

Instrucciones para armar una burbuja. Gestión, enseñanza y vínculos en el regreso escolar pospandemia en el AMBA

Instructions for Building a Bubble. Managing the return to in-person learning and teaching work in secondary schools in the AMBA region

Instruções para Montar uma Bolha. A gestão do retorno à presencialidade e o trabalho docente em escolas secundárias da região AMBA


Gisela Cánovas Herrera

gisela.canovas@unahur.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-1430-1763>

Cintia Osorio

cintiacandelaosorio@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-1897-5813>

Recepción: 14 Febrero 2025

Revisado: 17 Agosto 2025

Aprobación: 27 Agosto 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo analiza el regreso a la presencialidad en el Área Metropolitana de Buenos Aires tras el aislamiento por COVID-19, centrándose en el impacto del modelo de burbujas en la organización escolar y el trabajo docente. A partir de un enfoque sociológico y un trabajo de campo en seis escuelas secundarias, se examina cómo la coexistencia de clases presenciales y virtuales desdibujó los límites del tiempo y el espacio de trabajo, generando una sobrecarga laboral insostenible. Desde una perspectiva socioantropológica, también se indaga en el papel de las emociones, en particular el miedo, en la reconfiguración del espacio escolar. El estudio visibiliza las tensiones que enfrentaron docentes y directivos y evidencia el descreimiento del profesorado sobre la efectividad de las políticas educativas, a menudo percibidas como un 'simulacro' ante las urgencias del contexto. Los hallazgos subrayan la necesidad de que las políticas educativas tengan objetivos claros y sentidos compartidos para promover transformaciones sostenibles.

Palabras clave: escuela secundaria, burbuja sanitaria, trabajo docente, equipo directivo, emociones.

Abstract

This article analyzes the return to in-person classes in the Buenos Aires Metropolitan Area after the COVID-19 lockdown, focusing on the impact of the bubble model on school organization and teachers' work. Based on a sociological approach and fieldwork in six secondary schools, the study reveals how the simultaneity of in-person and virtual classes blurred the boundaries of work time and space, leading to an unsustainable workload. From a socio-anthropological perspective, it also explores the role of emotions, especially fear, in the reconfiguration of school spaces. The study highlights the tensions faced by teachers and school leaders and evidences teachers' skepticism about the effectiveness of educational policies, often perceived as a "simulation" in response to urgent

Notas de autor

Universidad Nacional de Hurlingham, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Universidad de Buenos Aires, Argentina

demands. The findings underscore the importance of educational policies having clear objectives and shared meanings to achieve sustainable transformations in the education system.

Keywords: high school, health bubble, teaching work, management team, emotions.

Resumo

Este artigo analisa o retorno à presencialidade na Área Metropolitana de Buenos Aires após o isolamento devido à COVID-19, com foco no impacto do modelo de bolhas na organização escolar e no trabalho docente. A partir de uma abordagem sociológica e um trabalho de campo em seis escolas secundárias, revela-se como a simultaneidade entre aulas presenciais e virtuais desestruturou os limites do tempo e espaço de trabalho, gerando uma sobrecarga laboral insustentável. Sob uma perspectiva socioantropológica, também se investiga o papel das emoções, especialmente o medo, na reconfiguração do espaço escolar. O estudo não apenas evidencia as tensões enfrentadas por docentes e gestores escolares, mas também destaca o ceticismo dos professores sobre a eficácia das políticas educacionais, muitas vezes percebidas como um "simulacro" diante das urgências do contexto. Os achados ressaltam a importância de que as políticas educacionais tenham objetivos claros e significados compartilhados para promover transformações sustentáveis no sistema educacional.

Palavras-chave: ensino médio, bolha de saúde, trabalho docente, equipe de gestão, emoções.

Un regreso entre tensiones: burbujas y disputas políticas (2020-2021)

Un lunes de marzo de 2021, poco antes de las ocho de la mañana, el timbre sonó en una escuela secundaria del sur de la Ciudad de Buenos Aires. En la puerta, un preceptor tomaba la temperatura de cada estudiante antes de dejarlos entrar. Los bancos del aula estaban separados por dos metros, las ventanas abiertas dejaban entrar el ruido de la calle y los recreos ya no eran ocasión de encuentro masivo: cada grupo debía permanecer en su salón. Esa escena, repetida en cientos de escuelas, condensaba lo que se conoció como “modelo de burbujas”, un dispositivo transitorio que buscó hacer posible el regreso a la presencialidad tras varios meses de aislamiento. Breve, vertiginoso y en gran medida olvidado, este período fue subsumido con frecuencia en el relato más amplio de “la vuelta a la escuela”.

Entre noviembre de 2020 y abril de 2021, el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) atravesó una etapa singular en la gestión escolar de la pandemia. En octubre de 2020, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprobó un marco de análisis y evaluación de riesgo epidemiológico que habilitó el retorno gradual a las aulas. Las resoluciones N° 386 y 387 fijaron pautas generales para la presencialidad, mientras que los gobiernos provinciales diseñaron protocolos específicos. En CABA y PBA se adoptó el modelo de burbujas, inspirado en experiencias europeas, que agrupaba a los estudiantes en secciones cerradas, sin contacto con otros grupos, reduciendo la jornada a un máximo de cuatro horas y sumando estrictas medidas sanitarias: distanciamiento, uso obligatorio de mascarillas, higienización constante y prohibición de compartir materiales (Matovich y Bucciarelli, 2021).

El regreso no estuvo exento de tensiones políticas. Si en los primeros meses de la pandemia Nación, Provincia y Ciudad de Buenos Aires habían sostenido una postura común, con el avance del aislamiento, comenzaron a profundizarse las diferencias. La extensión de la cuarentena, el debate por la coparticipación y la presión social por el retorno a las aulas ampliaron la brecha entre gobiernos. En abril de 2021, con el aumento de contagios, un decreto presidencial suspendió la presencialidad durante dos semanas, medida resistida por el gobierno porteño que llevó la disputa hasta la Corte Suprema. Amparos presentados por familias y estudiantes permitieron que las escuelas de la ciudad permanecieran abiertas, intensificando aún más la controversia.

En este marco, equipos directivos, docentes y estudiantes asumieron el desafío de poner en práctica un dispositivo inédito. Investigaciones recientes identificaron problemas estructurales en su implementación: limitaciones edilicias, incumplimiento de protocolos por parte del estudiantado, sobrecarga laboral y la asunción de nuevas funciones sanitarias y disciplinarias por parte de la institución escolar (ENCRESA, 2022; Alucin, 2023). Sin embargo, la experiencia del modelo de burbujas en el nivel medio ha recibido aún poca atención en los estudios académicos, pese a que constituyó un interregno clave entre la virtualidad plena y el regreso completo a la presencialidad.

En este artículo, analizamos cómo se implementó el modelo de burbujas en seis escuelas secundarias del AMBA, los problemas que surgieron y su impacto en la labor de equipos directivos y docentes. El estudio forma parte de una investigación más amplia^[1] sobre la reconfiguración de las sociabilidades juveniles y sus efectos en la convivencia escolar tras el retorno completo a la presencialidad. Nos centramos en ese breve, pero intenso período en el que, en medio de la incertidumbre, equipos directivos, docentes y estudiantes “pusieron en acto”^[2] (Ball, 2002) esta política educativa. Nuestro objetivo es ofrecer una “fotografía” de aquellos meses vertiginosos, un recorte temporal en el que se entrecruzan dinámicas institucionales, pedagógicas y sociales, con el propósito de identificar emergentes que den cuenta de transformaciones más profundas.

Metodología

El trabajo de campo se realizó en seis escuelas secundarias del AMBA durante el segundo semestre de 2022. La selección fue intencional, buscando diversidad según tipo de gestión (estatal o privada), modalidad de escolaridad (jornada simple o completa), tamaño institucional y perfil socioeconómico predominante.

Cuatro escuelas se ubican en CABA:^[3]

- E1: estatal, jornada completa, NSE medio-bajo.

- E2: privada, jornada completa, NSE alto (bilingüe, exámenes internacionales, viajes).
- E4: estatal, jornada simple, NSE medio-bajo.
- E6: privada con 80 % de subvención, jornada simple, NSE medio-bajo.

Las otras dos están en la provincia de Buenos Aires:

- E3: estatal, jornada simple, NSE bajo.
- E5: privada con 50 % de subvención, NSE medio-alto.

Aunque las seis escuelas compartían desafíos comunes, atendimos también a sus diferencias. En particular, ciertas formas de gestionar el período de burbujas pueden explicarse a partir de la distinción entre instituciones de gestión pública y privada. Esta diferenciación no resulta determinante, pero sí ofrece una clave analítica para comprender variaciones en las experiencias y dinámicas organizacionales registradas durante esos meses.

La recolección de datos incluyó observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y equipos de orientación y dirección, y grupos focales con estudiantes y docentes. En cada institución, se trabajó con dos cursos del ciclo superior. El corpus resultante comprende 58 entrevistas a docentes y personal directivo.

El análisis se desarrolló de forma inductiva a partir de un sistema de códigos que organizó la información en torno a la organización institucional y pedagógica durante el período de burbujas, los balances elaborados por docentes y equipos directivos, las percepciones y sensaciones sobre la tarea docente, y las reflexiones acerca de la práctica pedagógica. Este enfoque permitió observar cómo las comunidades escolares “pusieron en acto” una política educativa inédita en condiciones de alta incertidumbre. Tanto instituciones como participantes fueron anonimizados para resguardar su identidad.

Burbujas estalladas. La gestión cotidiana del regreso *Ordenar el caos y la incertidumbre*

“Un estresazo. Las burbujas fueron un estresazo”, dice Bianca, directora de la E1, mientras toma un café en su oficina. Con esas pocas palabras, resume el sentimiento compartido por miles de equipos directivos y docentes que enfrentaron el enorme desafío de gestionar la vuelta a la presencialidad en 2021. La implementación del esquema de burbujas, concebido como una medida sanitaria, implicó una complejidad organizativa sin precedentes. Cada grupo-clase debía dividirse en dos o más burbujas, con un cronograma rotativo que alternaba su asistencia. Esto exigía coordinar las asignaciones horarias en la institución, un proceso que se tornaba aún más complicado en los casos de docentes dispensados por razones de salud.

A pesar de que las jurisdicciones recomendaron alternancias semanales, muchas escuelas ajustaron estos esquemas a sus propias posibilidades. Los equipos directivos debieron recurrir a un alto grado de planificación, adaptabilidad y creatividad para diseñar soluciones específicas. La imprevisibilidad era constante: los esquemas de clase cambiaban con frecuencia, y en una misma escuela podían coexistir modalidades diversas, como profesores presenciales con estudiantes remotos, estudiantes presenciales con docentes remotos o aulas enteramente virtuales.

Cuadro 1*Resumen de la implementación del modelo de burbujas en seis escuelas secundarias del AMBA^[A]*

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Gestión	Estatat	Privada	Estatat	Estatat	Privada	Privada
Escolaridad	Doble	Doble	Simple	Simple	Simple/ Extendida	Simple
Cantidad de burbujas por división	Dos	Dos	Dos	Tres	Dos	Dos
Modalidad	Semana presencial cada 15 días	Bimodalidad sincrónica (presencial y virtual). Turno y contraturno.	Presencialidad todos los días, medio turno	Semana presencial cada 21 días	Bimodalidad asincrónica. Turno y contraturno.	Bimodalidad sincrónica (presencial y virtual). Asistencia día por medio.

Este contexto caótico amplificó las responsabilidades de los equipos directivos, un patrón que ya había sido identificado en investigaciones previas sobre el trabajo escolar durante la pandemia (Alucin, 2023; Meo y Dabenigno, 2021; Nobile y Tobeña, 2023). En 2020, la crisis sanitaria llevó a que los equipos directivos asumieran un rol predominante en la toma de decisiones, limitando, en gran medida, las posibilidades de gestión colegiada. En 2021, esta tendencia se mantuvo, mientras las instituciones intentaban cumplir con los protocolos jurisdiccionales en medio de la incertidumbre y el agotamiento colectivo.

Organizar y sostener la dinámica del regreso a clases demandó, según Bianca (directora, E1), un altísimo nivel de “temple y paciencia”. En su relato, destaca que el equipo trabajaba con todo “impreso milimétricamente” para minimizar los errores en la ejecución diaria. Sin embargo, la confusión era inevitable. Facundo (preceptor, E2) describe la situación con franqueza: “[siempre] alguno se perdía, se confundía. Los chicos, los profes, nosotros”. Matías (rector, E6) sintetiza esos meses como un “caos total”, reconociendo que el proceso estuvo marcado por una mezcla de aciertos y errores inevitables.

El principal factor de imprevisibilidad era la constante activación de protocolos ante cualquier sospecha de COVID-19. Si un estudiante o docente presentaba síntomas compatibles con la enfermedad o se identificaba como contacto estrecho, se completaba una declaración jurada que activaba el aislamiento inmediato de toda la burbuja y de los y las docentes implicados. La situación se complicaba aún más por la necesidad de reorganizar clases y horarios, ajustando constantemente los esquemas de presencialidad y virtualidad para garantizar la continuidad educativa.

Los equipos directivos vivieron en alerta permanente. Mensajes de familias y docentes llegaban a cualquier hora del día, e incluso de la madrugada, detallando síntomas como “un moco” o “un dolor de cabeza”, obligándolos a discernir rápidamente si correspondían a un resfriado común, una gripe o al COVID-19. Maricel describe este clima con una mezcla de humor y agotamiento:

El 2021 fue fatal. El emergente de los contactos estrechos fue insoportable. Estábamos 24 horas pendientes de los avisos, de las familias, de los profesores, por los contactos, por los casos, por lo que fuere... y entonces empezar a hacer... la matemática, de cuántos días antes había que aislar, con cuántos cursos había estado... la verdad que fue insoportable. Había

días que teníamos 15 docentes aislados por nosotros y de los otros colegios, eso también... El emergente del año pasado fue lapidario, estábamos agotados, porque no podíamos cortar nunca, porque había que activar los protocolos en el momento que fuera. Todo lo que fuimos logrando del encuadre del 2020 implosionó en el 2021 porque los mails llegaban a las 2 de la mañana. Las familias mandaban mails en cualquier momento, que está bien, porque esa era la indicación, pero diciendo... tengo un moco. Bueno, ¿tenés un certificado que diga la procedencia de ese moco? [risas]. (Comunicación personal, Directora de estudios ciclo superior, E6)

El desafío de responder a estas situaciones de manera inmediata, con recursos limitados y un desgaste acumulado, dejó a los equipos agotados, tanto física como emocionalmente. A pesar del esfuerzo colectivo, la sensación de caos fue inevitable, marcando el ritmo de un año especialmente complejo para las escuelas.

Las dificultades edilicias impactaron considerablemente en el tiempo y la frecuencia con que los y las estudiantes pudieron asistir a la escuela. Esta situación se agravó en las escuelas 3 y 4, ambas de gestión estatal, que comparten edificio con otras instituciones educativas y debieron negociar constantemente el uso de los espacios.

La E3, ubicada en el territorio bonaerense, comparte su edificio con una escuela primaria y dispone únicamente de tres aulas. Bajo condiciones normales, estas limitaciones de espacio implican la división de los grupos: el ciclo superior asiste en el turno mañana y el ciclo básico en el turno tarde. Al volver a la presencialidad, y para garantizar que cada burbuja tuviera el espacio necesario, debieron transformar el SUM (un espacio común utilizado para actividades de educación física, música y actos escolares) en tres aulas. Además, una pequeña aula que no contaba con doble circulación de aire tuvo que ser “sacrificada” y adaptada para otros usos. Esos 16 m² se convirtieron en la preceptoría, la biblioteca y el espacio del Equipo de Orientación Escolar (EOE). Ante la falta de espacio, también aceptaron utilizar un salón prestado por la escuela primaria, que estaba parcialmente inhabilitado debido a un problema en el piso:

En un momento tuvimos que habilitar un salón, que en realidad era un salón prestado de la primaria que en ese momento estaba parcialmente inhabilitado porque había un problema con el piso, entonces nosotros tuvimos que poner bancos para que los chicos no pudieran pasar en un sector del salón porque el piso se estaba hundiendo. Entonces tuvimos que habilitar parte de ese salón con un pizarrón sostenido encima de bancos y sillas. O sea, fijate la precariedad. Y tener clases ahí. Es un salón que ahora está arreglado y es donde ahora funciona un aula de primaria. El que está pegado a nuestra dirección. Antes funcionaba ahí la biblioteca de primaria, entonces se ve que había un problema ya de cimientos, de base, no sé, y con el peso de la biblioteca se fue hundiendo. Pero era todo un tire y afloje con el Consejo Escolar porque era un arreglo que debía hacerse muchísimo tiempo antes, no se aprovechó el tiempo de la pandemia, y después tuvimos que arreglarnos como pudimos. (Comunicación personal. Docente de Literatura, Antonella, E3)

La E4, ubicada en el territorio porteño, comparte edificio con otra institución que incluye los cuatro niveles educativos y forma parte de la “Profundización de la NES” (también conocida como “Secundaria del futuro”). Esta participación le permite acceder a recursos adicionales y disponer de aulas en mejores condiciones. En contraste, las aulas de la E4 son estrechas y alargadas, con bancos y sillas desgastados por el uso. Para cumplir con los protocolos, cada curso se dividió en tres burbujas: cada una asistía a clases durante una semana completa y luego permanecía dos semanas fuera de la escuela.

Por otro lado, durante 2022, la E1 fue seleccionada para participar en la “Profundización de la NES” y en la implementación del nuevo régimen académico, una actualización de las regulaciones académicas para la escuela secundaria. Los cambios derivados de esta participación coincidieron con los desafíos del regreso a la presencialidad, lo que, según el vicedirector Alejo, generó aún más incertidumbre entre el personal: “Impacta en el ánimo, porque tenés que estar todo el tiempo cambiando sobre la marcha. Un día te dicen una cosa, al otro te dicen otra”. Sin embargo, la participación en estas políticas permitió que la escuela contara con una conexión a internet estable y mejorara su infraestructura tecnológica, recursos que fueron aprovechados para gestionar el retorno a la presencialidad.

Dar clases en burbujas: una experiencia duplicada

Durante el aislamiento obligatorio de 2020, muchas personas se vieron obligadas a trabajar desde sus hogares, lo que transformó profundamente la separación entre los espacios doméstico y público. En el caso del cuerpo docente, esta situación generó una superposición entre las responsabilidades laborales y las tareas de cuidado y sostenimiento del hogar (Morgade, 2020). Además, sus jornadas se volvieron más flexibles, pero también más intensas, lo que derivó en una sobrecarga de trabajo y demandas excesivas (Meo y Dabenigno, 2021). Aunque algunas escuelas intentaron mantener la estructura horaria presencial a través de encuentros virtuales programados, los tiempos laborales se extendieron hacia los momentos de descanso e incluso los fines de semana (Alucin, 2023; Arroyo *et al.*, 2022; Iglesias *et al.*, 2022).^[5]

Esta situación fue particularmente notoria en algunas escuelas de gestión estatal, donde las limitaciones tecnológicas dificultaron la realización de encuentros sincrónicos y el seguimiento del estudiantado. En este contexto, el equipo docente se vio obligado a estar disponible de manera constante, especialmente cuando percibía que los jóvenes seguían trabajando. Esteban, profesor de Historia de la E3, relata su experiencia:

Yo los insté a que me manden mensajes, no importaba la hora. Algunos sí lo cumplieron [se ríe]. Algunos se lo tomaron al pie de la letra. Me mandaban mensaje el sábado a la noche preguntándome “no entiendo la 4, profe”. Y es más fuerte que uno, porque vos tenés el domingo a la mañana, el sábado a la noche, y viste, te llega un mensaje al celular que dice “Fulanito te está respondiendo de tal trabajo”, ¿viste? Y “profe, no entiendo la 1”. Si te hacés el sota, digamos, le decís “bueno, no pibe, yo a esta hora no trabajo”, y el pibe por ahí justo en ese momento viene el padre del laburo o justo tenía el teléfono a disposición, o la compu a disposición y estaba haciendo el trabajo, y si vos no le das bola andá a saber cuándo retoma ese trabajo. Entonces era más fuerte que yo y me contactaba. Sí, sí, le respondía enseguida. Nunca me hice el tonto cuando los chicos me necesitaban. (Comunicación personal. Docente de Historia, Esteban, E3)

El aislamiento y las dificultades para realizar encuentros sincrónicos alteraron la enseñanza, dificultando que cada docente pudiera enseñar a todos los y las estudiantes al mismo tiempo y en el mismo espacio. La simultaneidad, que en la presencialidad permite una economía de esfuerzos, se interrumpió, y los y las docentes tuvieron que priorizar estrategias para mantener el vínculo con sus estudiantes y registrar sus trayectorias. Esto implicó un despliegue de recursos para hacer un seguimiento individualizado, tal como lo indicaban las normativas tanto de la CABA como de la PBA (Arroyo *et al.*, 2022).

El regreso a la presencialidad en 2021 trajo consigo una carga laboral aún mayor, particularmente en las escuelas de gestión privada, donde se implementó la bimodalidad. Esta combinación de clases virtuales y presenciales, sumada al desdoblamiento de los grupos en burbujas y a la atención de estudiantes exceptuados o dispensados, multiplicó los frentes de trabajo y generó una sobrecarga sin precedentes. Edgard, profesor de Química, ejemplifica esta situación al compararla con los ataques suicidas de los pilotos japoneses en la Segunda Guerra Mundial: “Durante las burbujas me hice kamikaze”, reflexiona, subrayando lo complejo que fue gestionar tantas demandas de manera simultánea.

El aumento del trabajo asumió diferentes formas según las características del retorno a la presencialidad decididas por cada institución. En términos generales, cada burbuja se convirtió en un grupo de clase autónomo, lo que no solo exigía repetir los mismos contenidos, sino también avanzar a ritmos diferentes. Esto generaba un esfuerzo adicional para docentes, quienes debían evitar confusiones y asegurar que no se omitieran ni repitieran contenidos.

En las escuelas de gestión estatal, las burbujas asistían a clases presenciales durante una semana completa, pero luego permanecían fuera de la escuela durante 15 o incluso 21 días (como en la E4). Este esquema obligaba al equipo docente a retomar constantemente el material de la clase anterior antes de avanzar con nuevos temas, lo que limitaba el ritmo de progreso. Antonella, profesora de la E3, describe esos meses como parte de un “experimento o simulacro de acción educativa”. Además, la falta de interacción directa durante los períodos en los que los y las estudiantes no asistían dificultaba confirmar si realmente habían comprendido los contenidos.

En la E1 se vivió una situación similar. Rocío, profesora de Letras, dividió meticulosamente su cuaderno en cuatro secciones para llevar un registro preciso de hasta dónde llegaba con cada burbuja y “no chapucear en confusión todo el tiempo”. Sin embargo, lo que complicó su trabajo fue que los y las estudiantes se cambiaban de burbujas o faltaban, lo que interrumpía la continuidad de los grupos. En la E4, docentes vivieron esta situación con una sensación de caos que no solo sobrecargaba sus tareas y complicaba la organización, sino que también generó un clima de conflicto entre el cuerpo docente. La combinación de dinámicas virtuales persistentes, la falta de claridad en los turnos de las burbujas y el exceso de información aumentó la tensión entre colegas, según describieron los y las docentes. Manuel, profesor de Geografía, reflexiona: “El malestar genera conflictos de convivencia. Cuando el cuerpo docente está mal, cualquier cosa prende la mecha”. Lisandro, profesor de Matemática, agrega: “Hubo un exceso de información; el colegio estaba con burbujas, entonces no sabían cuál tenía que venir y cuál no. Eso generó problemas”.

Por otro lado, algunas escuelas de gestión privada tuvieron más flexibilidad para adaptarse, en parte, gracias a sus estructuras laborales. Estas instituciones suelen contar con docentes que tienen una mayor carga horaria dentro de la misma escuela y que permanecen más tiempo en ella, lo que reduce la rotación y favorece la continuidad en los equipos de trabajo. Estas características permitieron a los equipos directivos reasignar roles y tareas de manera más dinámica según las necesidades, facilitando así la implementación de la bimodalidad en estas instituciones (Nobile y Tobeña, 2023). Sin embargo, este modelo también intensificó el trabajo docente, ya que implicó asumir tareas tanto presenciales como virtuales, lo que incrementó significativamente la carga laboral.

En la E5, el esquema de burbujas se organizó en turnos y contraturnos: una semana, una burbuja cursaba por la mañana y la otra por la tarde. Al mismo tiempo, se implementó una bimodalidad asincrónica, en la que una burbuja asistía a clases presenciales mientras la otra trabajaba en Classroom. Esto implicaba que, después de sus clases presenciales, cada docente debía regresar a su casa para corregir los trabajos subidos por los y las estudiantes al campus y preparar nuevas actividades. Franco, profesor de Literatura, recuerda:

Tremendo, fue tremendo. Laburar sin el cuerpo. Nosotros teníamos la mitad del curso acá y la otra mitad del curso haciendo cosas en alguna plataforma, acá en el Classroom. Yo tenía cursos desdoblados, volvía a mi casa y tenía que ver los trabajos de allá. Y ponerme a preparar trabajos para allá y contestar preguntas para allá. O sea, mi trabajo temporalmente se desdobló. Una necesidad y una cantidad de volumen de laburo increíble. (Comunicación personal. Docente de Literatura, Franco, E5)

Su colega Pedro describe otro tipo de desdoblamiento que ocurrió en el trabajo docente. A diferencia de lo que sucedía cuando toda la cursada era virtual, al pasar a la modalidad presencial-virtual, el estudiantado no realizaba las actividades que los y las docentes subían al Classroom durante la semana en la que no asistían a la escuela. Cuando Pedro los encontraba nuevamente en el aula la semana siguiente, debía retomar los temas vistos en el espacio virtual. Así, dado que la clase presencial y el trabajo asincrónico son dos formas distintas de abordar los contenidos, se estableció una dinámica en la que cada tema se enseñaba dos veces de forma presencial, una para cada burbuja.

Más allá del incremento en la carga laboral, lo que estos relatos muestran es cómo el dispositivo de burbujas obligó a los docentes a redefinir continuamente sus secuencias didácticas y expectativas curriculares. La imposibilidad de sostener la simultaneidad —condición habitual de la enseñanza presencial— implicaba que cada tema debía explicarse más de una vez, retomarse o fragmentarse, generando avances desparejos. Decidir qué contenidos priorizar, cuáles volver a explicar y cuáles dejar en suspenso se convirtió en parte de la cotidianidad docente, aunque muchas veces esas decisiones quedarán invisibilizadas bajo la urgencia de “sostener la continuidad pedagógica”. La sensación de “simulacro” a la que aludían varios entrevistados no remitía solo al cansancio, sino a la percepción de que las prácticas de enseñanza perdían consistencia curricular en medio del desdoblamiento y la asincronía.

La E6 implementó una bimodalidad simultánea: una burbuja se sentaba en el aula mientras que la otra se conectaba desde sus hogares. Si la propuesta de la E5 duplicaba el tiempo de trabajo, esta modalidad requería que cada docente estuviera en dos lugares al mismo tiempo, atendiendo tanto lo que ocurría en el aula como en la virtualidad. Marcela, profesora de Literatura, lo describe como “dar dos clases al mismo tiempo”:

Era imposible, era como dar dos clases al mismo tiempo. No podía prestarles demasiada atención, y hasta me daba cuenta de que estaban ahí si alguno preguntaba algo, pero era algo muy infrecuente, también. [el sistema de burbujas resultó] bastante complejo. Porque de alguna manera era como... tener doble curso. Tenías que repetir... por más que hubiesen estado en la virtualidad, tenías que repetir de nuevo la misma clase, en las dos burbujas. (Comunicación personal. Docente de Literatura, Marcela, E6)

La E2 combinó elementos de las propuestas de las otras instituciones. Cada curso se dividió en dos burbujas que se alternaban semanalmente entre los turnos. Mientras una burbuja asistía de manera presencial, la otra lo hacía de manera virtual. A diferencia de la E6, donde las burbujas presencial y virtual compartían la misma aula, en la E2, cada burbuja tenía su propio espacio: una sala para la burbuja presencial y otra para la virtual. Esto generaba escenas surrealistas en la E2, como recuerda Mauricio, quien tuvo que dar dos clases al mismo tiempo en aulas ubicadas en pisos diferentes. En el tercer piso, había una computadora para conectar a la burbuja virtual, mientras que, en el cuarto piso, la otra burbuja estaba presente físicamente. Entre risas, sus compañeros recuerdan cómo lo veían subir y bajar rápidamente las escaleras para mantener la continuidad de ambas clases.

El uso combinado de tecnologías digitales y modalidades híbridas en las escuelas de gestión privada tuvo un efecto desgastante en los y las docentes. En algunos casos, duplicó el tiempo de trabajo, como cuando los profesores debían corregir las tareas que los y las estudiantes subían al Classroom durante las semanas en que no asistían a clase presencial. En otros, los y las docentes se vieron obligados a estar en dos lugares al mismo tiempo, lo que provocó una confusión de tiempo y espacio que resultó agotadora.

Edgard, el profesor *kamikaze*, amplía y describe las consecuencias que esta dinámica de trabajo tuvo en su vida personal:

Acá me quemaron la cabeza porque fuera de los que estaban acá, tenía que estar pendiente de los pibes que estaban en lo virtual. Entonces yo tenía que estar en dos mundos donde el esfuerzo docente... Está todo bien, la parte académica y lo profesional que uno puede ser, pero uno antes es persona. Y llegó un momento que yo llegaba a la casa súper enojado. O sea, literalmente llegaba con la adrenalina a full. Mi pareja me decía “yo necesito que vos te vayas de la casa”, o si no era pelea segura. Porque ya llegó un momento que era... muy insostenible. (Comunicación personal. Docente de Química, Edgard, E2)

Si el período de aislamiento convirtió el hogar en una *institución total* (Goffman, 2001), donde todas las actividades se concentraban puertas adentro, la vuelta a la presencialidad escolar prometía un restablecimiento de los límites entre el espacio de trabajo y el tiempo personal. Sin embargo, la convivencia entre la presencialidad parcial y las formas remotas de trabajo y educación terminó por desarticular la experiencia docente. Los tiempos de trabajo se extendieron, y la exigencia de dar clases a dos burbujas de manera simultánea sometió a los cuerpos a una experiencia agotadora y prácticamente imposible: habitar dos espacios al mismo tiempo. Esta extenuación impactó profundamente en la vida personal de la planta docente, quienes se vieron forzados a desplegar diversas estrategias para sostener esa dinámica laboral durante varios meses.

Aun así, quizás el aspecto al que se debe prestar mayor atención es que, cuando los y las profesores y profesoras recuerdan esos meses, no solo se enfocan en el agotamiento y el cansancio que les generó la experiencia, sino que también destacan la falta de sentido de esta modalidad. Debido a las dificultades tecnológicas, la escasa participación del estudiantado y los aislamientos constantes, el esfuerzo invertido en la gestión de las burbujas, a menudo, parecía en vano. En cierto sentido, equipo docente se sentía como Phil

Connors, el meteorólogo de la película *El día de la marmota*, atrapado en un bucle temporal, repitiendo una y otra vez el mismo día.

La sensación de Antonella de haber sido parte de un “simulacro de acción educativa” resonaba entre los y las docentes de todas las escuelas que visitamos. Excepto en las clases de idiomas, donde ya existía una división por nivel de conocimiento, todos los demás docentes dudaban del éxito de la modalidad para garantizar que el estudiantado realmente aprendiera. Tanto en las instituciones de gestión estatal como en las privadas, los y las profesores y profesoras enfrentaban el desafío de retomar continuamente los temas ya abordados, volver a explicarlos desde el principio y, a la vez, intentar avanzar con los contenidos planificados. En las escuelas estatales, esta dinámica podía atribuirse a la baja frecuencia de clases presenciales, ya que los y las estudiantes asistían solo cada 15 o 21 días y no tenían la obligación de realizar tareas en el campus virtual durante las semanas de ausencia. A estas limitaciones, se sumaban las dificultades de acceso a dispositivos tecnológicos, el ausentismo y los aislamientos, que fragmentaban aún más los grupos y complicaban el desarrollo del aprendizaje.

En las escuelas de gestión privada, podría esperarse un escenario más favorable gracias a una dinámica laboral más estructurada y un mayor acceso a recursos tecnológicos, que permitían mantener un ritmo de trabajo más constante. No obstante, el cuerpo docente enfrentaba los mismos problemas fundamentales: la necesidad de retomar contenidos, recomenzar explicaciones y esforzarse por avanzar en un contexto donde las exigencias de la bimodalidad y la fragmentación del aprendizaje afectaba por igual a estudiantes y profesores.

A pesar de las diferencias en los contextos, la incertidumbre también dominaba la experiencia docente en las escuelas de gestión privada. Aunque la planificación era meticulosa, las alertas por contactos estrechos o diagnósticos positivos de COVID-19 surgían casi a diario, desbaratando cualquier previsión. Los y las docentes, en muchos casos, se enteraban a último momento, ya sea la noche anterior o el mismo día, de que tendrían que dar sus clases de manera virtual. Esta situación los obligaba a improvisar y replantear rápidamente lo que habían preparado. Mauricio, el profesor que subía y bajaba las escaleras en la E2, recuerda esta experiencia con frustración:

El año pasado vos planificabas una clase un martes, planificabas una secuencia didáctica de tres clases, un tema, por ejemplo, y pum: burbuja, la clase no es presencial, es virtual. Entonces vos en la noche anterior tenías que pensar todo en Zoom, ¿no? Entonces era cambiar la actividad, el pizarrón... Era todo muy, muy accidentado, muy día a día. Porque bueno, si había contagio te llegaba un correo y había que cambiarlo todo. (Comunicación personal grupal, Mauricio, E2)

La apuesta por el uso combinado de tecnologías digitales y modalidades híbridas no sólo fue agotadora, sino que tampoco permitió una continuidad escolar favorable al desarrollo pedagógico como se esperaba. Esto se hacía evidente, especialmente, cuando un docente debía aislarse y dar clases desde su casa. Se colocaba una pantalla en el aula y el profesor aparecía allí, como una de esas cabezas en frascos de la serie animada *Futurama*.^[6] El problema era que el sonido nunca era suficientemente claro, la conexión a internet era inestable y la pantalla se congelaba, convirtiendo a la clase en un breve monólogo de pocos minutos. En esos casos, cada preceptor o preceptora era quien debía hacer las conexiones necesarias y actuaba como intermediario o intermediaria entre el o la docente y el estudiantado, avisando cuando había dudas o consultas. Raúl, de la E5, recuerda entre risas cuando un preceptor le envió un mensaje de WhatsApp diciendo: “Raúl, no le pongas tanta garra porque no se escucha. No te están prestando atención”. Cuando el o la preceptora no podía quedarse y el grupo quedaba solo en el aula, los y las docentes observaban desde sus casas cómo el curso “estaba en cualquiera”, sin prestar atención.

Así, el *simulacro* del que hablaba Antonella se hace igualmente evidente en las escuelas de gestión privada. El cuerpo docente comparte experiencias similares, donde, aunque la escolaridad se mantuvo, muchos se vieron frustrados por las condiciones materiales. Son como “sísifos educativos”: no importa cuántas veces empujen la

piedra hasta la cima, saben que inevitablemente volverá a caer, y deberán empezar de nuevo.^[7] Raúl lo explica con resignación:

A mí particularmente me llamaba poderosamente la atención que ante la evidencia de que todos los días era un intento de que no llegaba a ningún lado se sostuviera la decisión de que se intentara todos los días. La clase empezaba 40 minutos después de lo que tenía que haber empezado por esta cuestión de que el preceptor tampoco dominaba. Intentaba armar algo con toda la voluntad del mundo, ya habían pasado 40 minutos, para que nos enteráramos que no iba a poder ser posible dar la clase entonces nos despedíamos. Y eso pasaba el lunes y el jueves, y habíamos hecho lo mismo cuatro veces, y yo decía “¿por qué los directivos no dicen ‘chau, no se puede?’”. (Comunicación personal grupal. Docente de Economía, Raúl, E5)

El concepto de simulacro se asocia frecuentemente con algo que parece real, pero que en realidad es una imitación. Según Baudrillard, estos no solo replican la realidad, sino que, en ocasiones, la sustituyen por completo, difuminando la línea entre lo verdadero y lo falso. Sin embargo, desde una perspectiva más práctica, un simulacro se entiende como una representación de una situación real, diseñada para ensayar y prepararse para eventos futuros. Por ejemplo, en un simulacro de incendio o terremoto, se practican los procedimientos necesarios para enfrentar una emergencia real, con el fin de garantizar que las personas estén preparadas y puedan evitar errores que podrían tener consecuencias graves.

La etapa de las burbujas puede interpretarse como un simulacro en ambos sentidos. La transición de regreso a la presencialidad requirió un gran esfuerzo de planificación, previsión y manejo de la incertidumbre por parte de directivos y docentes. Como describió una profesora, eran *malabaristas y bomberos*: a pesar de enfrentar numerosos desafíos, debían hacer que las cosas funcionaran de la mejor manera posible. Esta fase permitió retomar la vida escolar y volver a encontrarse con colegas y estudiantes después de más de un año, un aspecto muy valorado por los y las docentes. Más allá de la fragmentación de los aprendizajes, este reencuentro muestra que la escuela recuperaba también su dimensión como espacio social y comunitario. Para muchos docentes, la posibilidad de volver a ver a sus estudiantes y colegas, aunque fuera en condiciones adversas, dio sentido a un esfuerzo que de otro modo se percibía como un “simulacro educativo”. Sin embargo, al no haberse establecido con claridad las prioridades para ese regreso, tanto docentes como directivos se sintieron atrapados en un eterno *día de la marmota*, en el que cada jornada traía un nuevo incendio por apagar. Aunque el reencuentro fue un valor positivo, la sobrecarga mental y laboral que implicó la reconstrucción del vínculo pedagógico dejó poco espacio para que ese regreso se viviera como una celebración.

Escuelas congeladas. Disciplina, control y organización del espacio *El patova del pasillo*

En los primeros meses del regreso a la presencialidad, los estrictos protocolos sanitarios impusieron un conjunto de prácticas que cambiaron radicalmente la dinámica escolar. Las medidas de distanciamiento físico, los controles de temperatura y las limitaciones de circulación por los pasillos no solo reorganizaron las relaciones dentro de las aulas, sino que también transformaron temporalmente el espacio escolar en un territorio de control. Durante ese período, la constante vigilancia sobre los y las estudiantes, sumada al miedo al contagio, intensificó las prácticas disciplinarias, haciendo que la escuela se sintiera como un lugar dominado por el control constante.

Para el cuerpo docente, el regreso a la presencialidad fue una experiencia tan surrealista que muchos lo describieron como estar “en una película”. La escuela, que antes se llenaba de risas y conversaciones, se transformó en un escenario extraño y distópico. Los pasillos, ahora llenos de personas con máscaras y escafandras, estaban marcados por la sensación de que la cercanía física era una amenaza.

Las estrictas medidas de distanciamiento, que exigían un metro y medio de distancia, no solo afectaron los cuerpos, sino también las relaciones. En los pasillos, las líneas pintadas en el suelo indicaban cómo debían circularse, como un guion que nadie podía alterar. Un docente de la E5 recuerda cómo se organizaba la circulación: “En el pasillo, había una línea porque se circulaba como los autos. Si ibas para allá, ibas por la derecha; si volvías, ibas por la derecha también” (Docente Escuela N° 5)

Aunque la organización original respondía a medidas sanitarias, pronto se convirtió en un símbolo del control, transformando la escuela en un espacio donde la regulación del cuerpo y el movimiento era prioritaria. El alumnado ya no podía compartir útiles ni objetos personales, lo que marcó un cambio profundo en la dinámica del aula.

El regreso a la presencialidad forzó a los equipos docentes a adoptar roles incómodos y alejados de su función habitual, convirtiéndolos en agentes de control sanitario. Como recuerda Franco (E5), “había una cuestión pseudo policial-sanitaria incómoda”. La necesidad constante de recordarles a los y las adolescentes las medidas de cuidado, como mantener la distancia o usar el barbijo, fue difícil de conciliar con las dinámicas de enseñanza. Los grupos de jóvenes se veían forzados a cumplir con restricciones que no estaban relacionadas con su comportamiento disruptivo, sino con la urgencia de protegerse del virus. “No pueden. Esta cosa de que se queden en un banco quietos. No es que no se quieran quedar por jodidos. Lo digo en términos psicoanalíticos, o sea, quieren, pero se mueven”, reflexionaba Franco (Escuela N° 5), señalando la complejidad de imponer restricciones sobre comportamientos propios de los adolescentes.

Sin embargo, el peso de la vigilancia recayó principalmente en preceptores y tutores, quienes asumieron la tarea de hacer cumplir las normas sanitarias. No es casual que este control riguroso haya recaído sobre ellos, ya que su rol, desde sus orígenes, estuvo ligado a la imposición del orden y la vigilancia de la norma. Como señala Niedzwiecki (2010), la función del preceptor surgió históricamente como garante del control escolar, encargado de la conservación y reproducción de ciertos rituales disciplinarios a través de la supervisión y el castigo.

En los últimos años, sin embargo, su figura ha transitado una transformación significativa: del disciplinamiento normativo a un modelo basado en el acompañamiento afectivo, la proximidad y la regulación de los vínculos dentro de la escuela. La vuelta a la presencialidad, con sus estrictas medidas sanitarias, significó en muchos sentidos una “vuelta al origen”, en la que tanto preceptores como tutores fueron nuevamente posicionados como agentes de control sobre los cuerpos y los movimientos del estudiantado. Esta tensión entre su rol histórico y las expectativas contemporáneas se evidenció en la percepción de algunos docentes, quienes recordaban entre risas las situaciones absurdas que se generaban en la escuela: “Yo me acuerdo de estar en un aula y que estuviese algún preceptor parado en el pasillo, mirando a las aulas, y pensaba ‘bueno, contratate un preceptor más, porque no tiene sentido esto. Pobre flaco, miralo’” (Jeremías, E2). La imagen del *patova de pasillo*, en la que el preceptor o preceptora asumía el papel de vigilante incansable, refuerza esta idea de la escuela convertida en un espacio más rígido, donde la regulación del cuerpo y del movimiento volvió a cobrar centralidad. Estas transformaciones organizativas también se reflejaron en los cuerpos y en los modos de comunicación, especialmente a partir del uso del barbijo como medida sanitaria obligatoria.

Detrás del barbijo

El barbijo, medida clave para prevenir los contagios de COVID-19, se convirtió en un elemento obligatorio en el regreso a las aulas, marcando profundamente la experiencia escolar. Aunque cumplió una función sanitaria indispensable, esta pequeña prenda de tela asumió significados que trascendieron su propósito inicial. Más allá de simbolizar la necesidad de cuidado colectivo, el barbijo se convirtió en una barrera tanto física como comunicativa, afectando las dinámicas del aula, las relaciones entre docentes y estudiantes y las formas de enseñar y aprender.

El rostro, como señala Elias (1990), encarna la naturaleza de la identidad del yo humano. Es una parte del cuerpo que puede adoptar una fisonomía tan individualizada que, durante mucho tiempo, permite a los individuos reconocerse como únicos, como sujetos diferenciados. Le Breton (2010) también resalta la importancia del rostro en las sociedades occidentales, señalando que la identidad recae principalmente sobre él. Según este autor, “el rostro es ese barniz indispensable que hace posible el lazo social a través de la responsabilidad que le otorga al individuo en su relación con el mundo” (p. 202). El rostro, en este sentido, no solo es un vehículo de identidad individual, sino también una clave para la interacción social.

En este marco, el uso del barbijo generó un “extrañamiento” del sujeto, al suspender temporalmente la sensación del rostro. Para Franco (E5), la experiencia evocaba “una cuestión medio de ciencia ficción, una cuestión de extrañeza”, como si el aula se hubiera transformado en el escenario de una película distópica. En este sentido, el barbijo se convirtió en un elemento que no solo afectaba la comunicación, sino también la percepción de la identidad. En ocasiones, este “extrañamiento” pudo generar una sensación de liberación al suspender las exigencias de la identidad vinculadas al rostro, permitiendo que el sujeto se despojara de algunas de las tensiones sociales relacionadas con su imagen. Sin embargo, en otras ocasiones, y es lo que aparece marcadamente en las entrevistas realizadas, el uso del barbijo produjo angustia y rechazo. Al ocultar el rostro, tanto docentes como estudiantes experimentaron una sensación de despersonalización y una pérdida de las referencias visuales que ayudan a consolidar la identidad en la certeza de un rostro visible, como advierte Le Breton (2010). Este fenómeno fue percibido como una ruptura en el vínculo social y afectivo, al dificultarse la creación de la cercanía habitual en el aula.

Esa transformación tuvo un impacto directo en el vínculo docente-estudiante. Luciana (E2) señala cómo la barrera física del barbijo dificultó el reconocimiento mutuo: “Realmente no me registraban con barbijo. Era como invisible”. Ser “invisible” complicaba la comunicación, algo que Cristina (E5) describe como *espantoso*. Para ella, el barbijo y las condiciones sanitarias impuestas impedían la fluidez de los intercambios: “No se podía conversar. No se escuchaba, ellos no me escuchaban a mí. Parecía un teléfono descompuesto”. Esta falta de comprensión mutua convertía cada interacción en un esfuerzo agotador, limitando las conversaciones a mensajes mínimos y claros, forzando la voz y sacrificando la espontaneidad.

Sandra (E5), por su parte, resalta el impacto emocional de esta desconexión. La falta de expresiones faciales, eclipsadas por el barbijo y las máscaras, hacía imposible captar las emociones de los y las estudiantes: “No te veían reír. No podíamos ver quién estaba contento, quién estaba triste. Y es tan importante la voz y la sonrisa... Más allá de los ojos, el gesto es clave”. La comunicación no verbal, esencial como dinámica didáctica para interpretar el estado de ánimo y crear cercanía, quedó reducida al mínimo, profundizando la distancia emocional en un contexto ya marcado por incertidumbre y estrés.

Sin embargo, el uso del barbijo también desató tensiones que trascendieron las aulas. En algunos sectores de la sociedad, especialmente entre los jóvenes, el barbijo pasó de ser un símbolo de cuidado colectivo a convertirse en un instrumento de control estatal. En septiembre de 2020, durante el aislamiento, se produjo una “quema de barbijos” en el Obelisco, en la que los manifestantes rechazaban la imposición de medidas sanitarias, interpretándolas como una restricción a su libertad (Vázquez, 2023). Para muchos estudiantes, el barbijo representaba esa tensión entre la obligación sanitaria y la autonomía personal. En el contexto escolar, esto se reflejaba en las dificultades que los y las docentes enfrentaban para imponer su uso. Un director recuerda que lograr que el estudiantado usara el barbijo en la escuela se convirtió en una “batalla campal” diaria, lo que evidenciaba las resistencias a las normativas impuestas, tanto en la sociedad en general como dentro de las instituciones educativas. Pero el barbijo fue solo una de las formas en que el miedo se inscribió en la vida escolar: más allá del rostro cubierto, los cuerpos enteros se encogieron, marcando silencios, distancias y retraimientos.

Cuerpos encogidos

El regreso a la presencialidad escolar estuvo marcado por el miedo, una emoción que los y las docentes identificaron como predominante en las primeras semanas. Se manifestaba en los gestos, los silencios y la rigidez de los cuerpos. Como señala Natalia, profesora de Historia de la E3: “Al principio, volvían con mucho miedo. Se sentaban así, casi que ni miraban al compañero, detrás de los barbijos. De hecho, hay chicos que todavía no terminan de sacarse el barbijo”. Cristina, de la E5, lo describe de manera similar:

El año pasado [2021], lo que noté fue el silencio, la quietud, la espera. O sea, silencio, silencio, silencio. No hablaban, no interrumpían, no jugaban, no se hacían chistes. Era un congelador el aula. Separados físicamente. No había sonrisas. Bueno, había barbijo, máscara, distancia. Estuvo muy duro. (Comunicación personal. Docente de Historia)

Estas imágenes se repiten en los relatos de otros docentes entrevistados: los y las estudiantes regresaron “tímidos”, con interacciones mínimas tanto al interior de cada grupo como con sus docentes. La separación física impuesta por los protocolos sanitarios no solo los mantenía distantes, sino que también limitaba las expresiones espontáneas y reforzaba una sensación de aislamiento. Los bancos, antes espacios de intercambio, se convirtieron en fronteras individuales que “ataban” a cada estudiante a su lugar. Como señala Ahmed (2015), la reorganización del espacio y los cuerpos puede restringir la conexión y reforzar dinámicas de control.

Aunque investigaciones previas señalan que el regreso fue percibido por el cuerpo docente como “desganado” por parte del estudiantado, marcado por el desgaste emocional del aislamiento, pero con intención de retomar las dinámicas escolares habituales (Anderete Schwal, 2022), en nuestras entrevistas, quienes ejercen la docencia enfatizaron que, al inicio, el miedo predominó. Este temor, inmediato y palpable, moldeó las interacciones y prácticas escolares en la vuelta a la presencialidad.

Con el tiempo, la tensión inicial fue cediendo. Sin embargo, vale la pena preguntarse: ¿qué factores contribuyeron a que el miedo definiera ese regreso?, ¿qué elementos incidieron en su permanencia, aunque de forma más sutil? Y, sobre todo, ¿cómo impactó en la reconfiguración de los vínculos y las prácticas escolares?

Durante los meses más crudos de la pandemia y el aislamiento obligatorio, la juventud se convirtió en un “chivo expiatorio” de la crisis sanitaria (Vommaro, 2021). Los medios de comunicación difundieron relatos como el del joven que regresó de Miami, asistió a un cumpleaños sin respetar el aislamiento y contagió a su abuelo, quien luego falleció. Estas narrativas, junto con la imagen de jóvenes en fiestas clandestinas o agolpados en centros de veraneo, construyeron una representación de irresponsabilidad juvenil. Se les asignó la culpa de querer socializar y mantener contacto físico, en un contexto donde la letalidad del virus afectaba principalmente a las personas mayores. De esta manera, la gestión de la crisis adoptó una mirada adultocéntrica que ignoraba las necesidades emocionales y sociales de los jóvenes (Natanson, 2021).

En este contexto, los cuerpos jóvenes fueron vistos como una amenaza para los cuerpos mayores, cargados con el riesgo del contagio. La descripción de Cristina sobre un aula marcada por el silencio y la separación física resuena con el concepto de miedo como emoción corporizada que propone Sara Ahmed (2015). El miedo se manifiesta en gestos, en cuerpos retraídos, reorganizando las relaciones en el aula y estableciendo barreras tanto físicas como sociales. Este miedo no solo operaba a nivel individual, sino que también organizaba las relaciones colectivas, definiendo quién era visto como peligroso y quién merecía protección. En este caso, los jóvenes fueron estigmatizados como agentes de contagio, sus cuerpos considerados portadores de un peligro que debía ser contenido.

Este proceso no solo distanció físicamente a las generaciones, sino que también profundizó las tensiones intergeneracionales, dejando a los más jóvenes atrapados entre el deseo de reencontrarse y el estigma de ser percibidos como una amenaza. Si bien el regreso a la escuela estuvo atravesado por emociones diversas —alegría, nerviosismo y expectativa—, en este contexto, el miedo cobró un peso particular. Reabrir las aulas significó también una exposición al riesgo, donde el encuentro con el otro podía percibirse como una amenaza tangible. Un integrante de la burbuja podía ser portador del virus y, peor aún, responsable indirecto de contagios y muertes entre seres queridos. Natalia (E3) recuerda: “Muchas familias les habían inculcado a los chicos que, si ellos se contagiaban, se contagiaban los abuelos y los mataban”.

Desde la perspectiva de Sara Ahmed (2015), el miedo no es solo una emoción abstracta, sino que opera directamente sobre los cuerpos. Este miedo, al separar los cuerpos, los contiene, los encoge, los retira del mundo. El cuerpo docente lo observó al regresar a las aulas, notando cómo los cuerpos de los y las estudiantes se retraían, ocupando menos espacio, manteniendo una postura de alerta perpetua que limitaba su capacidad para interactuar.

Lucas (E5) describe una escena significativa al regresar a la presencialidad: “Entraba al aula, decía ‘hola, ¿cómo están?’ y la respuesta era el silencio”. Este silencio no es solo timidez, sino que refleja una dinámica más profunda. Según Ahmed, el miedo actúa sobre los cuerpos de manera desigual: algunos se encogen, otros se expanden. En este caso, los cuerpos jóvenes, marcados por el miedo, se encogen; evitan el contacto, ocupan

menos espacio físico y simbólico, y se retraen. En contraste, el cuerpo adulto, el del docente, parece expandirse. Este fenómeno no ocurre por un acto de voluntad, sino porque el miedo reorganiza el espacio social y emocional a su alrededor. Así, se refuerza la figura de autoridad que históricamente ha ocupado el adulto, quien, al mantenerse erguido y activo, se destaca frente al retraimiento de los y las estudiantes.

Esta asimetría se hace evidente en la percepción de Lucas (Escuela N° 5). Mientras sus estudiantes permanecen en silencio, él se convierte en el único cuerpo audible y en movimiento dentro de un aula que ha perdido su energía habitual. De esta manera, el miedo no solo afecta a los jóvenes, sino que también refuerza la jerarquía establecida, consolidando la figura del docente como centro del aula.

Natalia (E3) recuerda un episodio que ilustra cómo el miedo transforma las relaciones entre los cuerpos. Un estudiante se bajó de un remis y corrió hacia ella, como si quisiera abrazarla, pero en medio del trayecto se detuvo, paralizado por el temor. “Yo le dije: ‘No importa, vení y dame el abrazo’”, relata Natalia. Este gesto, aunque pequeño, revela una dinámica profunda. El cuerpo joven, inicialmente en expansión, se contrae repentinamente por el miedo. El impulso afectivo de buscar contacto y cercanía es abruptamente detenido. En contraste, el cuerpo adulto de Natalia se expande en esta escena, no solo físicamente al invitar al estudiante a acercarse, sino también simbólicamente, al ocupar el espacio emocional que el joven no puede habitar. Este gesto de invitación desafía, aunque sea momentáneamente, la lógica del miedo y rompe la distancia impuesta entre los cuerpos. Gestos como este muestran cómo, incluso en medio del miedo y la distancia, la escuela funcionó como un lugar donde los vínculos podían recomponerse. La mediación de los adultos no solo garantizaba el cumplimiento de protocolos, sino que también abría la posibilidad de recuperar la confianza en el encuentro con otros.

No obstante, la escena también evidencia la fragilidad de este desafío. El estudiante necesita el permiso explícito de Natalia para completar el movimiento hacia el abrazo, lo que refuerza cómo el miedo reorganiza las relaciones intergeneracionales. En este contexto, el miedo otorga a los adultos el rol de mediadores o guardianes del contacto físico.

Por otro lado, algunos estudiantes optaron por desaparecer del aula, llevando al extremo la dinámica del cuerpo encogido. Matías, rector de la E6, relata el caso de un alumno que se refugiaba en el baño durante las clases:

Tuvimos un pibe que [durante] un mes se escondió en el baño en hora de clases [risas]. ¿Me entendés? Cuando terminaba el recreo, se iba al baño. Y se quedaba en el baño. Era muy difícil chequear. Hubo falencias internas, pero... si lo tengo, si no lo tengo... hasta que no... che, este no viene nunca. Sí viene. No, no viene nunca. Bueno, estaba en el baño. Pero digo... eso no nos pasa habitualmente.

Este episodio ilustra cómo, bajo la presión del miedo, algunos estudiantes decidieron encoger sus cuerpos hasta el punto de desaparecer del espacio escolar. Al evadir el contacto directo con sus compañeros y compañeras y con el aula, buscaban escapar no solo de la mirada ajena, sino también de la mirada adulta que ordena y regula.

La retirada física y emocional de estos estudiantes muestra cómo el miedo, generado por diversas razones como el temor al contagio, podía transformar el aula en un espacio ajeno. Al sentirse vulnerables, los jóvenes evitaban el contacto y la visibilidad. La rigidez de los controles impuestos durante la vuelta a la presencialidad alteró la manera de habitar el espacio educativo. La libertad de los vínculos cotidianos cedió lugar a una sensación de encogimiento. Los cuerpos jóvenes se retraían, intentando protegerse de este miedo. Sin embargo, los adultos, conscientes de esta dinámica, hicieron esfuerzos por restablecer la cercanía y reconstruir esos lazos. Estas escenas, que muestran tanto el retraimiento juvenil como los intentos adultos por recomponer vínculos, permiten ir más allá de la descripción y pensar qué dejó este período en la experiencia docente y la vida escolar en su conjunto.

Comentarios de cierre

El objetivo de este artículo fue centrar la mirada en el período de regreso a la presencialidad bajo el formato de burbujas, un recorte temporal breve, pero profundamente novedoso y desafiante para toda la comunidad educativa. A partir de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes de las escuelas estudiadas, este análisis permitió detenernos en un momento marcado por la incertidumbre, las adaptaciones constantes y las tensiones inéditas. Este enfoque nos permitió iluminar cuestiones que, en medio de las urgencias del contexto, pudieron pasar desapercibidas, pero que son clave para comprender las transformaciones que atravesaron las escuelas y quienes las habitan.

Las entrevistas realizadas evidencian el compromiso significativo de los equipos directivos y docentes por garantizar el regreso a la presencialidad en las mejores condiciones posibles. En un contexto de recursos limitados y profundas desigualdades, prevaleció un clima de “hay que sacar esto adelante”, una convicción compartida que movilizó esfuerzos colectivos y permitió superar numerosos obstáculos. Este impulso merece ser reconocido no solo como una respuesta inmediata a las demandas del momento, sino también como una base valiosa para imaginar transformaciones educativas más equitativas y sostenibles.

El modelo de presencialidad en burbujas, sin embargo, dejó una marca profunda en la experiencia docente. La simultaneidad de clases presenciales y remotas desdibujó los límites entre los espacios y tiempos de trabajo, generando una carga laboral que muchos describieron como insostenible. Este agotamiento se agravó en un contexto político polarizado, donde las disputas entre niveles de gobierno convirtieron la educación en terreno de confrontación pública. En este escenario, la exposición constante generó una sensación de vulnerabilidad y saturación entre los y las docentes: “Déjenme descansar en enero, dejen de hablar”, sintetizó un entrevistado, reflejando la acumulación de tensiones físicas, emocionales y políticas.

En este sentido, resulta significativo que en los relatos aparezcan pocas referencias directas a lo aprendido por los estudiantes. Los testimonios se concentran en la organización, la disciplina o la carga laboral, mientras que la enseñanza como transmisión de contenidos aparece de manera lateral o implícita. Este “no dicho” es en sí mismo un hallazgo: muestra que la docencia estuvo orientada, ante todo, a hacer posible el funcionamiento mínimo de la escuela, incluso a costa de relegar las metas curriculares. La centralidad de la enseñanza, núcleo del trabajo docente, se vio desplazada por la gestión de la crisis, lo que explica la vivencia de estar participando en un “simulacro educativo”. La experiencia de las burbujas revela, en definitiva, una crisis de la enseñanza como práctica central de la escuela, tensionada entre la necesidad de sostener la institución como espacio social y la imposibilidad de garantizar una continuidad pedagógica plena.

Desde otro enfoque, el análisis socioantropológico permitió comprender cómo las emociones reorganizaron el espacio escolar. El miedo, central en los primeros momentos del retorno a la presencialidad, se expresó en los cuerpos encogidos, silenciosos y retraídos de los adolescentes. Estos cuerpos cargaban con el peso de haber sido señalados como “chivo expiatorio” de la pandemia, lo que acentuó su retraimiento y transformó la dinámica en el aula. En este contexto, las asimetrías intergeneracionales se volvieron más visibles: el cuerpo de los adultos se expandió, tornándose más dominante. Sin embargo, los mismos adultos jugaron un rol crucial para interrumpir esa lógica del miedo, creando momentos en los que los adolescentes pudieron moverse, expresarse y reconectarse, aunque sea de manera momentánea. La escuela, a pesar de las adversidades, recuperó parcialmente su rol como un espacio de encuentro y alivio.

Para cerrar, resulta fundamental destacar una cuestión que subyace en los relatos docentes: la sensación de estar participando en un “simulacro educativo”. En su percepción, este término alude a algo que no es real, que no tiene impacto y que, por ende, representa una pérdida de tiempo. Esta sensación expresa un cierto descreimiento en la efectividad de las políticas educativas, marcadas por disputas políticas y necesidades coyunturales, y en las decisiones institucionales que, al depender de estas políticas, reflejaron estas ambigüedades y limitaciones.

No obstante, es importante subrayar que este momento también ofreció una oportunidad para reflexionar sobre la función social de la escuela. Como se vio en los relatos sobre el valor del reencuentro y en gestos de cercanía como el abrazo invitado por Natalia, la escuela recuperó su dimensión de espacio social y comunitario,

aun en medio de protocolos estrictos y condiciones adversas. La enseñanza se percibía muchas veces como fragmentada o insuficiente, pero la escuela siguió funcionando como lugar de encuentro, cuidado y reconstrucción de lazos sociales. En este sentido, la experiencia de las burbujas mostró que la función social de la escuela trasciende lo curricular: incluso en un contexto de incertidumbre y desgaste, ofreció a docentes y estudiantes la posibilidad de volver a estar juntos y de sostener un sentido compartido. Pero para que esa función no dependa solo del esfuerzo individual, resulta imperativo que las políticas educativas ofrezcan objetivos claros y sentidos compartidos que enmarquen este esfuerzo, de modo que no recaiga exclusivamente en docentes y directivos la tarea de sostener, muchas veces en condiciones precarias, el entramado educativo.



Resistiré, acrílico. Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM-PUEG.
- Alucin, S. (2023). Políticas educativas durante la pandemia en el nivel medio. Una mirada sobre el malestar docente. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270310>
- Anderete Schwal, M. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: Relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto Livre*, 15.
- Arroyo, M., Felicioni, S. y Merodo, A. (2022). Alteraciones del trabajo docente en escuelas secundarias del conurbano. Reconfiguración e incertidumbre. En *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. Puntoaparte.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas*, 2, 19-33.
- Consejo Federal de Educación. (2020). *Resolución CFE n.º 370/2020: Marco de análisis y evaluación de riesgo epidemiológico*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_res_cfe_370_marco_y_eval_if-2020-68356394-apn-sgcfeme.pdf
- Elias, N. (1990). Cambios en el equilibrio entre el yo y el nosotros. En *La sociedad de los individuos* (pp. 177-270). Península.
- ENCRESA. (2022). *Datos destacados de la encuesta a docentes de nivel secundario—Argentina 2021(5)*. Subred Educación. <http://encrespa.web.unq.edu.ar/2022/06/25/informe-n5/>
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Iglesias, A., Alterman, D. y Giovanardi, A. (2022). Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad. *Voces de la educación*, 217-256.
- Le Breton, D. (2010). Ocultando el rostro. En *Rostros. Ensayo antropológico* (pp. 183-220). Letra Viva.
- Matovich, I. y Bucciarelli, M. E. (2021). *El regreso a clases 2021: Un análisis de los protocolos provinciales*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/textual/el-regreso-a-clases-2021-un-analisis-de-los-protocolos-provinciales/>
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: Acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Natanson, J. (enero de 2021). Qué hacer con los “jóvenes irresponsables”. *Le Monde Diplomatique*.
- Niedzwiecki, D. (2010). *Preceptores, de la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos* [Tesis de maestría]. FLACSO Argentina.
- Nobile, M. y Tobeña, V. (2023). Los desafíos de la gestión directiva en pandemia como claves para pensar la configuración desigual del sistema educativo del nivel secundario en CABA. *Cuadernos de Educación*, 21, 62-74.
- Vázquez, M. (2023). “Ahora es nuestro tiempo”. Activismos juveniles en las nuevas derechas durante la pandemia (Argentina, 2020-2022). *IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal*, 117-137. <https://doi.org/10.18441/IBAM.23.2023.82.117-137>

Vommaro, P. (enero de 2021). La juventud como chivo expiatorio. *Le Monde Diplomatique*.

Notas

- [1] Proyecto PICT 2020-SERIE A-02626 “Convivencia y sociabilidad juvenil en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia”. RESOL-2022-3-APN-DANPIDTYI#ANPIDTYI, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Período: 2022-2025. Investigador responsable: Dr. Pablo Nahuel di Napoli.
- [2] El concepto de “puesta en acto” o enactment supera al de implementación ya que entiende a las políticas como procesos que están sujetos a interpretaciones, que implican luchas y negociaciones.
- [3] Para facilitar la lectura y preservar la confidencialidad institucional, a lo largo del artículo identificamos a las escuelas con un código alfanumérico. Utilizamos la sigla E seguida de un número correlativo (E1, E2, E3, etc.) para referirnos a cada institución incluida en el estudio.
- [4] En este cuadro, se pueden observar tanto las similitudes como las diferencias en la implementación del modelo de burbujas. En primer lugar, cabe destacar que todas las escuelas, tanto de gestión privada como estatal, organizaron dos burbujas por división, con la excepción de la Escuela 3 (estatal y con jornada simple), que optó por tres burbujas. A su vez, se evidencia una distinción entre las escuelas de gestión estatal y privada: mientras que en las primeras la actividad asincrónica y la modalidad sincrónica simultánea fueron inexistentes, en las escuelas privadas fueron mucho más comunes. Si consideramos la descripción previa de las instituciones, podemos hipotetizar que factores como la capacidad edilicia, la conectividad de las escuelas y las características de las comunidades educativas contribuyeron a la implementación de modalidades de enseñanza simultáneas. Así, en la Escuela 6, por ejemplo, el equipo docente debía atender tanto al grupo presencial como al que se encontraba en modalidad virtual. En cambio, en las escuelas 1 y 4 de gestión estatal, la presencialidad se alternaba cada 15 días en la primera y cada 21 días en la segunda. A lo largo del capítulo, profundizaremos en estos contrastes.
- [5] Tanto la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Res. 363/20), desarrollada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, como la Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID-19”, realizada por el gremio docente CTERA (y por SUTEBA en el caso de la provincia de Buenos Aires), revelaron que un altísimo porcentaje de los y las docentes encuestados y encuestadas consideraron que tanto su trabajo como el tiempo que les demandó se incrementaron considerablemente en comparación con la presencialidad.
- [6] Futurama es una serie de animación de ciencia ficción creada por Matt Groening, que sigue las peripecias de “Fry”, un joven que despierta en el futuro, donde los personajes, incluidos presidentes y celebridades, sobreviven como cabezas en frascos. Con un humor irreverente, la serie aborda temas como la tecnología, la sociedad y las relaciones en un mundo futurista.
- [7] Este mito proviene de la mitología griega, donde Sísifo, rey de Corinto, fue condenado por los dioses a empujar una enorme piedra cuesta arriba, solo para verla rodar hacia abajo cada vez que alcanzaba la cima, forzándolo a comenzar de nuevo, eternamente. Esta condena simboliza el esfuerzo inútil y repetitivo, donde el trabajo nunca lleva a una culminación satisfactoria.

Información adicional

redalyc-journal-id: 1531



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153183911007>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Gisela Cánovas Herrera, Cintia Osorio

**Instrucciones para armar una burbuja. Gestión,
enseñanza y vínculos en el regreso escolar pospandemia
en el AMBA**

**Instructions for Building a Bubble. Managing the return
to in-person learning and teaching work in secondary
schools in the AMBA region**

**Instruções para Montar uma Bolha. A gestão do retorno à
presencialidade e o trabalho docente em escolas
secundárias da região AMBA**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 30, núm. 1, p. 1 - 20, 2026

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

praxis@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300107>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**