



Amores que matan: debates sobre el esencialismo escolar

Autoría: Narodowski, Mariano

Fecha de publicación: 01/07/2026

Publicado originalmente en: Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria (e-ISSN: 2386-5660)

¿Cómo citar este trabajo?

Narodowski, M. (2026). *Amores que matan: debates sobre el esencialismo escolar* [*Loves that Kill: Debates on School Essentialism*]. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 38(2), acceso anticipado. <https://doi.org/10.14201/teri.32701>

El presente artículo se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la **Universidad Torcuato Di Tella**, bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0, de acuerdo a lo indicado en la fuente original del documento

Dirección: <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/14264>

AMORES QUE MATAN: DEBATES SOBRE EL ESENCIALISMO ESCOLAR

Loves that Kill: Debates on School Essentialism

Mariano NARODOWSKI

Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires. Argentina.

mnarodowski@utdt.edu

<https://orcid.org/0000-0002-3122-052X>

Fecha de recepción: 25/06/2025

Fecha de aceptación: 15/10/2025

Fecha de publicación en línea: 01/07/2026

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Narodowski, M. (2026). Amores que matan: debates sobre el esencialismo escolar [Loves that Kill: Debates on School Essentialism]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), acceso anticipado. <https://doi.org/10.14201/teri.32701>

RESUMEN

Este artículo analiza la defensa de la escuela formulada por Jan Masschelein y Maarten Simons, quienes la conciben como un espacio de tiempo libre no productivo. Se plantea como hipótesis que dicha concepción descansa en un triple esencialismo —nominal, racional y afectivo— que fetichiza lo escolar y la invisibiliza como tecnología que canaliza prácticas. El análisis confirma que este esencialismo apela a la *scholé* como mito, por la atribución de una capacidad racional y por la centralidad del amor como fundamento de legitimidad. Esto produce efectos de impotencia reflexiva y bloqueo de la imaginación en un escenario acelerado de digitalización y culturas prefigurativas.

Se sustenta un análisis teórico-crítico que articula aportes de la historia y la sociología, nociones foucaultianas de tecnología y gubernamentalidad y estudios sobre evolución cultural. La enseñanza es considerada como una capacidad adaptativa de

la especie humana, anterior y exterior a la escuela, cuestionando su naturalización como hábitat exclusivo.

Los hallazgos sugieren que el énfasis en el amor como fundamento de legitimación configura un blindaje normativo que, lejos de empoderar a los docentes intensifica la decepción y la impotencia, particularmente en una cultura prefigurativa, donde la centralidad simbólica del adulto se ve erosionada, comprometiendo el horizonte testimonial de lo escolar.

El artículo propone identificar otros modos de anidar la enseñanza, sugiriéndose tres vías complementarias: rechazar el fetiche escolar mediante la historización de lo escolar; cartografiar espacios donde emergen tiempos no productivos; y explorar acoples entre formas escolares y postescolares, evaluando efectos sobre la atención y la igualdad de acceso al conocimiento. Se propone abrir la imaginación prescindiendo de la recurrencia mitificada y así identificar flujos capaces de sostener lo educativo en su carácter evolutivo, abierto y contingente.

Palabras clave: escuela como tecnología; evolución cultural; fetichismo escolar; esencialismo; impotencia reflexiva; culturas prefigurativas.

ABSTRACT

This article analyzes the defense of the school formulated by Jan Masschelein and Maarten Simons, who conceive it as a space of non-productive free time. The hypothesis advanced is that this conception rests on a triple essentialism—nominal, rational, and affective—that fetishizes the school and obscures it as a technology that channels practices. The analysis confirms that this essentialism appeals to *scholē* as a myth, to the attribution of a rational capacity, and to the centrality of love as the ultimate foundation of legitimacy. This produces effects of reflexive impotence and blocks imagination in an accelerated scenario of digitalization and prefigurative cultures.

The study is based on a theoretical-critical analysis that draws on history and sociology, Foucauldian notions of technology and governmentality, and research on cultural evolution. Teaching is considered as an adaptive capacity of the human species, prior to and external to the school, thereby questioning its naturalization as the exclusive habitat of education.

The findings suggest that the emphasis on love as a source of legitimacy configures a normative shield which, far from empowering teachers, intensifies disappointment and impotence—particularly in a prefigurative culture where the symbolic centrality of adults is eroded, undermining the testimonial horizon of schooling.

The article proposes identifying alternative ways of embedding teaching, suggesting three complementary paths: rejecting the school fetish through the historicization of schooling; mapping spaces where non-productive times emerge; and exploring couplings between school and post-school forms, assessing their effects on attention and equality of access to knowledge. It calls for opening educational imagination

beyond mythologized recurrences in order to identify flows capable of sustaining education in its evolutionary, open, and contingent character.

Keywords: school as technology; cultural evolution; school fetishism; essentialism; reflexive impotence; prefigurative cultures.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se concentra en la propuesta de Jan Masschelein y Maarten Simons, quienes han formulado una defensa de la escuela en tanto espacio singular de *skholé* y tiempo libre no productivo. A diferencia de las lecturas filosóficas que buscan continuar su reflexión, aquí adoptamos explícitamente un enfoque teórico desde las ciencias sociales: nuestro argumento es que esta concepción invisibiliza las dimensiones materiales y tecnológicas que condicionan las prácticas contemporáneas de enseñanza, al tiempo que refuerza un imaginario normativo que puede derivar en una fetichización de la escuela.

La tesis central sostiene que la defensa de la escuela descansa en un triple esencialismo -nominal, racional y afectivo- que fetichiza lo escolar, invisibilizando las tecnologías que atraviesan y configuran prácticas. Desde una lectura sociohistórica, proponemos mostrar las posibilidades y los límites de esta apuesta normativa y abrir la discusión hacia formas alternativas de conceptualizar la enseñanza: desde la sociología, y la historia es posible comprender a la escuela como una tecnología contingente, configurada por condiciones específicas. Este marco se enriquece con los estudios sobre evolución cultural, que muestran cómo la enseñanza es una capacidad adaptativa de la especie humana que no sólo precede, sino que sostiene la existencia de lo escolar entre múltiples formas sociales y tecnológicas generadas a lo largo del tiempo.

Por otro lado, nos preocupa entender cómo la idea de defensa (o apología), se formula justo en un contexto histórico donde se ve erosionada la eficacia del lugar docente como garante de saber: la escuela ya no parece asegurar continuidad cultural ni autoridad legítima (Dubet, 2007); el adulto ha perdido consistencia como representante de un mundo y sus tradiciones (Narodowski, 2016); y la enseñanza escolar se ve interpelada por formas tecnológicas, sociales y culturales que limitan su poder formativo (Sadowski, 2020). En este marco, esta defensa podría leerse menos como respuesta creativa y más como un blindaje normativo que refuerza la impotencia para pensar lo nuevo (Fisher, 2023).

Frente a ello, se pretende ensayar una crítica teórica centrada en lo que estas posiciones construyen; lo que dejan de lado y sus consecuencias, comprendiendo la lógica de esta mirada sobre la enseñanza humana en un despliegue que no pretende interrogar el régimen de producción del saber (Hunter, 2013) sino resaltar lo escolar como espacio educacionalmente privilegiado.

Independientemente de su contribución a la discusión teórica, la justificación de este artículo también está dada por la escasa presencia de estudios que analicen

críticamente estas posturas pese a su significativa circulación en círculos académicos, educacionales e incluso políticos iberoamericanos. Por eso, nos hemos centrado en los autores más influyentes que articulan con el trabajo Masschelein y Simons (2014, 2015, 2017): Bárcena (2012, 2025), y en menor medida Skliar (2019), Larrosa (2019), Kohan (2017) y Recalcati (2016). Se utilizó el software *Publish or Perish* basado en Google Scholar (Harzing, 2023) para la selección de los autores más citados en castellano y portugués.

Es cierto que algunos estudios previos han destacado que estos enfoques suelen dejar en segundo plano la relevancia de los condicionantes históricos o han conjeturado acerca de sus consecuencias en la despolitización de la educación (Tysklind y Tryggvason, 2025). Sin embargo, estas críticas suelen mantener a lo escolar en un nivel normativo convergente con el defendido por Masschelein y Simons. Nuestra mirada, en cambio, apunta a problematizar directamente la primacía de lo escolar: retomaremos parcialmente los señalamientos sobre elusión contextual y despolitización, pero subordinados a nuestra tesis central. Por otra parte, este tipo de observaciones ya han sido replicadas de manera rigurosa por los mismos Masschelein y Simons (2017).

En este sentido, vale una aclaración: nuestra posición no debe ser entendida como una militancia por la muerte de la escuela (Illich, 1971) ni como un reemplazo del esencialismo por un nihilismo estructural. Nos interesa evitar tanto la restauración nostálgica como el vacío nihilista. Sabemos de la estrechez de la cornisa por la que elegimos transitar: más que proponer esencias o restaurar legitimidades, tratamos de identificar tecnologías de enseñanza no necesariamente escolares, capaces de acoplarse de manera efectiva al presente, así como la escuela de la modernidad se acopló a su propio contexto (Narodowski, 2021; Berardi, 2019). En la sección final, esbozamos vías que permiten superar tensiones y escapar de formatos teóricos paralizantes.

2. ANTES DE LA ESCUELA: EVOLUCIÓN, PEDAGOGÍA NATURAL Y CULTURA PREFIGURATIVA

Desde la Ilustración hasta los debates contemporáneos sobre la autoridad y la responsabilidad, la enseñanza ha sido pensada como la acción de ofrecer un mundo a los nuevos y sostener una continuidad narrativa (Arendt, 2001). Este modo humanista de concebir la educación, sin embargo, debe ponerse en la perspectiva de una historia extensa y exterior, en la que la enseñanza aparece como una capacidad evolutiva y cultural.

Antes que un gesto ético o un acontecimiento moral, la enseñanza es un dato evolutivo del *Homo Sapiens*: una habilidad adaptativa inscrita en la biología de la especie y compartida, con algunos pocos animales no humanos (Tomasello, 2019; Csibra y Gergely, 2009). Esta se ha expresado siempre mediante tecnologías entendidas como el conjunto correlacionado de dispositivos que producen efectos de

poder-saber en la cultura, los cuerpos, el saber y el deseo. Cada tecnología configura estos dispositivos y en cada una se reproducen singularidades específicas que la hacen relativamente previsible configurando límites precisos y efectos esperables. (Foucault 2004, Behrent, 2013). Entre ellas: oralidad, imitación diferida, metacognición, escritura, imprenta y escuela.

El concepto de “evolución cultural” (Birch y Heyes, 2021), en tanto acumulación y transmisión de conocimientos, técnicas y normas en interacción con factores genéticos y ambientales, antecede con mucho a la noción moderna de “transmisión” propia del pensamiento humanista. Incluso, estudios recientes muestran que los seres humanos portamos en nuestro equipo biológico una “pedagogía natural”: la investigación muestra que, por ejemplo, bebés de un año ya manifiestan prácticas de enseñanza (Strauss, Calero y Sigman, 2014). Desde esta perspectiva, enseñar es una función evolutiva ligada a la supervivencia colectiva del ser humano y leerla como un episodio simbólico de emancipación intergeneracional es una posibilidad entre muchas.

La misma idea de lo intergeneracional merece ser revisada. En este punto resulta clave recuperar el aporte de Margaret Mead (2019), quien distinguió entre culturas posfigurativas, cofigurativas y prefigurativas. Mientras que en las primeras el saber desciende desde los adultos hacia los jóvenes (como, por ejemplo, en los inicios de la escolarización), en las actuales culturas prefigurativas el conocimiento relevante se produce o se anticipa en las generaciones más jóvenes, no porque “los chicos saben más”, sino porque en una sociedad de cambios constantes y violentos son los más jóvenes quienes, formados en y por esos cambios, pueden ofrecer mejores respuestas a las demandas de lo real. De este modo, la transmisión descendente también deja de ser un rasgo invariante y se revela como una configuración histórica específica. En el actual escenario, los adultos ya no son “embajadores de la tradición” porque la tradición misma pierde significatividad (Mead, 2019).

Acierta Bárcena (2012): “Al considerar «mayor» al joven y desresponsabilizar al adulto se invierten los términos y se ocasiona un estado de no diferenciación entre las generaciones”. Sin embargo, este escenario no parece estar promovido por una política pública o un consenso intersubjetivo generalizado, sino que es el epifenómeno de nuevas formas evolutivas de la acumulación cultural que resultan imposibles de contrarrestar, nos guste o no, por la política o por un nuevo consenso intersubjetivo.

En esta larga duración, los humanos organizaron la enseñanza en múltiples formatos: familiares, tribales, rituales, religiosos, gremiales, individuales, etc. La escuela, lejos de ser el origen natural de la educación, es una más de esas tecnologías históricas, una forma singular de acoplamiento (De Landa, 2017). Su consolidación como forma dominante se produjo recién en la tardo-modernidad europeo-americana, cuando los Estados-nación dispusieron un dispositivo basado en edades, instrucción simultánea, currículos secuenciados y arquitecturas específicas

(Hamilton, 2015). Esto respondió a transformaciones culturales, tecnológicas y productivas: por primera vez en la historia, amplias masas poblacionales fueron separadas de sus progenitores, prohibiéndoseles realizar tareas productivas para ser educados en espacios regulados por los nacientes Estados del siglo XIX bajo el mandato del control social y la obediencia (Paglayan, 2024). Desde entonces, la escuela se configuró como una tecnología de gobierno del saber y de los cuerpos, al mismo tiempo productora de conocimiento y reguladora de poblaciones (Hunter, 2013; Narodowski, 2021).

Desde un punto de vista socio-histórico, la enseñanza escolar puede verse como un acoplamiento de saber-poder organizado por regímenes de producción del conocimiento, de clasificación de cuerpos y de modulación de conductas, inseparable de su gubernamentalidad (Foucault, 2004; Narodowski y Campetella, 2023). Ignorar que esta tecnología escolar está atravesada por variables productivas y, en la actualidad, por procesos de digitalización y automatización del trabajo, incluido el intelectual (Caffentzis, 2020), conduce a una desatención fatal sobre las condiciones reales de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Comprender la enseñanza como una capacidad evolutiva de la especie, anterior a la existencia de la escuela, permite desencajar lo educativo de su forma moderna. Si la enseñanza nunca dependió de una única tecnología, sino que adoptó múltiples formas históricas, la escuela deja de ser pensada como hábitat natural del acto educativo. De allí la necesidad de interrogar cómo ciertas tecnologías monopolizaron la transmisión del saber legítimo y qué consecuencias acarrea conservar esa naturalización en un escenario atravesado por nuevas lógicas de producción y distribución de conocimiento.

Reconocerla como una tecnología entre otras, producto contingente de la evolución cultural, permite analizar tanto las condiciones de su emergencia como los límites de lo escolar, abriéndose a la posibilidad de explorar tecnologías alternativas sin sostener la ineluctabilidad de lo escolar como un fenómeno necesario e inherente por sí mismo.

La escuela puede no ser lo algunos intelectuales de la educación queremos que sea porque, como tecnología históricamente establecida, corre la suerte de toda tecnología; es decir, tiene bordes específicos muchas veces impermeables o difíciles de transgredir, instituidos mediante una organización del saber surgida en condiciones específicas del mundo moderno y configurada por medio de una matriz estatal (Narodowski, 2021).

Reconocer que es una tecnología entre otras posibles; es decir, un efecto de la evolución cultural sapiens y por tal motivo contingente, permitirá repensar la educación fuera de los límites que impone lo escolar, interrogando históricamente por sus condiciones de emergencia y sus posibles derivas, incluida, por qué no, la obsolescencia o la desaparición; no en el sentido de una propuesta política a lo Ivan Illich (1971) sino como otra contingencia, como otra adaptación evolutiva probable.

3. RACIONALIDAD, VOLUNTAD Y AMOR

Una propuesta teóricamente lúcida, argumentativamente sofisticada y académicamente influyente de defensa del orden escolar moderno es la de Jan Masschelein y Maarten Simons, quienes reivindican la escuela como una institución única, capaz de suspender las lógicas del mundo productivo, familiar y social, y de ofrecer una forma específica de tiempo libre no productivo. Para ellos, lo escolar es un espacio privilegiado en el que se habilita la aparición del sujeto como tal, en tanto se lo sustrae de las determinaciones externas y se lo expone a una relación desinteresada con el mundo.

Su punto de partida es inobjetable y en principio podría equipararse a lo expuesto en la sección anterior: “la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer” aunque la consecuencia articule con una voluntad racional: “pero eso también significa que puede reinventarse” (Masschelein y Simons, 2014, p. 3). Para darle consistencia a su propuesta, afirman: “Queremos reservar la noción de escuela para la invención de una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela” (Masschelein y Simons, 2014, p. 12).

En un trabajo posterior (Masschelein y Simmons, 2015), retoman los aportes de Bernard Stiegler (2010) para justificar mejor la tensión entre la invención histórica y la reserva normativa. Se remontan a la antigua Grecia señalando que allí fue inventada una forma singular de transmisión de saberes; la escuela, y que lo específico de esa invención fue la creación de un espacio no productivo “*otium/scholé* para el pueblo”, un formato de emancipación que separa un tiempo y un espacio propio, distintos del hogar (*oikos*) y de la sociedad (*polis*).

Los autores recurren al *eidós* de la escuela de modo de aislar una estructura de sentido mínima que permitiría reconocer a la institución escolar más allá de sus transformaciones históricas. Sin embargo, este recurso no parece superar la tensión planteada: no es fácil demostrar, de acuerdo con el consenso extenso de historiadores y politólogos ya referidos antes, que la organización política y social de la escuela griega del siglo V a.C. tenga algún parentesco con la escuela de la modernidad o con los grandes sistemas escolares del siglo XXI, salvo el nombre.

Además, Roland Barthes (1987), por medio del ejemplo de la Nave Argos, ya ha mostrado cómo una identidad puede permanecer cambiando materia, pero este sería el caso contrario porque se trataría de pura Doxa: expresiones que se manifiestan explícitamente en la conciencia, naturalizando lo histórico, imaginando lo real, repitiéndose eternamente para impedir la transformación creativa, como veremos luego. Es más, este podría ser un ejemplo barthiano de cómo la modernidad opera a partir del estudio del mito (Barthes, 1987), donde la escuela se muestra purgada de toda impureza que la vincularía a un régimen específico de gubernamentalidad (Foucault, 2004).

Otro problema que plantean los estudios históricos tiene que ver con la diferencia entre los textos clásicos sobre *skhōle* y la efectiva consecución como práctica

social, no porque lo segundo sea necesario para lo primero sino porque este cotejo agrega mayor dificultad para construir un concepto como “escuela”. Hamilton (2015) concluye que los artefactos sobrevivientes que podrían confirmar la institucionalización de las prácticas escolares de la antigüedad están ausentes. A partir del exhaustivo trabajo de Teresa Morgan (1998) afirma que “es imposible identificar cualquier texto filosófico sobreviviente como un ‘texto escolar’ distinto de un texto filosófico ‘profesional’ (p. 17) y que, lamentablemente “no hay sitios arqueológicos que puedan identificarse, aunque sea tentativamente, como ‘salas de escuela’” (p. 28). La inferencia es central para nuestro argumento: “no sabemos casi nada sobre la institución de la educación en el período clásico” (p. 19; la traducción del inglés es del autor). En otras palabras, no hay señales confiables de que el ideal se haya realizado sino de una forma mitificada.

Esto no pretende descartar el discurso sobre la *skholé* en tanto categoría filosófica: la cuestión es su enlace con la escolarización moderna. Para que esta conexión se requiera una justificación histórica rigurosa que confirme que la invariancia a lo largo del tiempo. El gesto normativo no merece ser negado *ex ante*, pero el privilegio del análisis socio-histórico permite ponderar el programa pedagógico propuesto. Es decir, no se reniega del valor normativo, sino que se lo proyecta a sus condiciones de posibilidad.

En consecuencia, la visión presentada como histórica termina descansando en un gesto ético y volitivo: la reinención de la escuela es posible, sí, pero sólo si preserva la esencia que encarna la reserva purificada de cualquier mancha que mancille su buen nombre que, a la sazón, se enraíza en su etimología, *skhole*. Trabajos posteriores del propio Stiegler (2021) relativizan esta recuperación de la escuela como invariante histórica: su perspectiva del *pharmakon* ambiciona lo contingente, la forma en que la materia es organizada: la tecnología aparece como soporte constitutivo de la individuación psíquica y colectiva, pero siempre ambivalente: remedio y veneno; por lo tanto, el *eidos* escolar queda sometido fatalmente a cada onda de gramatización.

Siguiendo esta lógica, las tecnologías digitales actuales no prolongan ni contestan linealmente a la mítica *scholé*, sino que reorganizan la materia “desacoplada”, en el sentido que De Landa (2017) da a los ensamblajes: configuraciones inestables de elementos heterogéneos. La clave no está entonces en la permanencia de la escuela, y su necesidad, sino en cómo las tecnologías configuran y son reconfiguradas en cada momento histórico.

Para superar la tensión se debería interrogar acerca de las estructuras históricas que han conformado lo escolar en términos de su inscripción estatal, su articulación con el capital, su funcionalidad cognitiva o su carácter de regulador demográfico y laboral. Al contrario, los autores proponen restaurar una forma ideal por medio de la misma convicción iluminista que llevó al gran pedagogo y teólogo bohemio Jan Amos Comenius a afirmar el mismo concepto en 1657: “Hasta ahora hemos carecido

de escuelas que respondan perfectamente a su fin" ["Scholas sini suo perfecte respondentes, defuisse hactenus"] (Comenius, 1986, p. 27).

La apología/defensa de lo escolar, entonces, se sostiene merced a un supuesto esencialista: la idea de que puede operar como suspensión de lo real por una suerte de voluntad racional, una decisión ética de quienes la habitan por la es que posible neutralizar las viejas lógicas de la vigilancia y la sanción o las nuevas del rendimiento, el control y la normalización, sin modificar las condiciones que las producen, sino apostando por la forma misma, capaz de crear y resistir el mundo mediante la declaración consciente de su diferencia. Kohan (2017), comentando a J. Masschelein, lo explica mejor: "En otras palabras, donde el filósofo dice "debes cambiar tu vida", el educador dice "no eres in-capaz", "puedes poner atención en el mundo". El pedagogo sería quien lleva al alumno hasta la escuela, el lugar donde el mundo se des-pliega y la potencia se des-cubre." El supuesto del "des-pliegue" o del "des-cubre" está eximido de todo intento de contrastación.

Se atribuye así a los agentes escolares -principalmente a los docentes- la responsabilidad de maniobrar la suspensión creando un tiempo libre en medio de las exigencias burocráticas, tecnológicas, afectivas y materiales que instituyen el trabajo cotidiano: "En la escuela, nos centramos en las matemáticas por las matemáticas, en la lengua por la lengua, en la cocina por la cocina, en la carpintería por la carpintería. Así es como calculamos una media, como conjugamos en inglés, como elaboramos una sopa o como construimos una puerta. Pero todo eso sucede independientemente de cualquier objetivo exterior que tenga que ser alcanzado inmediatamente" (Masschelein y Simons, 2014, p. 18).

Confianza en una voluntad omnipotente, capaz de superar los límites del entramado tecnológico de lo escolar: el maestro suspende el mundo implicando una fe categórica en una racionalidad soberana redimida de condicionamientos o haciendo de los condicionamientos un impulso, asumiendo que los escenarios tienen fronteras que pueden infringirse por medio de una centralidad inagotable de deseo y reflexión.

Esto expresa también en su contracara, lo que los autores entienden como "domesticación" (2014, p. 51): el inconveniente no es la escuela en sí, la escuela nominada escuela, sino sus formas degradadas, desviadas, no virtuosas. De allí que se proponga restaurar su integridad funcional mediante la renovación de su propósito mítico: crear igualdad, bloquear el afuera, sostener el tiempo libre en una visión que supone que la tecnología escolar puede ser contenida, dirigida o revertida por un yo lúcido, consciente y autónomo. Se trata de una restauración normativa, basada, implícitamente, en el ideal pansófico comeniano por el que el saber humano es para todos los seres humanos (Comenius, 1986; Čížek, 2019).

El gesto de restauración encuentra su anclaje afectivo en un elemento central: el amor. Según Masschelein y Simmons, "el amor por la materia de estudio, por el oficio, por la actividad, por el mundo, no deriva del valor que esa materia, ese oficio

o esa actividad tiene, sino que los sostiene, los afirma y los mantiene disponibles” (2014, p. 43). El amor es el fundamento último de la experiencia escolar: no se enseña meramente por lo que se transmite, sino por lo que esa transmisión conlleva: amar.

La formulación encuentra eco en trabajos de amplia difusión en Iberoamérica: Skliar (2019) habla de la escuela como “patria de los afectos”; Larrosa (2019) afirma que “el amor al oficio de profesor (...) no puede separarse del amor a la escuela. Aquí conviene distinguir entre el amor-como disponibilidad que proponen Masschelein y Simmons y el amor-erótico formulado por Recalcatti (2016) desde una perspectiva lacaniana, donde el deseo y la transferencia constituyen el núcleo de la experiencia de enseñar. Aunque diferentes en su formulación, ambos coinciden en el afecto como fundamento de legitimidad y nuestro argumento apunta justamente a este movimiento: la apelación al amor ya sea como disponibilidad o como erótica, evita interrogar todo lo que lo ponga en riesgo.

Masschelein y Simons (2014, p. 76), con lucidez y honestidad, reconocen que su defensa de la escuela podría interpretarse como una “petición *pro domo*” (en realidad, *pro domo sua*, por la expresión latina de Cicerón); es decir, una defensa de intereses personales, dado que ellos son pedagogos y, a causa de eso, afirman amar la escuela, sus profesores y sus estudiantes. Para responder a la objeción, los autores advierten que no se trata de un interés corporativo sino de una cuestión pública porque la escuela cumple una función social radical al encarnar la distinción entre tiempo libre y tiempo productivo, donde se hace visible la igualdad.

Este desplazamiento, sin embargo, presenta algunos problemas: necesita volver a purificar a la tecnología rechazando a la “escuela capitalista” (sic, p. 59) para abrazar su potencial democrático y “comunista” (sic, p. 77). Es aquí donde se expresa el fetichismo de lo escolar: un desplazamiento del deseo hacia un objeto idealizado, donde los atributos no precisan correlacionar, ni siquiera negativamente, con un orden social. Es decir, la deriva hacia lo público se engarza con postulados políticamente normativos que no precisan contrastación, ni siquiera con los sistemas democráticos y comunistas realmente existentes.

La laguna de historicidad, entonces, se satura de principios ideológicos genéricos y, en esos términos, es dable de advertir que cuando las condiciones son adversas y las proclamas se vuelven inalcanzables, se invoca esa pulsión fetichizada que corre el albur de convertirse en un pegamento que oculta, o al menos mitiga subjetivamente, las condiciones no ya socioeconómicas, sino de sostenimiento de la misma tecnología escolar. Si la escuela ya no puede cumplir las promesas de acceso igualitario al saber, la equidad, ni de construcción de lo común, su defensa en nombre del amor no deja de ser una forma de resistencia simbólica: no la sostiene por lo que es sino por lo que representa, por lo que invoca, por lo que debería ser.

Los autores no interrogan los factores de un deterioro que vislumbra en ciertas características de época -salvo, muy *grosso modo*, los rasgos “capitalistas”- y el discurso afectivo preserva lo escolar, incluso si su eficacia está comprometida. El amor aparece como último refugio, como resto irreductible que mantiene viva la promesa aun

cuando todo lo demás peligre. Bárcena Orbe (2025) es quien mejor articula esta idea porque la compacta en un modo exento de frases melosas o ditirámicas: “Al educar, transmitimos ese doble amor y ese doble cuidado, y, al hacerlo, influimos en el otro y establecemos una especie de *pacto testimonial*” (cursiva del autor).

Es decir, se ama una escuela que no existe de acuerdo con sus propios términos normativos y se la sostiene para que siga representando esa esencia. Lo escolar se vuelve una referencia vacía: se invoca como si aún operara o pudiera operar eficazmente, sin siquiera conjeturar la posibilidad de su ocurrencia, que es nuestro estándar científico básico. De hecho, los autores reconocen (Masschelein y Simmons, 2014, p. 48) que la escuela no transmite o trasmite lo que no se pretende, pero no inquietan acerca de su posibilidad efectiva: el lenguaje esencializado termina absorbido por la lógica performativa del discurso pedagógico contemporáneo, lo que Baudrillard (2024) ha caracterizado como simulacro de tercer orden, donde los signos circulan sin referencia real.

Así, la defensa de la escuela por amor y el amor de y a los profesores parece justificar la continuidad de una forma sin condiciones y de hacer del gesto afectivo una estrategia de sostén que, paradójicamente está condenada a desactivar cualquier intento de desligar al medio -la escuela, ahora fetichizada- respecto de las finalidades que se pretenden, merced a la defensa del estatus esencial que le fuera concedido.

Podríamos decir, con cierta ironía, que hay amores que matan. Habíamos anticipado que para Barthes (1987) lo doxástico, en su afán de sostener, termina por asfixiar cualquier posibilidad de examen y transformación que cuestione el formato defendido. El punto aquí no es una impugnación del afecto, sino su uso compensatorio: cuando lo que se esperaría del discurso crítico es la apertura a la imaginación, a lo impensado, se lo repliega; cuando valdría la pena interrogar la tecnología escolar por su carácter contingente, se la congela; y allí donde se podrían habilitar alternativas impensadas, se las cancela. Así, el amor por la escuela y por el maestro, termina obstaculizando la reflexión sobre lo radicalmente nuevo, no porque el amor no importe, sino porque su invocación conlleva una negación del duelo por la ausencia de aquello que se exalta o se rememora.

4. IMPOTENCIA REFLEXIVA Y DECLIVE DE LA FIGURA TESTIMONIAL

El horizonte antropológico de esta teoría educativa es un humanismo que pone al adulto como responsable de sostener la continuidad del mundo, pero pensado por fuera de toda condición de posibilidad. El maestro aparece como un residuo ilustrado que actúa por fuera de las condiciones de la tecnología escolar, aunque sea esta la que lo configura.

A esto se suma un problema adicional: la figura del adulto cercana a lo ejemplar ha perdido su consistencia simbólica en un escenario “sin adultos” (Mead, 2019; Narodowski, 2016). No se trata simplemente de una crisis de autoridad, sino de una mutación antropológica en su sentido social y cultural-evolutivo: en una sociedad

que ha desfundado a muchas de sus agencias reproductoras de sentido, el adulto ya no representa un modelo a seguir sino un lugar cuestionado por su posible obsolescencia y desposeído de horizonte trascendente. La ejemplaridad como parte del fundamento de lo escolar propone un callejón sin salida.

Este esencialismo puede ser leído como la administración subjetiva de la impotencia: los adultos ya no ofrecen un mundo, sino que gestionan su pérdida de la mejor manera. Lejos de ser portadores de una experiencia que ordena, suelen aparecer erráticos, interpelados por tecnologías que reorganizan el saber, el lenguaje y la afectividad desde lógicas no adultas y, muchas veces, ni siquiera humanas. Volviendo a Mead (2019), el adulto de la cultura prefigurativa, donde la tradición está siempre en riesgo de obsolescencia o subordinada a su actualización, contiene vestigios de lo que está dejando de ser (Narodowski, 2014).

Insistir en la ejemplaridad y el amor sin asumir esta mutación equivale a depositar la promesa educativa en una figura en declive. Su mandato amasa nostalgia restauradora en el sentido de Svetlana Boym (2001), la que trae el rumor del pasado de manera forzada: en lugar de interrogar las condiciones de posibilidad de la posición simbólica, se la asume como punto de partida, como si el adulto, el docente, aún estuviera en condiciones de ofrecer lo nuevo a los nuevos, siempre y en todo lugar.

Resulta útil recuperar el concepto de “impotencia reflexiva Fisher (2023): una conciencia opaca sobre la disfuncionalidad de lo real y que, en este caso, deriva a la idea de que la escuela no funciona como debe, pero con una conciencia que no produce transformación, sino parálisis. ¿El docente percibe el simulacro? ¿Intuye la inutilidad, pero sigue actuando como si aún se tratara de alcanzar esos logros? La impotencia no es ignorancia sino saber sin efecto, pensamiento sin consecuencias, crítica sin salida.

Es allí donde emerge una nueva modalidad de legitimación, ya no para los profesores sino para el discurso que la sostiene, bajo la retórica del compromiso, el amor, la presencia y la alteridad. *Pro domo sua* se convierte en una técnica de contención subjetiva: un modo de mantener la apariencia de sentido en un espacio atravesado por la descomposición de lo escolar, la deslegitimación de la docencia y la creciente automatización de la práctica pedagógica. Es notorio cómo la impotencia reflexiva del intelectual de la educación se resiste a enfrentar al vértigo frente a los algoritmos de evaluación, la segmentación digital del conocimiento o la desvinculación sistemática de los estudiantes cuando su atención es un bien escaso por el que se compite sin tregua. Al asomarse al abismo, Masschelein y Simmons (2014, p. 59) ven allí a “la escuela y al profesor capitalista”.

5. EL REVERSO SUBJETIVO DEL AMOR A LA ESCUELA

Lejos de empoderar se incrementa la decepción; el desamor. La representación esencializada, despojada en tanto tal de contradicciones o relatada por la posibilidad de sintetizarlas, deshistoriza la experiencia concreta del trabajo docente: como esta visión está explícitamente desconectada del análisis de las condiciones reales de

la existencia, no se ofrecen herramientas para pensarlas y transformarlas concretamente por lo que puede que se esté desplegando una escena difícil de habitar, un modelo inalcanzable que recae como exigencia moral sobre quienes sostienen un andamiaje extenso, complejo y a veces angustiante.

Este entramado permite conjeturar la aparición de formas de culpabilización subjetiva: si el maestro no logra “producir igualdad”, “abrir al mundo común” o “crear tiempo libre”, el problema podría ser adjudicado a su falta de vocación, su escaso amor por la materia, su débil presencia; no porque sea una consecuencia anticipada perversamente, sino como una reacción frente a un imperativo fuerte: la pregunta que no puede no instalarse en el docente atento a estos autores, comprometido con estas ideas que pone en su corazón, podría ser brutal y silenciosa: *¿por qué yo no puedo promover aquello que estos grandes intelectuales dicen que debe suceder? ¿Qué he hecho yo para merecer esto?*

Este desajuste vuelve sobre la impotencia reflexiva y la distancia entre la promesa y la práctica cotidiana puede introyectarse como déficit personal (Dubet, 2007): varios estudios muestran el crecimiento del sentimiento de decepción en la población docente y que sus causas son numerosos y heterogéneos (Grossman y Oplatka, 2021; Perryman, 2022; Şahin, Demir y Şevik, 2024). Obviamente, no se está arguyendo que esta sea consecuencia del enfoque bajo análisis, pero urge investigar el virtual efecto de grandes relatos apoloéticos acerca de la escuela y la docencia en los sentimientos crecientes de frustración.

En este escenario, la figura del docente termina en una especie de héroe sacrificial, convocado a sostener, en soledad, las promesas incumplidas de una escuela inscripta en una esencia rígida. La consecuencia no es la esperable -la recuperación del deseo de enseñar- sino su silencioso deterioro. Se espera del maestro que encarne un mundo sin condiciones para sostenerlo, que genere igualdad con o sin recursos, que cree atención sin interrupción, que ame su materia y a sus alumnos y se deje amar por ellos. Que articule su acción en términos colectivos cuando la individuación y la customización son un signo de época. En vez de imaginar nuevas formas e identificar las existentes como para sostener los vínculos que se propugnan, se refuerza un modelo fetichizado y emocionalmente costoso.

Después de todo, en 2024 había noventa y siete millones de docentes, la profesión con mayor número de miembros del mundo (International Task Force on Teachers for Education 2030 & UNESCO, 2023). ¿Todos deberían amar y ser amados? ¿Esperaríamos que todos ellos se levanten cada mañana dispuestos a suspender el tiempo, a desprivatizar el saber, a producir lo común, a encarnar el amor por la enseñanza de su materia y a transmitir valores generacionales?

6. LO QUE YA NO ES, LO QUE AÚN NO EXISTE

La propuesta de Masschelein y Simons, aun con su sofisticación conceptual y los hallazgos que hemos enumerado, termina apoyándose en un triple esencialismo: uno

nominal, al reservar “escuela” a un conjunto de cualidades virtuosas; uno racional, que deposita en la forma escolar una capacidad de suspensión voluntaria de las lógicas del mundo; y otro afectivo, que convierte el amor en el fundamento de su legitimidad. Los tres operan como mecanismos de blindaje ante el agotamiento y, al hacerlo, se inhibe la percepción de las posibilidades y los límites, los cambios en los regímenes de gubernamentalidad, y las posibles obsolescencias. Y, sobre todo, se bloquea la posibilidad de identificar o imaginar nuevas tecnologías de la enseñanza.

Desde una perspectiva sociohistórica, la cuestión no es restaurar una escuela idealizada y mitificada, sino interrogar las condiciones en las que la enseñanza efectivamente ocurre, apoyándonos en el hecho de que es una capacidad incrustada en la evolución y la acumulación cultural humana y no un privilegio exclusivo de la institución escolar. En una sociedad prefigurativa, donde proliferan mediaciones digitales y tecnológicas, aferrarse a una tecnología esencializada corre el riesgo de transformarse en nostalgia normativa más que en horizonte crítico: se destila, involuntariamente, un nihilismo *de facto*.

Es aquí, donde nos permitimos señalar tres vías complementarias que permiten formular una mirada no-nihilista. En primer lugar, desnaturalizar el fetiche escolar, describiendo sus condiciones de producción. Particularmente, entender lo escolar como una tecnología entre todas las que la evolución cultural sapiens ha generado -y sigue generando aceleradamente- y no como su forma última, deseable o innegociable.

En segundo lugar, cartografiar espacios donde emerge efectivamente el “tiempo no productivo”, sea o no en las aulas, y comprender por qué se producen allí y no en otros lugares. Por qué son permanentes y por qué contingentes. Por qué a veces desbordan y otras son protegidos. Esto implica estar atentos a la emergencia de flujos a veces sin sujeto, prácticas de circulación de saber y creación cultural que exceden el marco escolar y que ni siquiera pueden reducirse a simples redes de intercambio: nuevos fenómenos que generan conocimiento de manera horizontal, sin jerarquías ni ejes unificadores. Más que *networking*, son ensamblajes contingentes (De Landa, 2017) donde múltiples actores y recursos se articulan, sin centro ni finalidad burocráticamente codificada, produciendo derivas imposibles de reabsorber en las estructuras verticales y estandarizadas de la tecnología escolar estatalizada.

Finalmente, explorar combinatorias que articulen lo escolar con tecnologías postescolares y circuitos de conocimiento no jerárquicos, evaluando sus efectos sobre dos dimensiones centrales que Masschelein y Simons (2014) defienden como posibilidad de construir lo común: la atención de los estudiantes y la igualdad de acceso al saber. Ambas marcan un punto de tensión central: la primera se vuelve un problema decisivo porque la escuela compite con flujos aplanados y desterritorializados de información y debe sostener un régimen de concentración en un entorno saturado de estímulos. La igualdad de acceso se mantiene como criterio, dado que los circuitos no jerárquicos tienden, se supone, a reproducir desigualdades, mientras que la proclama histórica de lo escolar ha descansado en su vocación igualadora.

Sin embargo, estas dimensiones no deben entenderse como virtudes garantizadas por la escuela; afirmarlo nos haría retornar al horizonte normativo. Más que atributos intrínsecos deben considerarse problemas abiertos, cuyo tratamiento depende de, tecnologías y culturas contingentes y en creciente aceleración. Arreglos que, muchas veces, no están disponibles para la política educativa ni la voluntad racional -individual y colectiva- de educadores e intelectuales de la educación. El trabajo de Bárcena Orbe (2025) ilumina este debate al recordar que la experiencia educativa no responde a un método prefijado, sino a un trayecto cuyo recorrido se define por el interés y la atención del sujeto: “viajar de este modo es un medio sin fin ni destino predeterminado”. La metáfora del viaje nos obliga a preguntarnos si la escuela real -no la idealizada, sino la históricamente situada, con sus límites y fricciones- sigue siendo el mejor vehículo para sostener ese trayecto o si conviene experimentar nuevas combinaciones tecnológicas.

En definitiva, se trata de desplazar la discusión de la defensa apologética de la escuela hacia el reconocimiento del flujo tecnológico de la enseñanza. Pensar lo educativo sin garantías no es renunciar a su potencia, sino abrir la posibilidad de imaginar aquello que aún no existe.

AGRADECIMIENTOS

El autor agradece a Nicole Elztein (Universidad Torcuato Di Tella) por su invaluable asistencia en la investigación que dio luz a este trabajo.

DECLARACIÓN DE TRANSPARENCIA

Para la elaboración de este artículo se utilizó la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT (OpenAI, versión GPT-4) como apoyo en el análisis de la consistencia lógica de la argumentación y en la edición final del texto. Todas las decisiones conceptuales, interpretativas y de redacción fueron tomadas por el autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Paidós.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens.
- Bárcena, F. (2025). Una filosofía de la relación educativa: mediación existencial, transmisión y testimonio. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 1–18. <https://doi.org/10.14201/teri.32244>
- Barthes, R. (1987). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Kairós.
- Baudrillard, J. (2024). *Cultura y simulacro*. Kairós.

- Behrent, M. (2013). Foucault and Technology. *History and Technology*, 29(1), 54–104. <https://doi.org/10.1080/07341512.2013.780351>
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. El deseo de una comunidad posible*. Caja Negra.
- Birch, J., & Heyes, C. (2021). The cultural evolution of cultural evolution. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 376(1828), 20200051. <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0051>
- Boym, S. (2001). *The Future of Nostalgia*. Basic Books.
- Caffentzis, G. (2020). *Entre letras de sangre y fuego*. Tinta Limón Ediciones.
- Čížek, J. (2019). From Pansophia to Panorthosia: The Evolution of Comenius's Pansophic Conception. *Erudition and the Republic of Letters*, 4(2), 199–227.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Akal.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(4), 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- De Landa, M. (2017). *Mil años de historia no lineal*. Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39–66.
- Fisher, M. (2023). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique: cours au Collège de France (1978–1979)*. Gallimard.
- Grossman, S., & Oplatka, I. (2021). Teacher disappointment: subjective definitions, factors and consequences. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(3), 205–220.
- Hamilton, D. (2015). The beginning of schooling - as we know it? *Journal of Curriculum Studies*, 47(5), 577–593. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1052851>
- Harzing, A. W. (2023). *Using the Publish or Perish software: Crafting your career in academia*. Tarma Software Research Ltd.
- Hunter, I. (2013). *Assembling the school*. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason: Liberalism, neoliberalism and rationalities of government* (pp. 143–166). Routledge.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- International Task Force on Teachers for Education 2030, & UNESCO. (2023, April 3). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387523>
- Kohan, W. O. (2017). Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. En W. O. Kohan, *Elogio da escola* (pp. 65–85). Autêntica Editora.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). Education in Times of Fast Learning: The Future of the School. *Ethics and Education*, 10(1), 84–95.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2017). The language of the school: alienating or emancipating? *Childhood & Philosophy*, 13, 193–212.
- Mead, M. (2019). *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Gedisa.

- Morgan, T. (1998). *Literate education in the Hellenistic and Roman worlds*. Cambridge University Press.
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(02), 191-214. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v14i2.695>
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate.
- Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar: ¿A quién vas a llamar? *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(2), 49-63. <https://doi.org/10.14201/teri.25136>
- Narodowski, M., & Campetella, M. D. (2023). La educación escolar como razón de mercado: Mapeando las racionalidades de gobierno de la escuela pública. En B. Thoilliez, & J. Manso (Coords.), *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 101-118). Síntesis.
- Paglayan, A. (2024). *Raised to obey: the rise and spread of mass education*. Princeton University Press.
- Perryman, J. (2022). *Teacher Retention in an Age of Performative Accountability: Target culture and the discourse of disappointment*. Routledge.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Sadowski, J. (2020). *Too Smart: How Digital Capitalism is Extracting Data, Controlling Our Lives, and Taking Over the World*. MIT Press.
- Şahin, S., Demir, Ö., & Şevik, Y. K. (2024). *Teacher Disappointments from Teacher's Perspective*. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 11(1), 118-155. <https://doi.org/10.59409/ojer.1486105>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Stiegler, B. (2010). *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2021). Afterword: On positive pharmacology. En D. Ross, & S. M. Painter (Eds.), *Psychopolitical anaphylaxis: Steps towards a metacosmics* (pp. 357-368). Open Humanities Press. <https://openhumanitiespress.org/books/titles/psychopolitical-anaphylaxis>
- Strauss, S., Calero, C. I., & Sigman, M. (2014). *Teaching, naturally. Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 38-43. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.05.001>
- Tysklind, E. N., & Tryggvason, Á. (2025). Politicised or Political: On Agonism and School as 'Free Time'. *Stud. Philos. Educ.*, 44, 305-316.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Harvard University Press.