuevas necesidades y problemas. Algunas de estas tuvieron que ver con las *nuevas condiciones de enseñanza-aprendizaje*. Así, los docentes tuvieron que capacitarse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, adoptar nuevas estrategias de enseñanza, desarrollar nuevas estrategias de seguimiento y evaluación, y capacitarse en nuevos contenidos. Otras necesidades y problemas estuvieron relacionadas a *las condiciones de vida y situación de los estudiantes*, entre ellas, el acceso limitado o inexistente a la infraestructura digital y tecnológica necesaria para participar en las clases virtuales, problemas socioemocionales (agotamiento y desmotivación respecto a la educación remota, depresión frente a la soledad o pérdida de los padres a causa del COVID-19), nuevas responsabilidades que debían asumir en sus hogares (tareas domésticas e ingreso en el mercado laboral²⁵), y la falta de acompañamiento o ausencia de los padres de familia, debido a las dificultades económicas o exigencias laborales de estos.

²¹ En promedio, 155 estudiantes. La distribución de esta variable muestra una gran dispersión y el promedio está afectado por altos valores extremos.

²² Los ítems provienen de la *Encuesta Nacional de Docentes* (MINEDU, 2020). Para medir estas dificultades se creó un índice que promedió los valores de cuatro aspectos del quehacer docente (donde 1= "muy fácil" y 4= "muy difícil"):

-comunicarse, motivar, retroalimentar a las y los estudiantes

-atender los problemas socioemocionales de las y los estudiantes

-virtualizar la enseñanza, adaptando y/o complementando las sesiones de "Aprendo en casa" (y/o otra guía curricular que tenga el colegio), según necesidades de las y los estudiantes

-coordinar y responder a la demanda de los padres y madres de familia

-planificar actividades bajo el enfoque por competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica (y/o otra guía curricular que tenga el colegio).

²³ Fuentes: Ministerio de Educación del Perú:

<http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes> y

Ministerio de Salud del Perú:

https://covid19.minsa.gob.pe/sala_situacional.asp

²⁴ Los lazos sociales que constituían un *recurso latente* pueden convertirse en *apoyos efectivos* (Goyette, 2010) al momento de ser "activados" o "movilizados".

²⁵ Esto último especialmente en el caso de los estudiantes de colegios de provincias.

Activación reflexiva

En el caso típico, dado el reconocimiento de la necesidad de apoyo por parte del individuo ante un problema, dificultad o reto, tendrá lugar una *reflexión* sobre la posible búsqueda de apoyo, la selección de la persona que lo podría brindar, y el momento en que se solicitará. Esta forma de activación de los lazos de apoyo tiene un carácter secuencial. La docente Claudia, por ejemplo, sabe que la subdirectora de la escuela donde trabaja se especializa en el curso que ella enseña. Este conocimiento, así como experiencias previas, le permiten reconocerla como una posible fuente de apoyo pedagógico y elegirla con *anterioridad* a la *activación efectiva del lazo*, tal como puede observarse en el siguiente testimonio:

“Cuando tengo una duda con respecto al trabajo, a la metodología, nos apoya mucho la subdirectora, que es la señora Rocío, porque justamente es, Dios gracias, es de nuestra especialidad, de *Comunicación*, y *cualquier cosita que no entendemos*, prácticamente, eh... *le pedimos apoyo, que nos explique algo*, ella, ¿no?” (Docente, mujer, colegio público, Piura)

En la misma línea, el profesor José (colegio público, Lima), quien era nuevo en su institución educativa, recurrió directamente a la subdirectora y auxiliar, para solicitarle asesorías en tecnologías de la información y comunicación, y también consejos, cuando al inicio del año escolar, observó que los alumnos no se estaban conectando a las clases virtuales (ver gráfico 2).

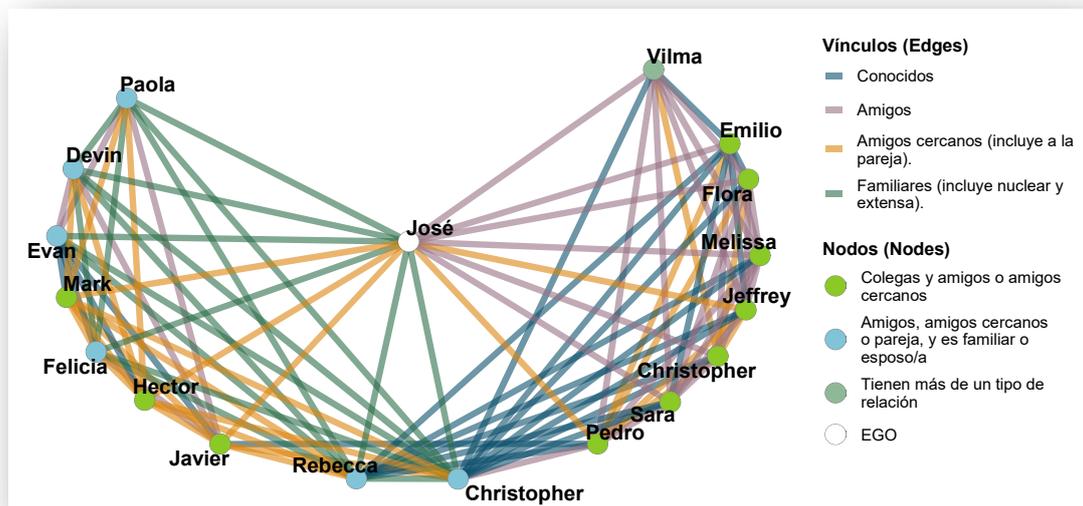


Gráfico 2. Multiplicidad de fuentes de apoyo del docente "José" según el vínculo y tipo de relación.
Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

En este sentido, algunos estudiantes no contaban con los dispositivos tecnológicos básicos (computadoras personales, *tablets*, celulares), ni la conectividad adecuada (acceso estable a internet) para participar en las sesiones virtuales. Este problema fue más acentuado en los colegios ubicados en provincias. Enfrentar esta situación requirió una respuesta a nivel organizacional (institución educativa) y a nivel de los propios docentes. Asimismo, requirió trascender el sistema educativo y establecer puentes con los poderes políticos locales. Por ejemplo, debido a los problemas de conectividad y de acceso a equipos digitales de sus estudiantes, la

institución educativa *Marino*²⁶ (Ica) implementó el uso de *fichas impresas*, las cuales entregó a los alumnos que las requirieran, con el apoyo del gobierno local y algunos docentes. Asimismo, ante esta situación, algunos docentes recurrieron por iniciativa propia a *ex-alumnos* o *familiares*, para poder conseguir dispositivos digitales (mediante la donación de equipos o colecta de dinero) y entregarlos a los alumnos que lo necesitaban. De esta forma, las carencias fueron parcialmente aliviadas, en esa situación de emergencia (año 2020).

²⁶ Nombre ficticio.

Activación incidental

Por su parte, en la activación *incidental* de los lazos, la *selección* del lazo al cual acudir en busca de apoyo está fuertemente condicionada por el contexto o situación, antes que por una decisión previamente deliberada. Por ejemplo, el contexto (reunión de preparación del año escolar), una condición común de inestabilidad laboral (profesores contratados) y cursos

comunes de enseñanza (Ciencias Sociales), confluyeron para que la docente Anna, nueva en su institución educativa, y su colega varón Crystal, se conocieran, desarrollaran una relación de amistad, y establecieran un lazo de apoyo mutuo. A veces ella le pedía apoyo, pero en otras ocasiones, su colega le compartía información por iniciativa propia, sin que ella lo solicitara, y viceversa (ver gráfico 3).

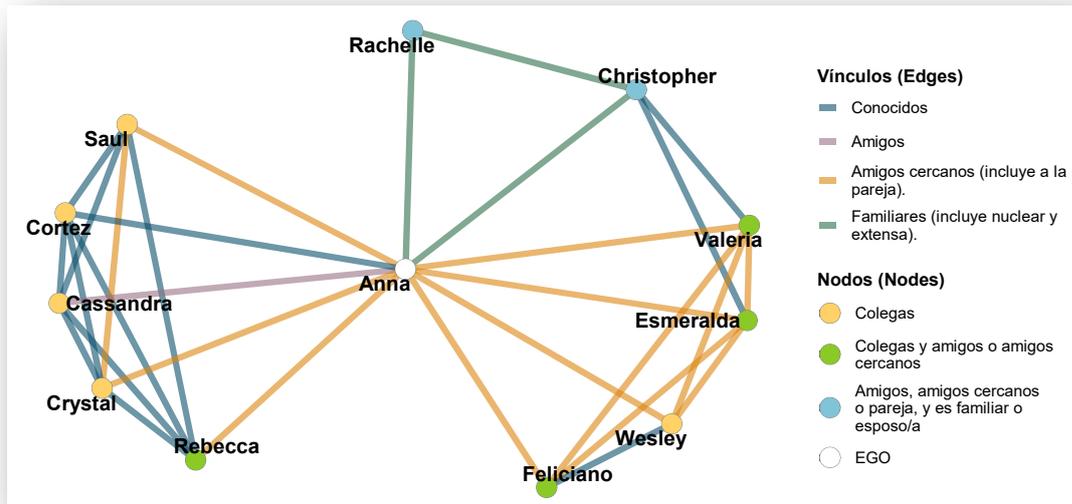


Gráfico 3. Multiplicidad de fuentes de apoyo de la docente "Anna" según el vínculo y tipo de relación.
Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Se trata de una activación incidental de los lazos, dado que la selección de contactos ("somos contratados") y la activación de los lazos ("vamos a apoyarnos"), se dan *en el mismo momento*. El testimonio de la docente Anna es ilustrativo de este proceso:

"Lo conocí ahí [en las reuniones de preparación del inicio del año escolar] al profesor [Crystal)], *nos hicimos amigos*. El profesor me dijo: 'Miss, *ya que somos contratados, vamos a apoyarnos*', '¡Claro, profesor!', le dije. Nos apoyamos desde ahí, desde el primer momento, hasta ahorita nos apoyamos bastante. Y así como él me ha apoyado, así como él también me ha dado, algunas ideas, cómo puedo hacer, yo también le he apoyado en lo que sé. Y sí, para qué, en esa forma sí estamos siempre en contacto con el profesor. Y no solamente de eso, sino también información del colegio, porque él enseña a mi aula, y yo le enseño a su aula. Y también estamos

pendiente de eso." (Docente y tutora, mujer, colegio público, Ica)

Activación espontánea

Algunos docentes *encontraron* apoyo ocasional de forma *espontánea*, sin haber reparado previamente en la necesidad de éste. En estos casos, la "búsqueda"²⁷ de apoyo, selección del contacto y activación del lazo ocurren simultáneamente, movidas por la situación de interacción, tal como sucede con la docente Eliana (57 años), quien solicitó ayuda a su alumno para aprender a hacer una videollamada, *al recibir una de parte de él*. La docente empezó así a implementar en sus clases la videollamada por *WhatsApp* como herramienta de comunicación pedagógica. Antes de esta ocurrencia, la docente no reconocía esta aplicación como una alternativa pedagógica, dado que se sentía lejana al mundo digital; por tanto, menos podía "buscar

²⁷ En verdad, en estos casos los docentes *encontraron* apoyo, *sin buscarlo*.

ayuda" al respecto²⁸. En palabras de la docente:

"[Empezó a implementar en sus clases] la videollamada [por *WhatsApp*]. Fue porque lo hizo un alumnito. El año pasado, en mayo, para el día de la madre, me hizo una videollamada, y lo vi [...]. Ahí le dije: '¿cómo has hecho la videollamada?', porque yo no sabía. 'No, profesora, se aprieta esto'. 'Ah, ya, listo', le dije. O a veces se me traba algo en el *WhatsApp*, y los chicos mismos te dicen:

'no, profesora, haga esto, lo otro'. *Ellos mismos te explican.*" (Docente, mujer, colegio público, Lima)

En otras ocasiones, la activación espontánea asume la forma de *consejo no solicitado* y suele ocurrir en el marco de *vínculos* sociales muy cercanos y profundos. Es el caso de la profesora Heisel (52 años), quien recibió consejo no solicitado de su hija (obstetra, 30 años de edad) en una situación que, en principio, no consideraba problemática (ver gráfico 4).

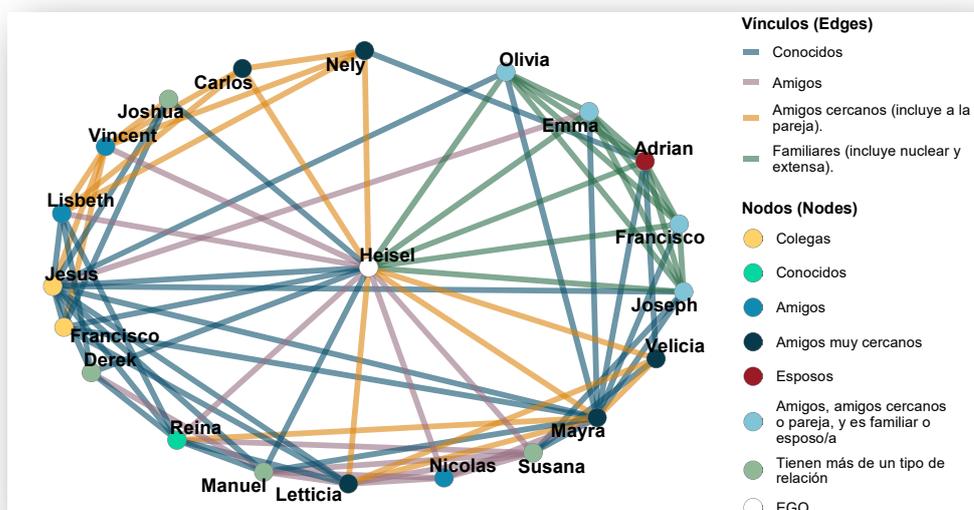


Gráfico 4. Multiplicidad de fuentes de apoyo de la docente "Heisel" según el vínculo y tipo de relación.
Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

El testimonio de la docente es ilustrativo de este respecto:

"Como se escucha todo en acá, en lo que es a veces la casa también... En el caso de mi hija, ¿no?, a veces escuchaba cosas muy fuertes de los profesores, ¿no? [...] Fuertes en hablar. [...] Sí, como estaba yo trabajando así en la UGEL²⁹. Entonces, ella me dice: 'Tienes que cortar esa comunicación, porque no es nada bueno', eh... a veces me tocaba hacer el monitoreo con lo que es el seguimiento, y algunos docentes como que no, no querían participar. Se estresaban, se molestaban. Entonces,

ella, pues, [me decía]: '¿Cómo te van a decir eso? Tienes que cortar eso'. Entonces era una situación de consejo también, ¿no? [...]. Yo era muy permisiva en algunas situaciones, que ella no lo veía bien: 'Estamos pasando todos esto, no solamente ellos', me dice. 'Tú también, y eso no puedes admitirlo [el trato o reacciones de los colegas a quienes monitoreaba], eso de alguna manera te daña'. Y yo casi que no me daba mucha cuenta. Yo decía: 'Es mi trabajo, están estresados', o sea, más por el lado de justificarles a ellos, pero ella lo escuchó en un momento dado, y ya pues, me dijo: 'No, no puedes permitir

²⁸ Como puede observarse a partir de la cita, en otras ocasiones son los propios estudiantes quienes espontáneamente ayudan a la docente, sin que esta lo pida.

²⁹ Unidad de Gestión Educativa Local. Se trata de una instancia de ejecución educativa de los gobiernos

regionales del Perú, que difunde, orienta, y supervisa la aplicación de la política educativa nacional o regional. Asimismo, asesora a las instituciones educativas bajo su jurisdicción territorial.

que se exprese de esa manera, o hablen de esa manera, ¿no?' Sí, esa parte de consejos, sí me daba también. Y el apoyo, ¿no? 'Ya, a ver, ¿qué no puedes hacer? Yo te voy a ayudar', ¿no?" (Docente, mujer, colegio público, Ayacucho)

La riqueza de la situación narrada por la docente amerita algunas observaciones:

a) El papel del *contexto*: para que el apoyo espontáneo (no pedido) haya sido posible, fue necesario que la hija de Heisel observe *in situ* la *interacción virtual* entre su madre y sus colegas³⁰, la interprete como *inaceptable*³¹, y se sienta llamada a dar un consejo. Y para que la docente *escuche* (no solo oiga) y *pondere* el consejo de su hija, se requería un vínculo muy cercano y profundo, como el que mantiene con ella.

b) La necesidad (o problema) que motivaría el apoyo (consejo no pedido) *no* es reconocida como tal, en el momento ("Y yo casi que no me daba mucha cuenta"). La valoración positiva del consejo no pedido se dará de forma retrospectiva.

c) Es la dinámica de la *propia interacción*, en especial, la presencia o acciones de los "otros" (la hija), las que "activan" ("movilizan") el *apoyo para* ego (la docente).

d) La hija no actúa en función de una lógica instrumental, sino de una lógica de subjetivación movida por valores que presuponen criterios éticos ("¿Cómo te van a decir eso? Tienes que cortar eso"), todo en el marco de un vínculo permeado por afectos y sentimientos.

Salud

La situación-límite de la pandemia del COVID-19 dio lugar a un conjunto de nuevas necesidades y problemas relacionadas a la salud física y mental de los docentes. Así, algunos docentes experimentaron el contagio de COVID-19 en su hogar (sea propio o de un familiar -incluida la familia extensa-), teniendo que lidiar con todas las consecuencias de esta

enfermedad. Otros no se vieron afectados directamente; sin embargo, no fueron ajenos al clima emocional de incertidumbre e inseguridad que se vivía con respecto a la posibilidad de que el COVID-19 llegue a casa, o a la preocupación o aflicción frente a los contagios de familiares, amigos o conocidos. A esto se sumaba el aumento en la carga laboral de los y las docentes, dado que los horarios de trabajo tendieron a volverse indefinidos. En este contexto, la mayoría de los docentes del estudio experimentó momentos frecuentes de estrés y ansiedad, lo cual, en algunos casos, se manifestó a través de caída del cabello, dolor de estómago o agotamiento. Asimismo, algunos docentes mencionaron molestias físicas como dolor de espalda y de la vista, a causa de las prolongadas horas que pasaban sentados frente a una computadora, o usando el celular para comunicarse vía WhatsApp con sus estudiantes o los padres de estos.

En este escenario tan complejo y de vulnerabilidad, ¿cómo fueron puestas en movimiento las redes de apoyo de los y las docentes?

Activación reflexiva

El caso de la profesora Yolanda (colegio público, Lima) es ilustrativo con respecto a procesos de activación reflexiva en torno al contagio de COVID-19. Sus padres y hermanos desarrollaron esta enfermedad en un nivel grave. La docente y su hermana, quien es personal de salud del Estado, se organizaron para enfrentar esta situación. La hermana dio indicaciones a Yolanda sobre el cuidado de pacientes con COVID-19, de modo que la docente pudiera encargarse del cuidado de sus padres, mientras ella no estaba en casa. Asimismo, la hermana ayudó a conseguir las medicinas que se necesitaban, y al personal calificado para que realizaran los exámenes frecuentes que requerían los pacientes graves de esta enfermedad. Además, Yolanda y su hermana coordinaron horarios para cuidar a sus familiares, en especial a sus padres, sin desatender sus responsabilidades laborales, y asumieron los gastos del hogar (ver gráfico 5).

³⁰ Lo cual fue posible gracias a un *régimen de trabajo virtual*, desde casa, instituido a raíz de la pandemia.

³¹ El trato (forma de hablarle) dado a su madre.

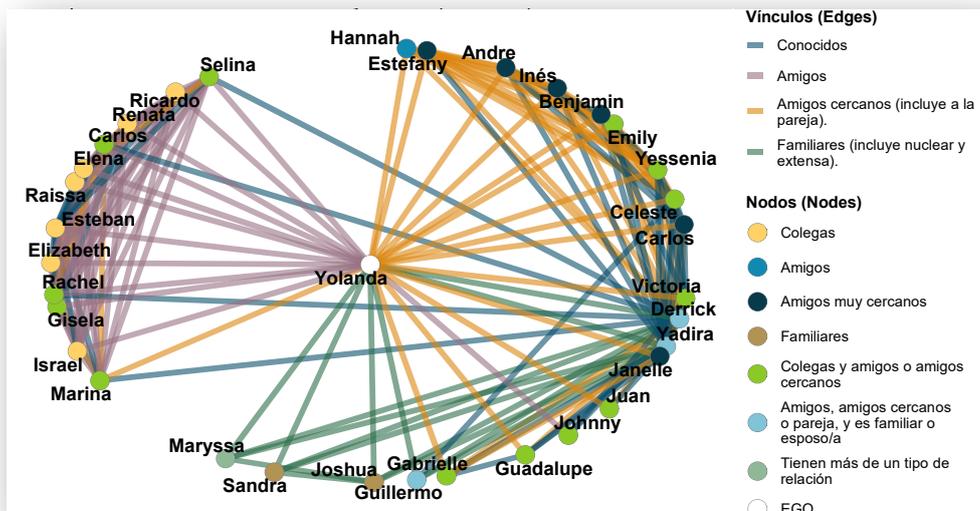


Gráfico 5. Multiplicidad de fuentes de apoyo de la docente “Yolanda” según el vínculo y tipo de relación.
Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

Activación incidental

En las instituciones educativas del estudio, las reuniones virtuales de coordinación entre docentes (de carácter general o por área temática) no solo tuvieron un sentido laboral-pedagógico, sino que *funcionaron* también, hasta cierto punto, como espacios fugaces de *socialidad*, en los cuales compartieron cuestiones personales, quejas, bromas, todo lo cual les permitió relajarse, desahogarse y sobrellevar el cansancio emocional y el

confinamiento social³². En estas reuniones se dieron procesos de activación incidental. Por ejemplo, el contexto (reunión de planificación pedagógica), el *ethos* (sentido de comunidad) de su institución educativa, y las circunstancias críticas (ola de contagios de la pandemia) confluyeron para que la docente Rebecca (ver gráfico 6) *se sienta en confianza* para compartir con sus colegas su experiencia de haber padecido COVID-19 y así encontrar un *desahogo emocional*³³.

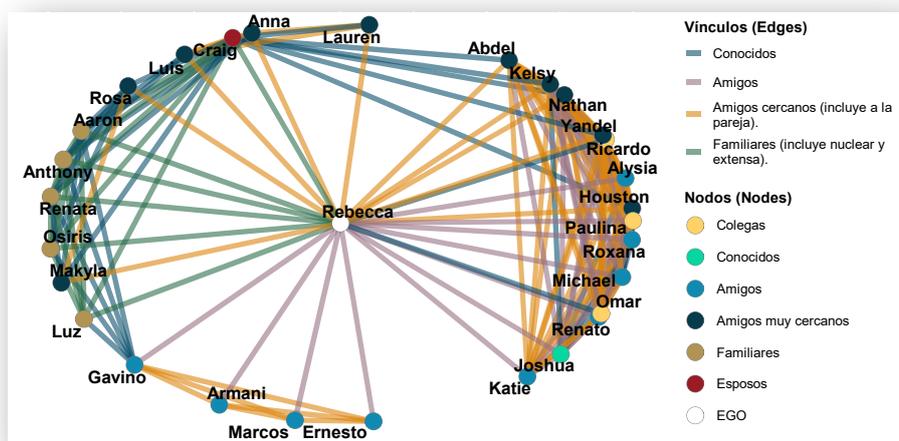


Gráfico 6. Multiplicidad de fuentes de apoyo de la docente “Rebecca” según el vínculo y tipo de relación.
Fuente: Las redes docentes en tiempos de pandemia. Elaboración propia.

³² Estas reuniones se dieron con más frecuencia en las instituciones educativas de Lima.

³³ En particular, se trata de *expresar las propias emociones* ante un auditorio empático.

Se trata de una activación incidental de los lazos, dado que la selección de contactos (el grupo³⁴ de colegas reunidos³⁵) y la activación de los lazos ("Me gustaría que me pregunten"), se dan *en el mismo momento*. El testimonio de Rebecca es ilustrativo a este respecto:

"No tuve la oportunidad de [comentar sobre mi contagio de COVID-19] en el mismo enero, pero cuando empezamos en febrero, eh... una de las primeras cosas, [...] en la reunión que tuvimos con el Hermano³⁶, no me acuerdo ahorita su nombre, le dije: 'Me gustaría que me pregunten cómo nos ha ido'. Porque yo tenía ganas de contar {RISA}. Tenía ganas de comentar que, pues, pasar por el COVID es casi una travesía, ¿no? [...] Me parece importante compartir, porque... *hay un sentimiento de comunidad, ¿no?, en nuestro colegio; entonces, siempre... eso de saber cómo te ha ido, ¿no? [...]* Porque creo que... en un momento *el tema de la salud es... este... prioritario, ¿no?* Entonces, tenía ganas de que me preguntaran {RISA} cómo había estado, ¿no? Entonces lo comenté, pero lo decía en broma³⁷, ¿no? Y el Hermano me dijo: 'Pero ¡por supuesto!, claro, que no sé qué'; entonces lo conversamos de esa manera, ¿no? *Sí, tenía la necesidad de compartirlo.*" (Docente, mujer, colegio privado, Lima)

Activación espontánea

El caso antes mencionado de la docente Yolanda incluye también procesos de activación espontánea en los cuales fueron las *circunstancias* (emergencia de salud), y las acciones (iniciativas) de los *otros*, las que "activaron" ("movilizaron") el *apoyo para* ego (la docente). Así, por ejemplo, al enterarse de la situación de sus padres, en particular, de su necesidad de *oxígeno*, familiares y amigos le ayudaron a conseguir balones y un concentrador de oxígeno medicinal, en un contexto de desabastecimiento generalizado en el país y en la capital Lima. Asimismo, otros familiares donaron dinero. Con respecto a la

dimensión más propiamente emocional, familiares, vecinos y amigos le enviaban palabras de aliento a sus padres, a la docente y a su hermana. Y el grupo religioso parroquial, donde su hermana asiste, organizó rosarios de oración en los que participaron familiares y amigos. En esta misma línea, Yolanda encontró el apoyo espontáneo de una amiga y colega de su institución educativa, quien al enterarse de la situación que estaba experimentando, le ofreció asumir su trabajo (actividades) de coordinadora de área, así como facilitarle las fichas de trabajo que los docentes debían elaborar.

Activación espontánea y vínculos de soporte social

El apoyo de familiares, al tratarse de vínculos *adscritos* experimentados como profundos y continuos, tal como en el caso antes mencionado de Heisel y su hija, puede llegar a trascender situaciones puntuales y funcionar como un *soporte social*. Estos lazos (que también pueden ser amistades muy cercanas, pareja, compadres³⁸, etc.) hacen posible un apoyo acotado, pero al mismo tiempo, integran el *portafolio* de elementos que sostienen y orientan la vida de los individuos en un sentido *existencial* (Martuccelli, 2002/2007). Así, al indagar por los dos contactos que han brindado una mayor ayuda emocional a los docentes durante la pandemia, se puede notar que algunas situaciones de apoyo *están inscritas en relaciones de soporte más amplias*. Por ejemplo, Adan (colegio público, Ayacucho) menciona a su esposa como la persona que le brinda mayor apoyo emocional ("Es mi señora {RISA}. Es como decir, mi almohada, *todo sabe*"). Con ella conversa todo lo que le ocurre, incluso, "mi cólera, mi ira... qué le digo... mi satisfacción [...]. O sea, en sí, *es todo*".

El docente expresa la gran confianza que siente con su esposa, refiriéndose a ella como su "complemento". En este contexto, las múltiples formas de apoyo puntual que recibe de ella (escucha, consejo, exhortaciones) son experimentadas *como parte* de un vínculo profundo, donde el aporte de ambas partes se

³⁴ No se trata de individuos aislados.

³⁵ La situación semeja las reuniones de *Alcohólicos Anónimos*, en las cuales la persona que sufre adicción al alcohol encuentra el espacio propicio para *abrirse* a los demás y encontrar *oídos empáticos* en quienes tienen padecimientos similares, todo dentro de una *atmósfera de comunidad*.

³⁶ Se trata de una autoridad educativa-religiosa al interior de una congregación, asociada a cargos de dirección o consejería en distintas áreas (académica, disciplina, deportes, arte, pastoral, etc.).

³⁷ Dado el contexto no habitual (una reunión de planificación a inicios del año) para encontrar apoyo emocional ("tenía la necesidad de compartirlo"), la docente se *justifica* ante el entrevistador, interpretando retrospectivamente el pedido realizado ("Me gustaría que me pregunten cómo nos ha ido") *en clave de humor* ("pero lo decía en broma, ¿no?").

³⁸ Relación que surge cuando una persona se convierte en *padrino de bautizo* del hijo/hija de otra.

considera imprescindible ("Eso sí. Sin eso [ayuda de su esposa], olvídate, no. No sería nada"); este vínculo se caracteriza por seguir una *lógica emocional* (afectos recíprocos) o con arreglo a valores, antes que una orientada por la adecuación de medios y fines (racionalidad instrumental Weberiana).

Un caso similar de *vínculos de soporte social* que se desplegaron durante la pandemia, queda ilustrado en la experiencia de la profesora Zalina (59 años, ver gráfico 7).

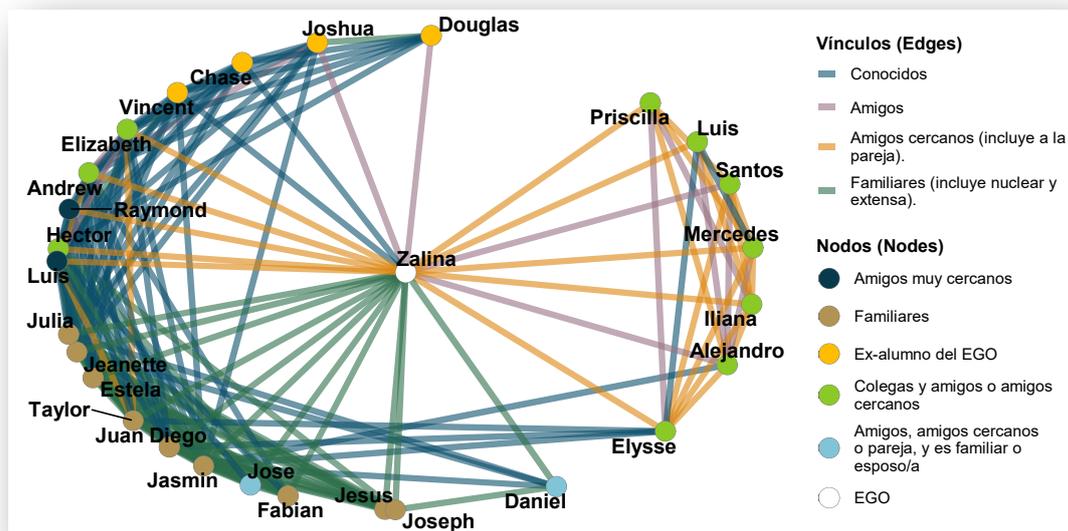


Gráfico 7. Multiplicidad de fuentes de apoyo de la docente "Zalina" según el vínculo y tipo de relación.

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

Su hija (21 años, contadora de profesión) constituye un soporte relacional para ella, el cual no es "activado" o "movilizado" instrumentalmente por la propia docente, sino que ha *emergido espontáneamente* del vínculo que han forjado, así como de la cotidianidad que han compartido juntas durante el periodo de confinamiento estricto (primer semestre del 2020) que fue decretado por el gobierno peruano. En sus propias palabras:

"Con mi Taylor era a diario, pues, porque yo estaba con ella ahí en... *los momentos más críticos de la pandemia*. [...] Y estaba siempre yo consultando con ella, conversando con ella. Y era... *ella era algo así como mi inspiración, ¿no?, para no quebrarme*, para... no, no, como quien dice, *entrar en depresión*; o sea, ella era como mi inspiración, como mi musa; era algo... *como que por ella yo debía seguir adelante*, sobrepasar todo ese sistema de encerramiento, y bueno, ella era... mi norte, mi guía. [...] Y *aunque sea con una palabra que ella me decía, o una sonrisa, ya era suficiente para mí*." (Docente, mujer, colegio público, Piura)

La incertidumbre y desestabilización de la vida cotidiana causadas por la pandemia afectaron el bienestar emocional y existencial de los individuos. En este contexto, los *soportes relacionales* ocuparon un lugar central en la experiencia de los y las docentes. Más allá de los apoyos concretos que hicieron posible (en el caso de Zalina, a través de consultas puntuales y conversaciones espontáneas), estos vínculos profundos funcionaron como un *cimiento* emocional y existencial ("para no quebrarme") frente a la *inseguridad* y *desasosiego* experimentados durante los momentos más difíciles de la pandemia del COVID-19; y fueron una *razón* para seguir luchando ("como que por ella yo debía seguir adelante").

Procesos de activación mixtos: entre lo reflexivo y lo espontáneo

Existen situaciones en donde se dan procesos de activación *mixtos*, a medio camino entre lo reflexivo y lo espontáneo. Es el caso de *acciones expresivas* movidas por una lógica con arreglo a valores, o una lógica de los afectos

recíprocos. Aquí la acción vale por el sentido intrínseco que encierra, y no por el logro de algún resultado (fin) externo a ella. Por ejemplo, durante la pandemia, en momentos de hastío o fuerte estrés debido al confinamiento estricto, las docentes expresaron la *necesidad* de *conversar* con alguien. El aspecto *reflexivo* tiene que ver con la selección de la persona (llamar telefónicamente a una colega y amiga muy cercana). El aspecto *espontáneo* tiene que ver con el carácter expresivo de la acción (el valor intrínseco -emocional- de la *conversación misma*) y el curso no planeado, inesperado, que puede tomar (por ejemplo, giros temáticos de la conversación). El siguiente testimonio muestra cómo la docente Paola y su amiga Edna *ironizan* sobre las nuevas rutinas domésticas (por ejemplo, cocinar diariamente) que tenían que realizar durante el confinamiento, a las cuales no estaban acostumbradas y rechazaban ("rajar"). Conversar, por el puro gusto de hacerlo, se *convertía* en una forma de desconectarse de la rutina diaria y sus exigencias, pero también, de mantener y renovar los *vínculos* de la amistad (caso de docente Mercedes y su amiga Karen):

"[...] el apoyo más que todo con ella [Edna] era *conversar*, digamos... salir un poco de estar encerradas y conversar, no solamente del colegio, ¿no?, a pesar que compartimos la misma especialidad, *sino también de cosas de la casa*, ¿no?, estar aburridas por, de repente, estar encerradas... o ipucha!... eh... ponernos a pensar: 'Mira, ¿quién lo diría? ¿No? Qué situación estar así', '¡Ay, ahora que a nosotras nos encanta cocinar!', y rajábamos de eso, ¿no? Es decir, poco de desestresarnos, *conversando de lo que comúnmente estábamos haciendo como ya rutina*, algo diario dentro de lo de la pandemia, ¿no?" (Docente, mujer, colegio privado, Lima)

"Entrevistador: Y digamos, eh... ¿por qué recurriste al apoyo de Karen y no de otras personas?"

Docente: {SILENCIO} Porque *necesitaba saber de ella y necesitaba que ella sepa de mí*. Porque su familia me importa mucho, y creo que... mi familia también a ella, ¿no? Entonces, es que, en ese momento, en quien yo pensé... en el tiempo de la pandemia, fue en ella, de frente [de inmediato], ¿no?: '¿Cómo estará Karen? ¿Qué estará diciendo?, ¿Cómo estará su papá? ¿Cómo estará su mamá?' Y así." (Docente, mujer, colegio público, Loreto)

Recreación de rutinas organizacionales previas a la pandemia y generación de apoyo mutuo entre docentes

La investigación permitió observar procesos de actualización de rutinas organizacionales previas a la pandemia, las cuales fueron adaptadas a las necesidades de la educación remota de emergencia. Es el caso de reuniones colectivas denominadas *colegiadas*, las cuales son obligatorias para los colegios públicos del Perú desde antes de la pandemia. El objetivo de estas reuniones es que los docentes de un grado o área temática se reúnan para coordinar el trabajo, elaborar material pedagógico (sesiones de aprendizaje) en forma colectiva, compartir *experiencias* de enseñanza-aprendizaje que funcionan bien, conversar sobre la situación general de los estudiantes, entre otros aspectos. Es decir, se trata de espacios *colectivos* de generación de apoyo recíproco y aprendizaje. Las siguientes citas iluminan estos procesos y muestran cómo estas rutinas fueron *flexibilizadas* ante la emergencia educativa, con respecto a sus participantes, su frecuencia, y el horario en el que tenían lugar:

"La verdad que... me sentía sola, ¿cómo le digo?, porque yo solita tenía que buscar, pero también teníamos nosotros lo que era este... teníamos coordinación de pedagogía, *solamente docentes nada más, ya no había la plana directiva*, no estaba [...] Colegiado le llamamos a eso, con los docentes, y ahí, ahí compartíamos también, ¿no? El docente de repente compartía: 'Mira, yo hecho esto, lo otro, y sí me ha funcionado'. Entonces, ya tú conocías, y te daba las ganas de ir y averiguar si realmente eso es bueno. Entonces, *es así de esa manera que también aprendí*.'" (Docente, mujer, colegio público, Ica)

"[...] Sí, siempre ha habido... las *horas colegiadas* [...] Entonces, ya todo lo hacemos en forma conjunta... y bueno, ha sido un buen soporte. [...] Para ver la problemática de los estudiantes, también tenemos *reuniones de grado*, y ahí estamos todos los profesores del grado, ¿no?, que enseñamos. [...] Yo creo que las *colegiadas de área*, porque son netas del área, yo creo que ha sido bien... y porque nosotros no solamente está lo programado, sino que concordamos nosotros *fuera de lo que está cronogramado*, nosotros lo hacemos. Puede ser en la tarde, convenimos, y nuevamente volvemos, *de acuerdo a nuestras necesidades*. O sea, no nos

ceñimos a un horario preestablecido, como sí lo era en presencial, sino ahora nosotros mismos nos convocamos, y hacemos, y eso no está registrado. Pero estamos trabajando, ¿no?” (Docente, mujer, colegio público, Lima)

Dadas las necesidades emergentes y cambiantes de los docentes, los apoyos concretos se gestaban de forma *fluida, espontánea y multidireccional* en estas reuniones colectivas colegiadas.

Círculos informales paralelos de aprendizaje

En el marco de la educación remota de emergencia, paralelas a las reuniones colegiadas, emergieron *círculos informales de aprendizaje*, por ejemplo, en el caso de docentes nuevos en su institución educativa, o contratados, quienes no siempre encontraban apertura en algunos colegas de su institución educativa, tal como lo sugieren los siguientes testimonios:

“Uhm... sí, del año pasado hicimos un equipo de...<ruido> de profesionales, de allá mismo, *que éramos contratados, y así como que no sabíamos nada*, a veces... este... las personas que ya un poco saben, [...] como que se cierran también, entonces, *nosotros por nuestra cuenta, hicimos otro círculo, pero... para poder aprender, ¿no? O cómo aprender de una [colega] y pasarnos entre todos, ¡ayudarnos!* <quejido> Y nos hemos ayudado. <palmoreo> Esta vez [este año] también para lo que es este... <llanto> en el colegio. [...] Sí, este... de alguna manera hay unos colegas que comprendemos más que otros, qué se yo. O uno más [ha] retenido, entonces nos vamos preguntando, nos hemos ayudado, en esa parte, ¿no? Nos hemos ayudado, *repreguntándonos*. ‘¿Esto dijo así, o lo entendí mal?’, ‘¿Cómo vamos? ¿Cómo lo estás haciendo tú?’, ‘¿Qué tal? ¿También tienes chicos así, que no están participando?’, sí, eso.” (Docente, mujer, colegio público, Ayacucho)

“Fuimos como 10, creo. Entonces, cuando nos conocimos en febrero, en tiempo de planificación, *nosotros nos creamos un grupito de WhatsApp*. Y más fue con ellos, ¿no? *Yo hasta ahora me comunico con ellos*. ‘Somos la promo veinte’ [año de inicio de la pandemia],

nos decimos. Entonces, con esos colegas, sí ha sido bastante buena, muy constante, la comunicación y el apoyo, ¿no?” (Docente, mujer, colegio privado, Lima)

Estos círculos informales de aprendizaje emergieron de forma *colectiva y autogestionaria* en los *resquicios* de los canales formales de apoyo mutuo de las instituciones educativas (por ejemplo, las reuniones colegiadas), para dar respuesta a las necesidades insatisfechas de aprendizaje y capacitación.

Necesidades emergentes de ayuda, prácticas nuevas y procesos de rutinización

Así como los docentes recrearon rutinas organizacionales ya existentes, de sus instituciones educativas, también desarrollaron prácticas colectivas *nuevas* de apoyo, en respuesta a las emergentes y apremiantes necesidades *compartidas* de salud, afectivas e incluso económicas. Tal es el caso de las *cadena de oración* organizadas por los propios docentes³⁹. Estas prácticas se sustentaban, por lo general, en lazos preexistentes a la pandemia, requirieron coordinación, y se volvieron *recurrentes*. Las siguientes citas dan cuenta del surgimiento de estas prácticas colectivas espontáneas, no pedidas por los beneficiarios, que los ayudaron a sostenerse en los momentos más críticos, incluso, de vida o muerte, de la pandemia del COVID-19:

“Nos preguntábamos, y más que todo fue porque la relación, como le digo, es bastante cercana, porque mire, primero el año pasado [2020] murió un personal de servicio, murió de COVID, creo que murió en mayo, entonces ahí ya que ‘Cuidémonos, que esto, que el otro’, entre todos los colegas, haciendo las reuniones, también dando colaboraciones económicas, luego en noviembre, [...] una auxiliar, pero ella no murió de COVID, ella tenía aneurisma. Pero igual, ¿no? O sea... *la parte afectiva, como que está prevaleciendo bastante, como que habrá estado un poco dormida y ha fluido*. Luego este año [2021] que murió también una profesora de COVID, y luego los colegas decían: ‘Hagamos cadena de oración’, un profesor decía: ‘Mi mamá está malita con COVID’, otros decían: ‘Tengo mi hermano...’, [...] y de otros profesores, bueno, ¿no? que una profesora murió su mamita, pero ya

³⁹ En otros casos, los docentes podían coordinar estas cadenas de oración con las autoridades o directivos de las instituciones educativas.

murió, no de COVID, sino de bien viejita, pues, tenía noventa y seis años.” (Docente, mujer, colegio público, Piura)

“Hay un compañero nuestro que está en UCI⁴⁰, y su situación es muy crítica. Entonces, alguien toma la iniciativa: ‘¿Qué te parece si nos reunimos a rezar?’ Y estamos *fuera del horario*, podemos [podríamos] decir: ‘Disculpen, pero ya todo el día he estado trabajando, no he estado con mi familia, ni he almorzado. Disculpen, no, no voy a poder’. Sin embargo, muchísima gente asiste, participa, *cede su tiempo*, porque la pandemia nos ha enseñado eso, ¿no? *Que si no nos ayudamos, si no nos apoyamos, no vamos a salir adelante, ¿no?*” (Docente, varón, colegio privado, Lima)

Estas prácticas fueron repetidas en el segundo año de pandemia (2021), estableciendo una cierta *regularidad*; es más, empezaron a volverse parte de la vida cotidiana de los docentes en esas circunstancias *excepcionales*. En este sentido, las cadenas de oración y expresiones similares de apoyo emocional (por ejemplo, palabras de aliento), así como las colaboraciones económicas, tendieron a *rutinizarse*⁴¹. Pero no todas las prácticas reiteradas, que estaban orientadas a apoyar a los docentes, llegaron a rutinizarse. Veremos por qué a continuación.

Resistencia a la rutinización: relaciones de poder y dialéctica del control

Los docentes hacen parte de un entramado de *relaciones laborales* o *funcionales*, en virtud de las cuales tienen deberes (responsabilidades, obligaciones) y derechos. Algunas de estas relaciones son horizontales (con sus pares docentes), y otras, *verticales*; esto es, de subordinación jerárquica con respecto a las autoridades de la institución educativa (directores, subdirectores, coordinadores de área, entre otros). Estas relaciones de poder/autoridad complejizan el análisis del funcionamiento de los lazos de apoyo docente, en tanto *median* los intercambios que se establecen en el espacio educativo. Así, por ejemplo, algunas actividades (capacitaciones, monitoreo) organizadas por las autoridades escolares durante el primer año de la

pandemia, fueron sentidas, en ocasiones, no como un apoyo a su práctica pedagógica, sino como una *interferencia* con el *tiempo familiar*, o como una *carga* que estresa. Los siguientes testimonios son ilustrativos a este respecto:

“Lo que yo siempre pido es que *aprendan a manejar un horario* [en las reuniones de capacitación], ¿no? Porque *nosotros* también tenemos *vida familiar*. Lo mismo pasaba con parte de *los directivos*, a veces..., este... me querían llamar ocho de la noche, nueve de la noche, o en las mañanas, ¿no? Entonces, yo los atendía, pero les manifestaba, para que vayan comprendiendo, de que mejor se comuniquen dentro del horario correspondiente, porque tengo un horario organizado, *también tengo mi vida familiar*. Al principio como que no comprendían, entonces..., este... ya yo les mostraba la ley del derecho a la desconexión digital, que hay, ¿no? O sea, que todos los docentes tenemos también derecho a desconectarnos digitalmente, fuera de nuestro horario laboral.” (Docente, varón, colegio público, Piura, Énfasis añadido.)

“Yo trabajé anteriormente, el año pasado [2020], no en el colegio, sino en la parte de... de ser especialista en la UGEL [...]. A veces me tocaba hacer el monitoreo con lo que es el seguimiento, y *algunos docentes como que no, no querían participar*. Se estresaban, se molestaban. Entonces... eh... igual, tuve un cierto... eh... *conflicto*, tanto con directores, profesores también, ¿no? [...]. Yo sé que muchos de mis colegas se estresaban [...], porque... en primer lugar, de agrupar a los chicos [los estudiantes], ¿no?, en cuanto a lo que viene a ser el celular, el *WhatsApp*, y tantas cosas. El año pasado, sí fue trágico.” (Docente, mujer, colegio público, Ayacucho. Énfasis añadido.)

El fenómeno de la *dialéctica del control* (Giddens, 2003), esto es, el proceso por el cual los subordinados movilizan recursos a su disposición para influir en las actividades de sus superiores es un aspecto crucial en las situaciones referidas en ambas citas, en el contexto crítico de la pandemia. En el primer caso, en la figuración⁴² “yo (el docente)-

con *toda* su persona, con todo su hacer y todas sus *omisiones*, en sus relaciones mutuas. Como se ve, esta figuración constituye un *tejido de tensiones*. La *interdependencia* de los jugadores, que es la premisa para que constituyan entre sí una figuración específica, es no sólo su interdependencia como

⁴⁰ Unidad de Cuidados Intensivos.

⁴¹ Para este punto nos inspiramos en la noción de “rutinización del carisma” de Weber (1920/2002).

⁴² Elias define la figuración en los siguientes términos: “Lo que se entiende aquí por *figuración* es el modelo cambiante que constituyen los jugadores como totalidad, esto es, no sólo con su intelecto, sino

nosotros (los docentes como colectivo)-ellos (directivos, coordinadores de área, otras autoridades)", está en juego la tensión entre las demandas de los superiores que parecen cruzar la línea de lo aceptable (reuniones que se extienden más allá de lo establecido, llamadas fuera del horario de trabajo) y los requerimientos de la vida personal/familiar expresados en el tiempo que hay que dedicarle a esta ("Porque *nosotros* también tenemos *vida familiar*"). Se trata de una lucha por el *control del tiempo*. El docente ofrece resistencia movilizándolo los recursos a su disposición. Invocar los *derechos* consagrados en las leyes ("derecho a la desconexión digital") es un *medio de defensa* para preservar el tiempo familiar.

En el segundo caso, en la figuración "yo (docente mujer que ocupa en ese momento una posición de autoridad en el sistema educativo peruano -UGEL-)-ellos (directores, colegas)", hay una resistencia de los docentes al monitoreo que trata de ejercer la autoridad, la cual se expresa en la no participación y en la exteriorización de emociones de disconformidad. Ahora bien, la autoridad muestra una *capacidad de ponerse en el lugar del otro* (empatía), de comprender las dificultades apremiantes experimentadas por los docentes, dado que ha ejercido (y ejerce) la docencia. Es decir, se desplaza del "yo (autoridad)-ellos" al "yo-nosotros (somos colegas, los entiendo)". Ahora bien, queda abierta la pregunta acerca del momento en el cual la capacidad de la autoridad (mujer) de ponerse en el lugar del otro (en particular, los docentes varones) pasa a convertirse en aceptación de la imposición de los códigos de masculinidad de una relación de dominación en tanto *relaciones de género* (Bourdieu, 1998/2000)⁴³.

Como resultado de la dialéctica del control antes mencionada, el segundo año de la pandemia (2021) se dio un *reordenamiento del tiempo de trabajo docente*, promovido tanto por las instituciones educativas como por los propios maestros. Así, se establecieron *horarios fijos* de dictado de clase y de atención a alumnos y padres de familia. Esto les permitió a los docentes organizar sus propios horarios para realizar otras actividades laborales (preparación de fichas y documentación, revisión de tareas de los estudiantes, entre otras), y *disponer de un tiempo personal* y

familiar durante los días de semana (usualmente en las noches).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio analíticamente el proceso de puesta en movimiento de las redes personales de docentes peruanos durante la pandemia global del COVID-19, la cual fue conceptualizada como una *situación-límite* para el conjunto de la *sociedad peruana*, debido a la disrupción y reestructuración de sus instituciones y organizaciones. Pero la pandemia también colocó al *sistema educativo peruano* en una situación-límite, debido a la necesidad súbita de transitar a una educación remota de emergencia: surgieron nuevas necesidades para todos los actores involucrados en el proceso educativo (incluidos los docentes), existía una gran precariedad de recursos para enfrentar estas necesidades (para las instituciones educativas, las familias de los estudiantes y los propios docentes), y no existían referentes claros sobre lo que contaba como una práctica pedagógica "adecuada" en el entorno virtual.

Más aún, la pandemia también significó una situación-límite para los *individuos*: su vida cotidiana fue trastocada y sus márgenes de acción se vieron reducidos. En el caso de los y las *docentes*, su vida transcurrió "entre dos fuegos": debían enfrentar la *tensión* entre las nuevas necesidades y demandas del trabajo y la familia. Esto fue así, debido a la *reconfiguración de las relaciones espacio-temporales entre trabajo y familia*. El trabajo remoto en casa, en un contexto de confinamiento estricto, tendió a extender la jornada laboral, al volverla *indefinida*, o en todo caso, *sin límites claros*⁴⁴. Lo cual afectó el tiempo que los docentes podían dedicar a su familia (escolarización de la vida familiar). A su turno, la *contigüidad espacial* de trabajo y casa llevó a "diluir" la separación de lo laboral y personal, afectando de diferentes maneras el desempeño de sus quehaceres laborales.

A esto hay que agregar, en el contexto peruano, que *antes* de la pandemia el *sistema de salud* estaba virtualmente *colapsado*, y que el *sistema educativo* mostraba serias limitaciones (por ejemplo, en la formación de los docentes de educación básica). Ahora bien, este último sistema también mostraba potencialidades. Así, según los propios

aliados sino también como *adversarios*." (Elias, 1970/2008: 155. Énfasis añadido)

⁴³ La dimensión de las *relaciones de género*, en tanto relación de poder, también está en juego aquí, pues probablemente los docentes varones responden con mayor firmeza, incluso, agresividad ("a veces escuchaba cosas muy fuertes de los profesores, ¿no?

[...] Fuertes en hablar"), dado que se trata de una figura femenina en posición de autoridad que supervisa su trabajo.

⁴⁴ Esto fue posible debido a las interacciones sincrónicas y asincrónicas de una *sociedad-red* que funciona en un *espacio de flujos* (Castells, 2009).

colectivo (no diádico) y cooperativo de estos espacios (reuniones colegiadas y círculos informales), los apoyos concretos se gestaban de forma fluida, espontánea, recíproca y multidireccional (el proceso era “movilizado” por los *alters* en una suerte de “apoyo cruzado”). Por esta razón, los momentos de “búsqueda”, “selección” y “activación” de los lazos de apoyo se vuelven borrosos, o incluso inexistentes. Además, los encuentros en estos espacios colectivos tendieron a volverse frecuentes, con lo cual, empezaban a transitar de lo excepcional a lo cotidiano, de lo ocasional a lo recurrente.

Prácticas emergentes y procesos de rutinización

Los docentes desarrollaron nuevas prácticas colectivas de apoyo, en respuesta a las apremiantes necesidades compartidas de salud, afectivas e incluso económicas. Es el caso de las cadenas de oración organizadas por

los propios docentes, las cuales se propagaron en las instituciones educativas y se volvieron recurrentes. Estas prácticas espontáneas ayudaron a los docentes a sostenerse emocionalmente en los momentos más críticos de la pandemia del COVID-19. Es más, empezaron a ser parte de su vida cotidiana en las circunstancias excepcionales de la pandemia. Esto es, tendieron a *rutinizarse* (ver tabla 3). Queda abierta la pregunta acerca de la persistencia (rutinización) de estas nuevas prácticas colectivas *más allá de la pandemia*. Así, como lo sugiere la literatura sobre desastres y catástrofes sociales, algunas de estas prácticas pueden desaparecer, mientras otras pueden continuar (Perry, 2018). En este sentido, si bien las cadenas de oración han dejado de realizarse de forma masiva en las organizaciones educativas, dado que la emergencia sanitaria y las necesidades concomitantes han cesado, bien podrían pasar a formar parte de su *repertorio* (latente) de *formas colectivas* (Tilly, 2006) de apoyo laboral, emocional o económico.

Tabla 3
Apoyo pedagógico y emocional: según necesidades y temporalidad durante la pandemia

Frecuencia	Necesidad	
	Necesidades extra-cotidianas (eventuales o excepcionales)	Necesidades cotidianas (rutinarias)
Ocasional (puntual)	<ul style="list-style-type: none"> - Interpersonal (formal/informal) - Organizacionalmente mediado (colectivo) - Círculos informales (colectivo) 	
Diario/recurrente		<ul style="list-style-type: none"> - Interpersonal (formal/informal) - Organizacionalmente mediado (colectivo) - Círculos informales (colectivo)

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

Resistencia a la rutinización: relaciones de poder y dialéctica del control

Algunas actividades (capacitaciones, monitoreo) organizadas por las autoridades escolares durante el primer año de la pandemia (2020), fueron sentidas, en ocasiones, no como un apoyo a su práctica pedagógica, sino como una *interferencia* con el *tiempo familiar*, o como una *carga* que estresa. Esto por su duración (se extendía más de lo acordado), horario (a veces

fuera de una jornada laboral que no tenía límites claros) y frecuencia (recurrentes al inicio de la pandemia). La rutinización de estas prácticas fue *resistida* en un complejo proceso de dialéctica del control (ver tabla 3). Como resultado de este proceso (y también del aprendizaje organizacional de las instituciones educativas y sus directivos), en el segundo año de la pandemia (2021) se dio un reordenamiento del tiempo de trabajo de los docentes, los cuales pasaron a tener horarios

fijos de dictado de clase y de atención a alumnos y padres de familia. Asimismo, se redujo la frecuencia de las reuniones de coordinación general y capacitación.⁴⁶

Las marcas de las organizaciones e instituciones en el funcionamiento de las redes personales en una situación-límite

Esta investigación ha permitido observar cómo las dinámicas organizacionales e institucionales *permearon* el funcionamiento de las redes personales de docentes peruanos durante la pandemia, en el contexto de emergentes necesidades laborales y personales.

Las organizaciones educativas

Como quedó dicho, algunas rutinas organizacionales de las organizaciones educativas (por ejemplo, las reuniones colegiadas) fueron actualizadas y *recreadas* por los docentes en los momentos más críticos de la pandemia. Asimismo, el surgimiento de círculos informales de aprendizaje, movilizados por los propios docentes, solo se entiende *en referencia* a los canales formales de las instituciones educativas, los cuales resultaban insuficientes para atender sus nuevas necesidades de aprendizaje y capacitación.

Con respecto a las nuevas prácticas colectivas de apoyo emocional que emergieron durante la pandemia, su novedad radica en su carácter generalizado y recurrente en el contexto de las organizaciones educativas, como es el caso de las cadenas de oración. Debe indicarse, sin embargo, que estas prácticas tienen su origen en *tradiciones* o *costumbres* de la sociedad peruana.

Por otro lado, algunas medidas concretas de las instituciones educativas enmarcaron el apoyo de los docentes *a sus alumnos*. Por ejemplo, la decisión organizacional de entregar fichas impresas a los alumnos debido a sus problemas de conectividad y de acceso a equipos digitales, requirió la coordinación de directivos escolares, docentes y el gobierno local. Es decir, la respuesta a esta dificultad requirió trascender el sistema educativo y establecer puentes con los poderes políticos locales.

La familia

La familia, en tanto institución, atraviesa la dinámica de las redes personales. Por ejemplo, Yolanda y su hermana, *como familia*, se organizaron de múltiples maneras, movilizando

sus capitales sociales y culturales, para apoyar a sus familiares (padres y hermanos) gravemente enfermos de COVID-19. Asimismo, la ayuda de los hijos (casos de Heisel y Zalina) y esposos (caso de Adan) de los docentes fue muy importante para estos, no solo en el plano emocional, sino también pedagógico. Pero los lazos familiares también fueron importantes, no solo para enfrentar las necesidades de los docentes, sino de los *alumnos*. Así, algunos docentes recurrieron a *familiares suyos* para poder conseguir dispositivos digitales (mediante la donación de equipos o colecta de dinero) y entregarlos a los alumnos que lo necesitaban.

Conclusiones

Dado que la pandemia constituyó una situación-límite no solamente para las organizaciones educativas, *sino para la sociedad en su conjunto*, se generaron intersecciones que normalmente no se dan, o no se dan de esta manera, entre aquellas (las organizaciones educativas) y las diferentes esferas de la realidad social (salud, familia, trabajo, entre otras). Si en tiempos normales las instituciones pueden ser entendidas como *planos* o *atmósferas* que se *entrecruzan* (Rochabrún, 1993), en la pandemia esta característica se profundizó. Por esta razón, el análisis de nuestro material empírico nos llevó a incorporar aspectos que complejizaron el esquema teórico inicial del que partimos. En particular, deseamos enfatizar la *articulación* entre circunstancias excepcionales (la situación límite de la pandemia y la educación remota de emergencia), organizaciones (las rutinas y relaciones de poder/autoridad de los centros educativos), instituciones (la familia), el funcionamiento de las redes personales de apoyo/soporte y la agencia individual.

En la literatura sobre redes personales de apoyo, el reconocimiento de la *agencia humana* ha llevado a estudiar las formas en las cuales los individuos usan o activan los recursos (o capitales) sociales presentes en sus redes personales. La literatura sobre desastres y catástrofes sociales también ha destacado las capacidades y fortalezas de los actores sociales involucrados. De nuestro estudio queda claro que las redes personales y organizacionales sostuvieron a los docentes, pero para esto se requirió que estos pongan juego su capacidad de intervenir en las circunstancias excepcionales que enfrentaron, en particular, su iniciativa, voluntad, sentido de responsabilidad con el trabajo que realizaban, e inventiva. Esta capacidad de agencia de los

⁴⁶ Esto se dio, sobre todo, en las instituciones públicas de provincias.

docentes se articuló *con la capacidad de agencia* de sus colegas, jefes, estudiantes, familiares, entre otros. Se trató, entonces, de una *capacidad de agencia en interdependencia*. En este sentido, nuestro material ha permitido iluminar *procesos de producción conjunta de los apoyos* en las circunstancias excepcionales de la pandemia. Asimismo, estos procesos están mediados por las relaciones de poder y autoridad propias de las entidades educativas.

Por otra parte, a diferencia de aquellos estudios que tienden a centrarse casi exclusivamente en la acción y lógica instrumentales, en nuestra investigación encontramos una diversidad y combinatoria de modalidades y lógicas de acción. Probablemente fue esta combinatoria la que ayudó a los docentes a sobrellevar los momentos más inciertos y duros de la pandemia. Finalmente, la distinción entre *apoyo pedido* y *apoyo encontrado espontáneamente* como parte del contexto organizacional, tiene implicancias de política educativa, a saber: se trata de fomentar entornos o atmósferas que pongan a disposición de los docentes (y estudiantes) una diversidad de recursos (información, consejo, apoyo emocional, *brokerage* institucional, entre muchos otros), mecanismos organizativos relacionales (círculos y redes de trabajo cooperativo) y oportunidades (espacios de encuentro e interacción) que potencien sus capacidades y trabajo, a nivel *individual* y a nivel *colectivo*.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue financiado por la Dirección de Fomento de la Investigación (DFI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El autor principal agradece el valioso apoyo de sus asistentes de investigación Nadia Duffó, Vincenzo Viacava y Maryorit Morales; así como los comentarios y sugerencias de los revisores anónimos de este artículo.

REFERENCIAS

Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., ... Viteri, A. (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, S., Everett, M. & Johnson, J. (2018). *Analyzing Social Networks*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C: Sage Publications.

Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. (Trad. J. Jordá) Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado en 1998).

Brey, E., Gomez, M. V., & Dominguez, M. (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, B., & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Resúmen. Washington, DC: Banco Mundial.

Calarco, J. M. (2020). Avoiding Us versus Them: How Schools' Dependence on Privileged "Helicopter" Parents Influences Enforcement of Rules. *American Sociological Review*, 85(2), 223-246. doi.org/10.1177/0003122420905793

Carrington, P., Scott, J. & Wasserman, S. (2005). *Models and methods in social network analysis*. Cambridge University Press.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.

Cepal & Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

Christakis, N. & Fowler J. (2009). *Connected: The surprising power of our social networks and how they shape our lives*. Little, Brown and Company.

Crossley, N., Bellotti, E., Edwards, G., Everett, M., Koskinen, J. & Tranmer, M. (2015). *Social network analysis for ego-nets*. Sage Publications.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. (Trad. G. Gatti). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. (Trabajo original publicado en 1994).

Elias, N. (2008). *Sociología Fundamental*. (Trad. G. Muñoz). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1970).

Emirbayer, M. & Goodwin, J. (1994). Network analysis, culture, and the problem of agency. *American Journal of Sociology*, 99(14), 11-54.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. doi.org/10.1086/231294

- Goyette, M. (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
- Giddens, A. (2003).** *La Constitución de la Sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración.* (Trad. J. Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1984).
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. & Vargas, S. (2017).** *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica.* Lima: Grade.
- Hurlbert, J. S., Haines, V. A., & Beggs, J. J. (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
- Johns Hopkins University. (s.f.).** Mortality Analyses: mortality in the most affected countries. Recuperado de <https://coronavirus.jhu.edu/data/mortality>.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999).** Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53. doi.org/10.2307/2673185
- Lareau, A. (2002).** Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776. doi.org/10.2307/3088916
- Lin, N., Woelfel, M. W., & Light, S. C. (1985).** The Buffering Effect of Social Support Subsequent to an Important Life Event. *Journal of Health and Social Behavior*, 26(3), 247-263. doi.org/10.2307/2136756
- López, S., Civis, M., & Molina, J. L. (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, D. (2007).** *Gramáticas del individuo.* (Trad. J. Delos). Buenos Aires: Editorial Losada. (Trabajo original publicado en 2002).
- McCallister, L. & Fischer, C. (1978).** A Procedure for surveying personal networks. *Sociological Methods & Research*, 7(2), 131-148. doi.org/10.1177/004912417800700202
- McLean, P. (2007).** *The art of the network: Strategic interaction and patronage in renaissance florence.* Duke University Press.
- McLean, P. (2017).** *Culture in networks.* Polity Press.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020).** *Encuesta Nacional de Docentes.*
- Ministerio de Salud del Perú. (s.f.).** Sala situacional Covid-19 Perú. Recuperado de https://covid19.minsa.gob.pe/sala_situacional.asp
- Mische, A. (2011).** Relational sociology, culture, and agency. En J. Scott & P. Carrington (Eds.). *Sage handbook of social network analysis.* Sage Publications.
- Peek, L., Wachtendorf, T., & Meyer, M. (2021).** Sociology of Disasters. En B. Schaefer, A. Jorgenson, S. Malin, L. Peek, D. Pellow, & X. Huang (Eds.), *Handbook of Environmental Sociology.* (pp. 219-242). Springer.
- Perry, R. (2018).** Defining Disaster: An Evolving Concept. En H. Rodríguez, W. Donner, & J. E. Trainor (Eds.), *Handbook of Disaster Research.* (pp. 1-21). Springer.
- Perry, B., Pescosolido, B., & Borgatti, S. (2018).** *Egocentric Network Analysis: Foundations, Methods, and Models.* Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316443255.002.
- Portes, A. (1998).** Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Riessman, C. (1993).** *Narrative analysis.* SAGE Publications.
- Rochabrún, G. (1993).** *Socialidad e individualidad: materiales para una sociología.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial.
- Salazar, V., Da Silva, S., Rocha dos Santos, C., & Petrolini de Oliveira, L. (2020).** Desafíos docentes durante la Pandemia de COVID-19. *Revista de Estudos e Pesquisas*

Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), 6.
doi.org/10.31417/educitec.v6.1564

Shaw, R. (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, M. (2009). *Unanticipated gains. Origins of network inequality in everyday life.* Oxford University Press.

Small, M. (2017). *Someone to talk to.* Oxford University Press.
doi.org/10.1093/oso/9780190661427.001.0001

Small, M. (2021). How Actors Mobilize Their Networks in Practice. En Small, M., Perry, B., Pescosolido, B. & Smith, E. (Eds.) *Personal Networks: Classic Readings and New Directions in Egocentric Analysis* (pp. 573-595). New York, NY: Cambridge University Press.

Terres Des Hommes Suisse. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: Elementos de respuesta ante la contingencia por parte de los docentes.*

Tilly, C. (2006). *Regimes and Repertoires.* Chicago: University of Chicago Press.

United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond.*
doi.org/10.24215/18509959.26.e12

Walker, M., Wasserman, S., & Wellman, B. (1993). Statistical models for social support networks. *Sociological Methods and Research*, 22(1), 71-98.

Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications.* Cambridge University Press.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (Trad. J. Echavarría, J. Farella, E. Ímaz, E. García & J. Ferrater). España: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1920).

Wellman, B. (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.

World Health Organization. (s. f.). Coronavirus (COVID 19) Dashboard. <https://covid19.who.int/region/amro/country/pe>

Remitido: 06-08-2023

Corregido: 10-11-2023

Aceptado: 13-11-2023



© Los autores