



XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

PEDAGOGÍA DE LAS COSAS

Salamanca, 13 - 16 de noviembre de 2022

Universidad de Salamanca

* * *

CUARTA PONENCIA

MANIFESTACIONES, PRÁCTICAS Y RESPONSABILIDADES ÉTICAS, POLÍTICAS Y ESTÉTICAS: DEL AMOR POR LAS COSAS

*Manifestations, practices, and ethical, political,
and aesthetic responsibilities: on the love for things*

Thoilliez Ruano, Bianca (coord.)¹. Universidad Autónoma de Madrid

Esteban Bara, Francisco. Universitat de Barcelona

Reyero García, David. Universidad Complutense

¹ Como coordinadora de la ponencia, quiero dar las gracias al profesor Ángel García del Dujo y a su equipo de la Universidad de Salamanca por la invitación propuesta. También quiero agradecer a los profesores, mis amigos, Esteban y Reyero su acompañamiento intelectual. Y que hayan aceptado hacerlo desde el compromiso de realizar un trabajo conjunto que es “muy sencillo de explicar: ha consistido fundamentalmente en leer, pensar y escribir, a veces en este mismo orden y a veces mediante otras combinaciones” (Trilla, 2005, p. 289). Para producir este texto, hemos pensado, leído y escrito, a veces juntos (en sesiones de trabajo de una duración variable de 90-120 minutos los días 11/1, 3/2, 18/2, 11/3, 17/3 y 29/3) y también por separado, intercambiado múltiples mensajes, lecturas y finalmente versiones de este texto durante los últimos 4 meses. Ha sido también importante para la preparación y participación en este seminario, el marco de trabajo del Proyecto de I+D+i “#LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España” (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033).

RESUMEN

La ponencia se enmarca en la reconsideración del movimiento pendular que nos ha llevado de una enseñanza centrada en el educador a otra centrada en el educando, conviene recordar ese tercer vértice del triángulo didáctico que conviene no menospreciar: los contenidos de enseñanza (contenidos que han sido creados por la humanidad, como obras de arte, libros, cualquier producción manufacturada, y contenidos que nos regala la naturaleza, la ecología). Debe haber, cierto es, una forma peculiar de amor entre maestro y aprendiz para que la educación se haga posible, pero lo que los reúne es el amor por la cosa que estudian, ese amor intencionalmente contagiado es definitorio de toda situación educativa. Esos contenidos no siempre se manifiestan en el currículum escolar, sino que lo hacen en otros lugares y a través de otras prácticas no-docentes pero que pueden considerarse de enseñanza y que, también, presentan sus propias responsabilidades (éticas, políticas y estéticas) y sus propias capacidades de agencia (las cosas, incluida la propia naturaleza, están ya lejos de ser objetos pasivos a nuestra contemplación para convertirse en un importante actante sobre lo que somos).

Palabras clave: pedagogía de las cosas; triángulo didáctico; contenidos de enseñanza; perfectibilidad; oikofilia; Gaia; memoriales; museos; bibliotecas.

1. EL TRIÁNGULO DIDÁCTICO REVISITADO: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS COSAS

Es característico de la pedagogía que hemos construido en la Europa continental la atención a la dimensión relacional, comunicativa de la educación (Friesen y Kenklies, 2023; Jover, 1991; Martín-Alonso et al., 2021; Moreno y Vila, 2022; Pérez Guerrero, 2020). Pero, en el marco de una reconsideración del movimiento pendular que nos ha llevado de una enseñanza centrada en el educador a otra centrada en el educando (Cornelius-White, 2007; Houssaye, 2014), conviene recordar ese tercer vértice del triángulo didáctico que no se debe menospreciar: los contenidos de enseñanza (contenidos que han sido creados por la humanidad, como obras de arte, libros, cualquier producción manufacturada, y contenidos que nos regala la naturaleza, la ecología). Debe haber, cierto es, una forma peculiar de amor entre maestro y aprendiz para que la educación se haga posible, pero lo que los reúne es el amor por la cosa que estudian, ese amor intencionalmente contagiado es definitorio de toda situación educativa. Hay aspectos esenciales a la educación que no se manifiestan en la relación personal como tal, sino en la atención a lo valioso que se preserva en el acto amoroso de enseñarlo. Como en toda relación que implique amor y un triángulo, nos vamos a encontrar siempre con tensiones (Aldridge, 2019). El caso del triángulo didáctico, con sus tres vértices de estudiante-profesor-contenido no es una excepción. Sin embargo, no se trata de resolver esta tensión,

sino, más bien, de aprender a vivir en ellas y de trabajar con ellas (Haraway, 2016). Querer practicar una educación a riesgo cero, libre de toda tensión, nos abocaría inevitablemente a no educar nada en absoluto (Biesta, 2013).

El renovado interés por las cosas en el campo de las ciencias sociales y humanas se sitúa en un amplio arco que va desde aproximaciones más semióticas a otras más materialistas para estudiar las formas en que las cosas y la sociedad se coproducen entre sí. De acuerdo con el estudio comprensivo que sobre esta cuestión nos ofrece el trabajo de Ian Hodder (2012) el problema estaría en que se tiende solo o sobre todo a explorar para qué nos sirven las cosas. Así, se toma un aspecto de una cosa (su simbolismo o el trabajo necesario para producirlo, su atractivo o su eficiencia para matar a un animal o sus vínculos materiales con las redes de actores) y se estudia cómo se utiliza, cómo se define o cómo afecta esa dimensión particular, o cómo define a la sociedad o cómo incide en lo que significa ser humano. En tanto que actores sociales, tendemos a ver las cosas de manera egocéntrica, en términos de lo que las cosas pueden hacer por nosotros. Nos interesan sus efectos estéticos, sociales o científicos, pero apenas miramos realmente a las cosas en tanto que cosas. Pero, si como propone Hodder, pasásemos a entender las cosas no solo como “entidades sólidas hechas o usadas por humanos” (p. 15) y las mirásemos prestándoles verdadera atención² constataríamos que (pp. 3-8): (i) Las cosas no están aisladas (lo que hace que un objeto sea relevante y útil no es solo el objeto en sí mismo, sino el conocimiento necesario para reconocer un objeto por lo que es y cómo puede usarse. En esa misma medida, las cosas naturales tampoco existen aisladas si no, al contrario, afectadas por la acción humana e, incluso aquellas cosas que quedan preservadas de la acción humana participan de ecosistemas de interrelaciones con otras cosas). (ii) Las cosas no son inertes (solo hay flujos de materia, energía e información, las cosas son etapas en el proceso de transformación de la materia. Incluso las cosas que llamamos inanimadas tienen cargas, pesos, se atraen o se repelen entre sí, tienen fuerza y velocidad, calor y viscosidad, se concentran en nubes y luego desaparecen en el aire, se secan, se mojan, cambian de apariencia y consistencia. (iii) Las cosas están sometidas a diferentes temporalidades (lo anterior implica reconocer el estado fluido de las cosas,

² La atención que merecen en la medida en que “nos constituimos a través de la fabricación y el uso de tecnologías que les dan forma a nuestras mentes y extienden nuestros cuerpos. Hacemos cosas que, a su vez, nos hacen” (Ihde y Malatouris, 2021, p. 279).

aunque no sea así como se nos muestran dado que la temporalidad de las cosas puede ser muy diferente a la experiencia temporal humana: las temporalidades de un sonido, un baobab o una rueda son radicalmente diferentes. Por eso somos dependientes de la durabilidad aparente de las cosas: los objetos se oponen objetivamente a nuestras vidas transitorias e inciertas y el tráfico diario de nuestras vidas cuenta con la estabilidad que le dan esos objetos, y, sin embargo, a otras escalas, las cosas siempre están cambiando y moviéndose). (iv) Las cosas a veces se nos muestran como no-cosas (hay cosas que damos tan por sentadas, son tan omnipresentes, que dejamos de verlas, se convierten en telón de fondo, en un marco o en un medio, y, sin embargo, no debe olvidarse que todo eso son también cosas que participan y provocan entrelazamientos), y (v) las cosas tienden a ser olvidadas (al dar las cosas por sentadas, no vemos que las cosas están conectadas y dependen de otras cosas, no reconocemos que no son inertes, y olvidamos que tienen temporalidades diferentes a las nuestras. Todo esto, claro, hasta que esas temporalidades se entrometen en nosotros, y nos hacen actuar).

Tratar de entender la materialidad de las cosas y la cultura material de una forma completa nos tiene que llevar también, necesariamente, a integrar las ciencias naturales (y no limitarnos a la mirada derivada de las ciencias sociales y las humanidades). Para ello, Hodder propone la noción de “entanglement” o entrelazamiento para hacer de puente conceptual entre ambas esferas y que ayude a entender las cosas en un plano de red de dependencias y co-dependencias. Y, a través de este concepto, mantiene que (2012, pp. 207-208): (a) El entrelazamiento es la dialéctica de la dependencia que existe entre los humanos y las cosas. (b) En el centro de los entrelazamientos humano-cosa se encuentran las temporalidades de las cosas, su programación y secuencia; las cosas tienen que hacerse en un orden determinado. (c) El entrelazamiento se compone de abstracciones conceptuales y resonancias corporales, existe una reverberación entre la mente, el cuerpo y el mundo de las cosas. (d) El entrelazamiento se produce entre los seres humanos y todas las cosas, pero los procesos físicos de las cosas materiales aportan aprisionamiento, viscosidad y desorden práctico. No son las condiciones materiales de la vida social las que determinan la dirección del cambio, sino la tensión (que aprisiona) los entrelazamientos heterogéneos. (e) La dependencia humano-cosa es inestable e indisciplinada (los humanos y las cosas tienen vitalidad) conduciendo a procesos de liberación (catálisis) en los que aparecen fenómenos emergentes y se buscan soluciones reparadoras. (f) Las cosas evolucionan y se transforman porque encajan en

entrelazamientos particulares y concretos. (g) Nos metemos en problemas como resultado de la tensión propia de los entrelazamientos, de modo que, en general, existe una irreversibilidad en todo entrelazamiento. (h) El concepto de entrelazamiento permite una integración más plena de las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias biológicas y materiales en el estudio de las cosas; los entrelazamientos son heterogéneos.

Así, desde una perspectiva más netamente pedagógica, esta manera de entender las cosas y, dentro de estas, distinguir a aquellas que amamos lo suficiente como para decidir enseñarlas, ayuda a revisitarse el triángulo didáctico desde una pedagogía afirmativa centrada en las cosas. Una de las líneas de pensamiento desde donde más se viene reivindicando esta llamada de atención hacia el amor por las cosas en el marco de las situaciones educativas nos la encontramos en las discusiones en torno a una pedagogía post-crítica o afirmativa³, donde uno de los principales puntos de referencia es la manera

³ Este trabajo no puede y no tiene la intención de proporcionar una visión general completa del debate en curso. El debate tiene su origen en la publicación del *Manifiesto por una pedagogía post-crítica* (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017 y 2020a). El Manifiesto se articula en torno a cinco principios centrales, que resumimos aquí brevemente: (i) *Hay principios que defender*. No en el sentido de “definir un estado ideal actual o futuro contra los que enjuiciar nuestra práctica actual”, sino en el de promover un cambio “desde una normatividad de procesos hacia una normatividad de principios” (p. 15). (ii) *Hermeneútica pedagógica*. Son, precisamente, los desafíos y las dificultades que representa el ideal de la convivencia de todos en un mundo común, los que “constituyen la esperanza que hacen que la educación siga pareciendo una actividad que merece la pena” (p. 16). Los educadores deben crear una hermenéutica propia: “no deberíamos hablar y actuar sobre la base de asunciones apriorísticas acerca de la (im)posibilidad de una mutua comprensión y respeto reales, sino, más bien, hacerlo mostrando que, en lugar de las muchas diferencias que nos dividen, hay un espacio de lo común que solo aparece a posteriori” (ídem.). (iii) *De una pedagogía crítica o una pedagogía post-crítica*. Tomando como base la asunción de igualdad (tal y como es entendida por Rancière) y de transformación (individual y colectiva), los autores señalan que en lugar de seguir por la senda del estudio de las disfunciones de las instituciones sociales y de la crítica utópica, “creemos que es el momento de centrarnos en realizar intentos de reclamar las partes suprimidas de nuestra experiencia” (p. 17). Un espacio post-crítico “no para desenmascarar sino para proteger y cuidar” (ídem.), donde quepa volver a preguntarse por lo que son la educación, la crianza, el estudio, el pensamiento, o la práctica. Ello implica “(re)establecer relaciones con nuestras palabras, ponerlas en cuestión, y prestar atención filosófica a estos aspectos devaluados de nuestras formas de vida, y, por lo tanto –en línea con la normatividad de principios– defender estos acontecimientos como autotélicos, no funcionalistas, sino simplemente como merecedores de cuidado” (ídem.). (iv) *De un optimismo cruel a la esperanza en el presente*. La idea que sostiene este cuarto principio es que “el cinismo y el pesimismo no son un reconocimiento de cómo son las cosas, sino una estrategia de evitación” (p. 18). No se trata de aceptar cómo son las cosas, sino de “afirmar el valor de lo que hacemos en el presente y, por extensión, de las cosas que valoramos como dignas de ser transmitidas (...) La esperanza educativa tiene que ver con la posibilidad de renovar nuestro mundo común” (ídem.). (v) *De la educación para la ciudadanía al amor por el mundo*. Señalan los autores que “es el momento de reconocer y afirmar aquello que de bueno hay en el mundo y que merece ser preservado” (p. 19). Para contribuciones que trabajan explícitamente con el término “pedagogía post-crítica”, véanse Hodgson (2020); Hodgson, Vlieghe y Zamojski, (2018, 2020b); Friesen (2017); Krönig (2020); Oliverio (2019, 2020); Ramaekers (2020); Schildermans (2020a, 2020b); Thoilliez (2019, 2020a); Vlieghe y Zamojski (2019); Wortmann (2019, 2020). Para una discusión crítica de estos trabajos véanse Gibbs y O’Brien (2021); Haker y Otterspeer (2020); Schwimmer (2019); Ververi (2017). Véase, de manera singular, el debate en español publicado en el volumen 32(2) de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Ayuste y Trilla, 2020; Noguera, 2020; Mejía, 2020; Huarte, 2020; Pagès, 2020; Pallarés y Lozano, 2020).

en que Hannah Arendt entiende la educación como un *legado intergeneracional*, “como un encuentro intergeneracional en el cual la generación existente lega el ‘viejo’ mundo a los recién llegados, por amor a nuestro mundo común, pero también por amor a la nueva generación. Lo cual, ofrece la oportunidad de traer nuevos comienzos a este mundo.” (Vlieghe y Zamojski, 2019, p. 11). Desde la inspiración arendtiana, es importante recordar lo nuclear que resulta la *especialización* del profesor en una asignatura en particular -más que en, por ejemplo, el arte de enseñar (la “didáctica” en un sentido amplio). Tal y como Arendt escribe: “la pedagogía se ha convertido en una ciencia de la enseñanza general de tal manera que se ha emancipado por completo del *material* real que se va a enseñar. Se considera que un profesor es una persona que, simplemente, puede enseñar cualquier cosa; su formación consiste en aprender a *enseñar*, no en el dominio de ninguna *materia* en particular” (Arendt 1961, p. 182, énfasis añadido). En este contexto, Arendt habla de cómo la *autoridad* del profesor reside, en primer lugar, en el dominio de la materia que se enseña y, en segundo lugar, en la responsabilidad por el mundo: “como si fuera un representante de todos los habitantes adultos, señalando los detalles y diciéndole al niño: este es nuestro mundo” (p. 189). Para Arendt, afirmar que “Este es nuestro mundo” es el gesto de enseñanza por autonomía. Es algo que sucede cuando la generación existente se involucra con la nueva generación, dándole la bienvenida y presentándole al mundo en el que habitan conjuntamente. De ahí que, Arendt enfatice el necesario *carácter conservador* de la educación: el mundo común debe ser preservado para poder ser legado⁴. Señala que “el conservadurismo, en el sentido de conservación, es (...) la esencia de la actividad educativa” y habla de cómo “actitud conservadora sin la cual la educación simplemente no es posible” (p. 193). Sin embargo, conservar lo viejo no es –o al menos, no es solamente– una finalidad en sí misma, sino también una “posibilidad de transformación en el sentido radical de esa palabra” (Vlieghe y Zamojski, 2019, p. 14): la renovación del mundo. Para “prepararlos [a la nueva generación] (...) para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1961, p. 196), enseñar debe consistir entonces en “legar el mundo existente a la próxima generación de tal manera que los jóvenes puedan comenzar de nuevo con este mundo” (Vlieghe y Zamojski, 2019, p. 14). El mundo que se recibe de la generación precedente debe ser preservado para permitir que la nueva generación lo cambie.

⁴ Sobre esta misma idea, desde el estudio de la crisis de transmisión, véase Thoilliez (2022a).

La generación precedente debe ofrecer su mundo a la siguiente generación con plena conciencia de que ellos, los nuevos, pueden cambiar radicalmente el mundo. “Está en la naturaleza misma de la condición humana que cada nueva generación se convierta en un mundo viejo, de modo que preparar a una nueva generación para un mundo nuevo solo puede significar que uno desea arrancar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad en el nuevo mundo.” (Arendt, 1961, p. 177). La apelación a “la naturaleza misma de la condición humana” y la tarea educativa que ello impone al trabajo del educador se sitúa en un nivel puramente descriptivo. El profesor *no* necesita *estar de acuerdo* con el estado en que se encuentra el mundo que tiene que legar *para* que a su vez pueda ser legado. La responsabilidad del profesor no consiste en hacer que el mundo sea mejor para la siguiente generación, sino legarlo tal cual es, le guste o no su estado actual. Para Arendt, es fundamental que los profesores “situarse frente a los jóvenes como representantes de un mundo del que deben asumir la responsabilidad, aunque ellos mismos no lo hayan hecho, y aunque puedan, secreta o abiertamente, desear que sea diferente de lo que es” (Arendt, 1961, p. 189). Para Arendt, la educación es radicalmente diferente de, por un lado, la didáctica, y, por otro, de la mera socialización. La “esencia de la educación” (p. 185) se encuentra en el acto de legar el mundo existente a la siguiente generación de una forma tal que, primero, se tome responsabilidad sobre el estado del mundo – con independencia de si este se encuentra en un estado deseable o no – y, segundo, permita a la nueva generación comenzar radicalmente de nuevo con él. Para compartir algo, ese algo debe ser inicialmente recibido y aceptado, afirmado. Compartir nuestro amor por el mundo no es un imperativo vacío o hueco, sino muy al contrario, siguiendo a Jan Masschelein y Maarten Simons (2013), se materializa en “la cosa sobre la mesa”.

En el contexto de amenaza de extinción en que nos encontramos, esta conciencia del amor por las cosas, de los objetos que nos sobrevivirán, del estado ecológico del planeta que dejaremos en herencia a las generaciones venideras, es una cuestión de profundo interés pedagógico. Una melancolía adelantada por aquello que puede perderse. La amenaza del final ilumina el amor hacia aquello que está en riesgo. En esta ponencia, reflexionaremos sobre el sentido, manifestaciones y prácticas de ese amor por las cosas que nos empuja a enseñarlas y los riesgos que, en forma de responsabilidades éticas, políticas y estéticas, nos obligan a pensar esas cosas de nuevo en cada generación. En tiempos distópicos de vaciamiento competencialista de lo escolar, pensar de nuevo qué educación queremos y,

de manera singular, qué cosas queremos lo bastante como para enseñarlas resulta especialmente importante. En el siguiente epígrafe recorreremos formas distintas de interactuar amorosamente con las cosas y en qué medida eso dice algo de quiénes somos. Después, desde el reconocimiento de una cierta crisis de la transmisión que reflejan las recientes reformas curriculares, abordamos otras colecciones de cosas para explorar su potencial pedagógico, en cuanto cosas que educan en el amor por las cosas que, no siendo propias de entornos escolares, cumplen funciones educadoras. Terminaremos con unas notas finales donde retomaremos los principales argumentos desarrollados a lo largo de la ponencia en clave netamente pedagógica.

2. SOBRE EL AMOR POR LAS COSAS

2.1 El amor por las cosas como invitación a la perfectibilidad

La noción de amor ha ido modificándose con el paso del tiempo y algunas de sus versiones han traspasado todas las épocas desde que fuesen planteadas⁵. Esa suerte de energía y fuerza que es propia de una condición humana que idealiza la realidad. La filosofía del amor, tradicional y lógicamente, acostumbra a centrar su mirada en las relaciones entre personas, en el Eros, Ludus, Storge, Manía, Pragma o Ágape. Y por supuesto, en la vinculación de estas con la divinidad, sea cual sea su manifestación y el nombre que se le quiera poner. Pero dicha filosofía también nos ha dicho, valga la redundancia, cosas de las cosas, o mejor dicho sobre el amor por ellas, con ellas, de ellas y hacia ellas. “No solo ama el hombre a la mujer y la mujer al hombre, sino que amamos el arte o la ciencia, ama la madre al hijo y el hombre religioso ama a Dios. La ingente variedad y distancia entre esos objetos donde el amor se inserta nos hará cautos para no considerar como esenciales al amor atributos y condiciones que más bien proceden de los diversos objetos que pueden ser amados” (Ortega y Gasset, 2021, p. 56).

⁵ El término amor presenta catorce entradas en el diccionario de la Real Academia Española (RAE). No estamos ante un asunto sencillo de definir y se vuelve mucho más complejo si se aborda desde el ámbito de la Filosofía, la Psicología o la Medicina, especialmente la Psiquiatría, pero quedémonos con el primero de ellos que es el que a nosotros nos interesa, y desde diversos puntos de vista, el que da sentido a los demás. La Filosofía del amor es sobradamente conocida, tiene una tradición que se hunde en el tiempo y a ella se han dedicado autores de reconocido prestigio: Hesíodo, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Spinoza, Freud, Foucault, Carl Jung, Nietzsche o Popper son algunos de ellos, la lista es larga. También hay obras que se han convertido en clásicos del ámbito. Sin el ánimo de ser exhaustivos, se está pensando en Kierkegaard (2007), Schopenhauer (1988), Max Scheler (2009), Erich Fromm (2016) o C. S. Lewis (2006). Sobra decir que esa tradición ha tenido una influencia considerable en el devenir de la Filosofía (Cruz, 2012).

El amor es el modo de ser de las cosas en su plenitud y las situaciones educativas no escapan de esta consideración. Debe darse en una persona que desea conocer todo lo que se le presenta y que, por lo tanto, quiere estar en relación dinámica y solidaria con las cosas que le rodean. Antes de seguir, es necesario mencionar dos ideas que suelen confundirse con el amor. La primera: pudiera parecer que amar es desear, pero no es lo mismo⁶. No todo lo que se desea se ama. El deseo es una tendencia a poseer algo y ese deseo finaliza automáticamente cuando se ha logrado la posesión. El amor, en cambio, es un eterno insatisfecho, nunca acaba de estar contento con lo que ha logrado y ya tiene. En el amor todo es movimiento y actividad y en relación con las cosas parece ser que la dirección que coge esa relación está clara. Las cosas no van a las personas, los cuadros no festejan con los visitantes, ni las montañas con los excursionistas, por mucho que uno crea que tanto los unos como las otras nos tienen enamorados. En el amor de las cosas que se cultiva propiamente en las situaciones educativas, educador y educando hacen un esfuerzo de salir de sí mismos, empujando y empujado por la necesidad de gravitar hacia las cosas. Ningún estudiante, por ejemplo, podría decir que ama aquello o lo de más allá, si no ha sido él quien emprende el camino. La segunda idea con la que se suele confundir al amor: amar tampoco consiste en estar alegre. Sobra decir la importancia que durante los últimos años se le da a la alegría de los alumnos, como si ese estado emocional les condujera al amor por lo que hacen y las cosas que tienen delante. En todo caso, la alegría es una posible consecuencia del amor, poco más que eso.

El amor por las cosas empieza por una excitación hacia ellas, una suerte de invitación que lanzan de una manera o de otra. Podría decirse que se trata de un movimiento centrífugo de la persona hacia la cosa en particular o las cosas en general, no es puntual ni interesado, sino continuo y altruista (Pfänder, 1995). Amar una cosa es andar empecinado en que dicha cosa exista, como si resultara inadmisibile e irreconocible un mundo sin esa cosa que se ama. Por eso, como señalábamos en el primer apartado, la amenaza de la extinción y el peligro del colapso en que nos encontramos ha traído consigo una intensificación de este amor por las cosas. El amor por la cosa da vida de manera continua e intencional a dicha cosa ofreciéndole una protección deliberada.

⁶ Eso es algo que debería quedar claro a no pocos de nuestros alumnos y sus familias, y todo sea dicho, también a expertos que se dedican a diseñar leyes educativas y plantear currículos escolares o incluso profesores (Esteban y Gil, 2022).

En todo amor por las cosas subsiste el anhelo de unirse a algo que se presenta como valioso, como dotado de alguna perfección⁷. En este sentido, enamorarse de una cosa es como sentirse encantado por ella. No se está hablando de cosas que sean totalmente perfectas, se trata, más bien, de cosas que tienen alguna culminación, madurez o esplendor, o si se prefiere, que son mejores que el resto de las cosas, que sobresalen de algún modo. El amor a las cosas y el amor a las personas tienen algo en común. Ese movimiento del alma puede ir dirigido a alguien con nombre y apellidos o a toda una comunidad en su conjunto, pero también a un trozo de tierra, a un deporte cualquiera, a las Matemáticas, a coleccionar sellos o a un busto de algún gigante de la Grecia Clásica. En la misma medida que nuestras compañías nos definen y constituyen (“dime con quien andas y te diré quién eres”), también lo hace nuestro amor por las cosas (“dime qué cosas amas y te diré cómo eres”). Y no se trata solo de pensar en los actos y las palabras, pues aquí se está hablando de cosas. Se puede entrar en el ámbito de la estética, el gesto o la fisonomía con las que las cosas se presentan, o si se prefiere, con todo aquello que no dice nada ni hace nada, pero reflejan lo que quieren decir o hacer. Y si se accede a ese terreno habrá que asumir que la belleza no siempre coincide con lo que enamora, que amar una cosa es muy diferente a entusiasmarse con ella, y quizá lo más importante, que es una apuesta por un cierto tipo de humanidad, por unos valores o unos principios éticos. En lo que sigue, problematizaremos la (uni)direccionalidad y la intencionalidad proyectada en la interacción amorosas con las cosas (humano-cosas vs. cosas-humanos).

El primer ámbito de relación con las cosas lo vamos a concretar en la relación con la naturaleza y su modificación/manipulación. ¿Cuál es la relación que la educación debe establecer con las cosas naturales, con la naturaleza? ¿Qué tipo de amor a la naturaleza es posible o necesario genera? ¿Es la naturaleza un espacio a aprovechar, a conocer

⁷ Se sigue aquí algunas ideas de la “teoría de la cristalización” de Stendhal (1817/2011), según la cual, el amor se explica a partir de una ficción, de una idealización, y eso lleva a concluir que es de por sí un error, no es que a veces se equivoque de objeto o de persona. Uno consigue enamorarse cuando sobre la cosa o el individuo proyecta ilusorias excelencias, cuando considera que está ante un auténtico prototipo. Sin embargo, esas apreciaciones duran lo que duran, el día menos pensado y por las razones que sean todo se derrumba, también el amor. El amor de Stendhal es soñador, quimérico y utópico, estaría por ver si no es acaso más perjudicial que el amor ciego. Sin embargo: “¿Cómo explicar que el amor concluya si el objeto amado permanece idéntico? Sería preciso más bien --como hizo Kant en la teoría del conocimiento- que nuestras emociones eróticas no se regulan por el objeto hacia el que van, sino al contrario: que el objeto es elaborado por nuestra apasionada fantasía. El amor muere porque su nacimiento fue una equivocación” (Ortega y Gasset, 2021, p. 73). El amor pleno de un individuo hacia una cosa, y por supuesto, también hacia una persona, no puede morir en verdad, está inserto en su alma. Contingencias como, por ejemplo, la lejanía de lo amado o el que sea propio de otra época y lugar, ocasionan acaso una pérdida de intensidad o fuerza, pero el amor hacia ello sigue en la conciencia y el alma, aunque sea en sus lugares más recónditos.

simplemente desde la mirada científica o es algo más? ¿Qué significa enseñar a habitar el espacio natural? ¿Es quizás un espacio amable? Para acercarnos a la dimensión pedagógica de esta relación estudiaremos las aportaciones de Roger Scruton y Bruno Latour a estas cuestiones.

2.2 El amor por las cosas como ‘oikofilia’⁸ humana

Scruton sitúa al ser humano como viviendo en el mundo, pero sin ser del mundo. El ser humano no es un organismo bioquímico como el resto y sus principios de acción se rigen por otros parámetros. Habría dos modos de acción propios del ser humano que nos pueden ayudar a orientarnos en esta tarea de pensar sobre la relación del ser humano con la naturaleza. Estas dos características son la responsabilidad y el apego. Ambas son el fruto de la naturaleza humana tal y como él la entiende. Un ser ligado esencialmente a un cuerpo y a un contexto cultural y material (un paisaje, un clima, una determinada luz...) (Scruton, 2017b; García Amilburu, 2020). La vinculación con las cosas no es una vinculación primariamente racionalista sino cultural. En este sentido su gran enemigo son las burocracias supranacionales⁹, incluso supracomunitarias, aquellas que se desvinculan de esas redes de reciprocidad en las que vivimos¹⁰. Hay en la obra de Scruton una crítica tanto al neoliberalismo como destructor de los vínculos comunitarios, como a la tecnoregulación que sigue el mismo esquema de pensamiento hiper racionalista de arriba a abajo, lejano al apego y la responsabilidad que impone la vida común. De esa vida común y de la naturaleza relacional del ser humano surge la *oikofilia*.

Adquirimos nuestro sentido de responsabilidad en parte porque estamos apegados a los demás, crecemos protegidos por ellos y aprendemos a difundir nuestras preocupaciones en un círculo de personas íntimas. La experiencia del apego nos relaciona no solo con las personas sino también con los

⁸ El término *oikofilia* y su contrario *oikofobia*, también utilizado por Scruton tiene muchas posibilidades de análisis filosófico-educativo. La idea de hogar como idea y contexto educativo es la que vamos a tratar aquí. Algunos han visto en esta idea y en el pensamiento de Scruton una forma de rechazo a lo cosmopolita y a otras formas de entender el hogar, que puede partir incluso de su rechazo, de la incomodidad, o de otras tradiciones que han resultado perdedoras (Suissa, 2021). Como si el énfasis en la *oikofobia* fuese el reflejo de un miedo a que los que provienen de otras tradiciones, la inmigración desordenada, por ejemplo, destruyese nuestros “paisajes” tradicionalmente modelados bajo unas normas civilizatorias concretas. Hay aquí una posible discusión que excede lo que podemos atender en esta ponencia.

⁹ Scruton fue un afamado euroescéptico público defensor del Brexit. La principal razón de su postura política en este tema está en la defensa de las lealtades locales que son las que nos vinculan con el pasado europeo más destacable. La Unión Europea es una suerte de traición a ese pasado europeo al cambiar las lealtades nacionales, con sus historias particulares, por una suerte de lealtad supranacional imposible y poco representativa (Scruton, 2015). Su tesis principal nace precisamente de la conciencia de que el amor siempre es un acontecimiento local y no universal, aunque sus efectos puedan ir más allá de lo local, y de un profundo conservadurismo que nace de la “convicción de que lo bueno es más fácil de destruir que de crear” (Scruton, 2018b, p. 141) muy en la línea del conservadurismo de otros ingleses como Michael Oakeshott (2017).

¹⁰ Y de las cuales también se habla en los textos de MacIntyre (2001).

lugares donde residimos y las costumbres que nos unen. Se trata de un vector intrínseco hacia asentamiento, hogar y pertenencia. Es el origen de la actitud que llamo 'oikofilia', el amor por el hogar compartido y el deseo de protegerlo. Este amor me llama a rendir cuentas, no solo a mis compañeros presentes, sino también a las personas pasadas y futuras, a todos para quienes este lugar no es solo tuyo y mío, sino nuestro (Scruton 2017a, p. 54).

El sentido de pertenencia a una comunidad lo es también a un espacio, y el cuidado que se desprende de esa pertenencia, junto con el deseo de belleza son los elementos fundamentales que inspiran la *oikofilia*. Scruton da mucha importancia al vínculo que une la belleza con el cuidado y la fealdad y degradación con el descuido. Para Scruton la belleza es un concepto importante y no es meramente algo puramente subjetivo o banal. Exige una cuidadosa educación de la sensibilidad y de la atención a los otros, es una dimensión fuera de mercado y del tratamiento mercantil de la realidad. Scruton llega a decir que “toda la función del juicio estético es proteger nuestro mundo contra el razonamiento económico” (Scruton, 2017a, p.57). Hay una serie de características que Scruton ve en la búsqueda de la belleza que resultan de interés y que resultan contraintuitivas para nuestra mentalidad individualista. En primer lugar, lo bello aspira al acuerdo. Quién descubre lo bello y cuida la estética de las cosas aspira a compartir o reflejar las fuentes de aquello que admira. El cuidado por la casa o el paisaje es un reflejo de que hay algo que habitar y habitarlo de manera abierta a los otros, por eso las decisiones urbanísticas o paisajísticas no son meramente decisiones funcionales tienen también una dimensión estética que resulta fundamental (Scruton, 2018a). El problema del vandalismo contra esculturas, edificios históricos, cruces o placas, por ejemplo, tiene que ver con esa destrucción de algo que la comunidad considera bello o digno de estar ahí. No es simplemente la destrucción de un bien con valor de mercado, es también la impugnación de una forma de comunidad. El vandalismo es por eso asunto de juventud y tiene tanto de desconocimiento de la historia como de efebocracia, de soberbia de quien cree que el mundo es fácil de construir. Un modo de afrontar la vida muy en consonancia con la idea dominante del crecimiento sin freno, de la individualidad y de la idea de que el éxito rápido es más deseable que el lento, una clara falta de paciencia. Para Scruton “el sentido de la belleza es, por lo tanto, una parte importante de la 'oikofilia', y aquellos que piensan que podemos desarrollar una filosofía ambiental coherente sobre la premisa de que los valores estéticos son meramente subjetivos y, por lo tanto, deben dejarse de lado, de hecho están socavando el único motivo por el cual podemos confiar, en el enfrentamiento de nuestros problemas ambientales” (Scruton

2017a, p. 58). Para mirar de esta manera la dimensión estética a la que el ser humano está abierto, conviene verla no tanto como una forma de autoafirmación cuanto como una forma de autonegación. Un límite a nuestro yo expansivo y una de nuestras estrategias para alcanzar consensos. Las limitaciones que impone la comunidad a la hora de expresarnos sin hacer daño a los otros estropeando el paisaje urbano. Eso es también, al menos en parte, construir hogar (Scruton, 2018a). Por eso hay en este sentido una relación muy significativa e importante entre la conservación de la naturaleza y la conservación del patrimonio cultural. Ambas se centran en la materialidad de un mundo a conservar y transmitir y exigen una formación en el aprecio estético del objeto digno de ser conservado, estudiado y, por qué no, amado. El fin y el motor de la pedagogía de las cosas es el amor a las cosas, ese que nace de un necesario primer placer de apreciación¹¹.

Hay un último aspecto que queremos destacar con Scruton en este amor a las cosas, a la naturaleza y el lugar que habitamos, una interesante diferencia entre dos formas de defensa del mundo. Por un lado, está la defensa del mundo como espacio otro, distinto de nosotros y que él sitúa en el ecologismo de raíz estadounidense. La vida salvaje es precisamente el lugar donde, como Thoreau, uno se puede encontrar con su yo más auténtico que es un yo esencialmente atomizado. La naturaleza en la medida en la que no está contaminada por el contacto humano siempre depredador, funciona como lugar en el que desprenderse del lastre socializador. “Para los amantes de la naturaleza, el verdadero ‘oikos’ es un lugar de soledad donde comulgan con una naturaleza no humana. Este es el sentimiento invocado por Leopold y afirmado en la comodidad de los suburbios por la cultura de ‘National Geographic’ que rige la mesa de café y la pantalla de video” (Scruton,

¹¹ En su obra los cuatro amores Lewis lo explica de manera brillante y conecta con la idea de desinterés antes comentada: “En cuanto a lo que determina el placer de apreciación no resulta tan fácil de describir. En primer lugar, es el punto de partida de toda nuestra experiencia de belleza. Es imposible trazar una línea de separación entre placeres ‘sensuales’ y placeres ‘de belleza’. La experiencia del experto en clarete contiene elementos de concentración, de juicio y de disciplinada percepción que no son sensuales; la experiencia del músico no deja de tener elementos que sí lo son. No hay una frontera sino una continuidad sin ruptura entre el placer sensual de los aromas de un jardín y el goce del campo como un todo, o de su ‘belleza’, e incluso de nuestro placer ante la pintura o literatura que tratan de ella. Y, como ya vimos, hay en estos placeres, desde el comienzo mismo, una sombra o apunte o insinuación de desinterés. (...) En los placeres de apreciación, incluso en su más bajo nivel, y a medida que crecen hacia una completa apreciación de toda belleza, conseguimos algo del objeto mismo de placer que difícilmente podemos no llamar ‘amor’, algo que difícilmente podemos dejar de calificar como ‘desinteresado’. Ese algo es el sentimiento que impediría a un hombre estropear una pintura valiosa, aunque fuese el último ser vivo sobre la tierra e incluso estuviese también a punto de morir; ese algo que hace que nos alegremos de saber que hay bosques vírgenes que nunca veremos; ese algo que nos hace desear que el jardín y el huerto de habas sigan existiendo. No sólo nos gustan simplemente las cosas, sino que las declaramos, imitando a Dios, ‘muy buenas’” (Lewis, 2006, pp. 26-27).

2017a, p. 65). La naturaleza funciona como lugar al que escapar más que como lugar que habitar, y manifiesta de hecho un cierto descuido del hábitat humano. Scruton por contra defiende que la verdadera *oikofilia*, como todo tipo de amor, comienza en casa y está más vinculado con la defensa de un hogar. Se ve mejor en Europa a través de los movimientos que nacen del inmediato mundo cívico, asociaciones, por ejemplo, que defienden la campaña francesa, o las normas que regulan el patrimonio cultural y paisajístico de la Toscana, o en las normas que marcan el tipo de edificación que se puede hacer en un determinado lugar y que están más allá del puro cálculo racional respecto a la cantidad de CO₂ emitible o la eficiencia energética. Nacen más de apreciaciones que están teñidas de amor y belleza, de *oikofilia*.

2.3 El amor por las cosas frente el actante ‘Gaia’

En el año 2013 el comité de las famosas conferencias Gifford encargó al filósofo y sociólogo francés Bruno Latour la preparación de seis conferencias bajo el título “religión natural”. Latour transformó dicho encargo en una reflexión sobre una serie de términos de indudable actualidad: Naturaleza, cultura, clima, Gaia, antropoceno. Las conferencias, luego transformadas en el libro “*Cara a cara con el planeta: Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*”, tienen como principal preocupación el cambio climático y la relación con el planeta (Latour, 2019). No es el texto de Latour un manual de moralismo o de pedagogía ecológica. Su acercamiento se parece más al de un químico que observa los mecanismos que se producen al mezclar sustancias que reaccionan entre sí, o a un biólogo que estudia los procesos de fermentación y el papel de las enzimas o las bacterias en dicho proceso.

Para entender el pensamiento de Latour y su peculiar modo de acercarse a la realidad hay que tener en cuenta algunos conceptos importantes. El primero es el de simetría. Este concepto no es estrictamente de Latour, sino que lo recoge del sociólogo Michael Callon (1986) (Latour, 2019; Crawford, 1993). La simetría nace de un primer borrado, o, al menos, de la reconfiguración de las distinciones típicamente modernas sujeto/objeto, o cultura/naturaleza. Latour rastrea las relaciones entre esos pares conceptuales desmontando la primacía activa que solemos otorgar normalmente a uno de ellos mientras vemos en el otro una actitud de absoluta pasividad. Para él, todos los intervinientes en una acción que busca ser explicada son actantes que operan a distintos niveles y cuya operación resulta crucial para entender el fenómeno a estudiar. De esta manera, en lugar

de hablar de la naturaleza, como concepto que se opone al de cultura, Latour prefiere hablar de Gaia o de multinaturalismo.

En torno a este tema que nos ocupa tenemos varios actantes a varios niveles. Desde el CO₂ a la industria cárnica, los informes de los científicos del clima, la literatura de Lovelock sobre Gaia, los partidos políticos, el mercado de renovables, etc. Cada uno de esos agentes, u otros en los que estos puedan descomponerse, constituyen narrativas con las que entender el complejo fenómeno de la ecología. Sea cual sea ese relato, Latour nos invita a reorientar la mirada sobre lo que antes no era más que el lienzo neutro en el que acontecían las acciones humanas, el que nos permitía distinguir claramente la política de la ciencia positiva. Ahora la ciencia es política y la política ciencia. La clásica relación activo pasivo lleva décadas erosionándose. En nuestro caso, esta mirada nos va a permitir pensar, por ejemplo, en los agentes educativos de otra manera. Ya no solo son agentes educativos los seres humanos. De alguna manera hemos de pensar de otra forma una nueva pedagogía de las cosas. El mundo no como lienzo que aprender sino el mundo y sus cosas como agentes educadores. La crisis climática ha alterado la percepción que teníamos de nuestra relación con las cosas como materiales a nuestra libre disposición para ser explotados, puestos a nuestro servicio para posibilitar nuestras fantasías de crecimiento perpetuo. Ahora estamos en lo que Latour llama “nuevo régimen Climático. Resumo mediante esa expresión la situación presente, cuando el cuadro físico que los modernos habían considerado como seguro, el suelo sobre el cual se había desarrollado siempre su historia se ha vuelto inestable” (Latour, 2019, p. 6).

Para Latour hay tres formas de reaccionar a esa conciencia. Primero, están los climatoescépticos, que engloban a esa parte de la población que no cree en la precisión de los datos que los científicos climáticos arrojan. Pueden adoptar la forma del escepticismo o del negacionismo. Junto a ellos están, en segundo lugar, lo más numerosos que engloba bajo el nombre de los quietistas, “viven como los otros en un mundo paralelo han desconectado todas las alarmas ningún anuncio estridente los fuerza a abandonar la blanda almohada de la duda” (Latour, 2019, p. 17). Por último, en tercer lugar, está la reacción de los apocalípticos. Estos han oído las señales y han entrado en pánico. Pretenden resolver los problemas creyendo en una suerte de geoingeniería. “Para sanarse de las pesadillas del pasado, pretenden acrecentar todavía más la dosis de megalomanía necesaria para la supervivencia en esta clínica para pacientes de nervios frágiles en la que se habría convertido el mundo (Latour, 2019, pp. 16-17). Todas estas respuestas son para

él erradas. ¿Cuál es la solución? Quizás, simplemente, tomar conciencia de que formamos parte de Gaia en un plano de igualdad con el resto de las cosas. El Antropoceno no es así una suerte de “extensión inmoderada del antropocentrismo” (Latour, 2019, p. 115). Es, más bien, la conciencia de un mismo barco sin capitán. Vivir bien es para Latour aprender que no estamos en un plano distinto y que los males del mundo son los nuestros y ser conscientes de que lo no humano es un actor político (Milstein et al., 2018). Toda su obra es un tratar de virar los análisis y olvidar el voluntarismo propiamente moderno.

Latour (en un lenguaje que puede resultar muy metafórico al estar plagado de imágenes) nos invita a contemplar las relaciones del mundo, siguiendo a Uexküll, como más orientadas por el sentido que por la causalidad, como imposibles de reducir a una causalidad lineal, y como sujetas a múltiples discontinuidades desde el punto de vista del observador. Este sentido alude a una cierta capacidad creativa de Gaia descubierta por Darwin: “Lo que descubrió es mucho más interesante, mucho más radical: ninguna ley – por delante, por detrás, por debajo o por encima– conduce, por ejemplo, a una población de caballos salvajes hacia la siguiente, supuestamente más evolucionada. Lo que hay que considerar es cada caballo en sí mismo, con su riesgo único y su oportunidad única de continuar o desaparecer. Ninguna idea de caballo guía esa historia” (Latour, 2017, p. 27).

También nos invita a sacar a la luz los debates públicos sobre Gaia y, especialmente, a entender la mirada científica de los problemas ecológicos como un actante más en la batalla por configurar la respuesta humana y la cabal comprensión de las cosas. La ciencia tiene sus ejércitos en forma de publicaciones y bases de datos. La ciencia y los científicos no son fenómenos aislados del mundo, situados en una torre de marfil lejana, sino un clásico actor-red definido por el conjunto de relaciones entre investigadores, grupos, espacios y normas (políticas de investigación y publicación de resultados) sin un centro fijo, pero con efectos concretos en formas de producciones, y descubrimientos (Richard y Bader, 2010). Para Latour no es un actante cualquiera. La mirada de la ciencia sobre la relación humano-naturaleza no está en el plano del amor como en Scruton, sino en el plano de los datos, los intereses y las batallas entre las distintas formas de mirar el problema del cambio climático u otros dilemas éticos.

¿Cómo trasladar estos dilemas a la siguiente generación? Algunos autores han encontrado en los trabajos de Latour conceptos, como el de diplomático, que nos permiten reflexionar sobre el papel de los maestros en los procesos educativos que pretenden llevar a los estudiantes hasta las cosas (Latour, 2012; Portin, 2020). El diplomático no es un personaje

neutral. El diplomático tiene unas lealtades particulares y un objetivo en la negociación, pero tiene también la conciencia y el juicio necesario para adaptar sus objetivos a la realidad en la que se negocia/educa. Como bien señalan Swillens y Vlieghe: “Lo que Latour parece estar diciendo es que no deberíamos adoptar una actitud condescendiente y moralizadora para dar una lección a los ‘otros’ ignorantes (es decir, la posición ‘platónica’ tradicional que implica que aquellos que poseen la verdad deben sacar a los prisioneros de la cárcel). Sin embargo, debemos esforzarnos por llegar a una situación en la que el tema apremiante, el destino de nuestro mundo, aparezca como algo a lo que podamos vincularnos, a saber, como lo que él llama ‘un asunto de preocupación’” (Swillens y Vlieghe, 2020, p.1028).

Al prestarle atención a continuación a cosas que educan en el amor por las cosas, queremos incidir en la posibilidad de que estas sean actantes diplomáticos. Reconocerlos como espacios con capacidad de promover entrelazamientos humanos-cosas que son legado del mundo y una invitación a vivir mejor. Siendo la escuela y el currículum los principales dispositivos que la modernidad creó para este fin, memoriales, museos y bibliotecas son también espacios donde poder re-imaginar el vértice olvidado del triángulo didáctico.

3. COSAS QUE EDUCAN EN EL AMOR POR LAS COSAS

El currículum escolar es un resumen del amor por las cosas que queremos legar. La decisión sobre qué enseñar, qué poner sobre la mesa, es posiblemente el tema más político de cualquier esfuerzo escolar. Por eso, en muchos países, los profesores son libres de decidir cómo abordar la enseñanza, pero no son libres de decidir qué se va a enseñar. En un contexto de adelgazamiento y desplazamiento de las cosas por las acciones, ¿dónde podemos mirar? ¿Prestar atención a lo que pasa fuera de lo escolar puede ayudarnos a repensar los equilibrios del triángulo didáctico? A veces el amor es hacia un suceso y, entonces, construimos memoriales que dan lecciones públicas acerca de algo pasado que debe ser recordado, honrado, no olvidado. También hay veces en las que el amor es hacia un objeto singular que dice algo acerca de quiénes somos y quiénes hemos sido y, entonces, fundamos museos donde los coleccionamos y catalogamos para estudiarlos, para admirarlos, para no perderlos. Otras veces lo que se ama es una palabra recibida o creada y, entonces, inventamos las bibliotecas en las que guardamos los libros cuyas palabras queremos que se ordenen, se salvaguarden, se lean. Pero cada herencia recibida

interroga a la generación que la recibe. Aceptar todo el peso de la tradición heredada, no significa conservarla sin más, sino entrar en un compromiso sincero con eso que se hereda. Esto implica reconocer la tradición recibida no (solo) como una carga sino (también) como una habilitación, como algo con lo que uno debe continuar y asumir la responsabilidad de qué hacer con ella ahora. El amor por las cosas se manifiesta, en última instancia, en un amor por la verdad, y las verdades, como proyecto de cuidado (ético, estético y político) colectivo¹², nunca pueden consistir en una respuesta definitiva, sino, al contrario, una combinación de reconocido y generoso agradecimiento y de apertura inquieta hacia nuevos y distintos interrogantes.

3.1 Memoriales para visitar y derrumbar

“Por monumento, en el sentido más antiguo y primigenio, se entiende una obra realizada por la mano humana y creada con el fin específico de mantener hazañas o destinos individuales (o un conjunto de estos) siempre vivos y presentes en la conciencia de las generaciones venideras” (Riegl, 1987, p. 19.) Así define Aloïs Riegl los monumentos en 1903 en un tratado clásico dedicado a la descripción formal de los mismos. La creación de monumentos y memoriales es prácticamente un universal de la cultura que responde a la necesidad humana de conservar en la memoria aquellos acontecimientos destacados en la vida de una comunidad. Desde siempre el ser humano ha inventado distintos fármacos contra el olvido. La propia escritura es uno de esos fármacos, pero no es el único. Destacan también los memoriales que como su nombre anuncia sirven para hacer memoria. Los memoriales públicos o privados nos sirven para recordar personas o acontecimientos significativos. Muchos de estos memoriales pueden nacer además vinculados a algún sentido religioso, o al menos alguna forma de trascendencia. Según Barczak y Thompson (2021) son tres las características que tienen estos memoriales. En primer lugar, su génesis está vinculada a algún acontecimiento o personalidad histórica significativa¹³. En segundo lugar, tiene un tono de celebración u honorífico. Puede celebrar un hecho feliz, el fin de una guerra o una batalla, o recordar un hecho luctuoso, un acto terrorista, y honrar a las víctimas, por ejemplo. Por último, los memoriales tienen un aval público. En muchas ocasiones parten de la iniciativa privada que sufraga el monumento, pero para ocupar el espacio público requiere el aval de la

¹² Véase, sobre la idea del cuidado de las verdades y la confianza Thoilliez (2022b).

¹³ Al escribir este texto hemos recordado que el ser humano puede construir estatuas incluso al mal. En el parque del Retiro de Madrid existe uno de los pocos monumentos dedicados al diablo.

autoridad administrativa competente. En este sentido la legitimidad de la autoridad ofrece también, en cierto sentido, legitimidad al monumento y lo carga pedagógicamente: una vez erigido, el memorial dicta su lección cada día a cada transeúnte. La decisión sobre sus dimensiones, la plaza explicativa, el lugar más o menos central que ocupará en el territorio donde se ubica, todo ello, forma parte de la lección pública que imparte. Su exposición pública, el carácter dinámico de la memoria y su mensaje educador son los que, a su vez, los deja abiertos a su posible contestación. Pero los memoriales, con su pétreo presencia, suponen de manera inconsciente que la memoria es una dimensión pasiva y no lo es porque, al igual que sucede con los recuerdos personales, la memoria colectiva es también un proceso creador y dinámico (Arrieta, 2016)

A raíz del asesinato de George Floyd en mayo de 2020, el movimiento reivindicativo #BlackLivesMatter¹⁴ se acompañó de un enorme movimiento revisionista de estatuas y memoriales en espacios públicos que estaban, a juicio de los participantes, manchados o contaminados de una ideología racista y excluyente al recordar a personajes históricos que habían participado del tráfico de esclavos, o se habían enriquecido de él, o lucharon en el bando confederado de la Guerra Civil de Estados Unidos. No es, ni mucho menos, un movimiento nuevo. A raíz de la caída de la Unión Soviética y los distintos regímenes comunistas, sucedió algo parecido en muchos países. Igualmente, la llegada de los Talibanes al poder en Afganistán y la tristemente famosa demolición de las esculturas de los Budas nos hablan de que la memoria es un objeto de enfrentamiento y su plasmación material un lugar concreto de disputa. En España también hemos tenido episodios más o menos polémicos a partir de las leyes de memoria democrática¹⁵ y la retirada de estatuas, el cambio de nombres de calles y localidades, y el traslado de enterramientos. También la vandalización de monumentos, o la dejadez en la que caen por falta de mantenimiento, pone de manifiesto el carácter dinámico y el potencial de contestación que traen consigo, obligándonos a preguntarnos qué queremos recordar y cómo queremos hacerlo. La

¹⁴ Véase, <https://blacklivesmatter.com/>

¹⁵ Un listado actual del conjunto de leyes enmarcadas bajo esta temática en España puede encontrarse aquí (<https://www.mpr.gob.es/memoriademocratica/normativa-y-otros-recusos/Paginas/index.aspx>). Toda esta normativa, aplicable a nivel nacional y autonómico (aunque no todas las comunidades autónomas han desarrollado normativa propia, ni no todas lo han hecho con la misma intensidad), concretan la primera ley nacional a este respecto promulgada en el año 2007 (Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura). Se encuentra en estos momentos en fase de tramitación parlamentaria una nueva Ley general de ámbito nacional (el anteproyecto puede consultarse aquí: <https://www.mpr.gob.es/servicios/participacion/Documents/APL%20Memoria%20Democr%C3%A1tica.pdf>).

capacidad que tienen para congregarse el dolor, la rabia, la protesta o el recuerdo, los convierte en objetos dignos de recibir una mirada pedagógica, y seguir la historia de cada uno de ellos, un ejercicio de rastreo de la transmisión.

Nuestra relación con los memoriales en general resulta ambigua y está sujeta a la controversia propia de los asuntos humanos. Pero el rechazo a los monumentos y su cancelación es también una forma de búsqueda de ideales de perfección incompatibles con las limitaciones propias de la historia, siempre una mezcla de lo bueno y lo malo¹⁶. Los monumentos y los memoriales son una expresión material de la vida de la *polis*. Son la discusión de la humanidad y por eso son algo contestable, algo que debemos mantener, o quizás algo que debemos retirar o destruir. Forma parte de la conversación la decisión sobre su mantenimiento y el lugar que ese patrimonio debe ocupar (Sypnowich, 2021). En realidad, tenemos monumentos no para recordar de manera hagiográfica a personajes o momentos determinados de la historia sino para celebrar la existencia de algún aspecto digno de ser recordado por su grandeza, un aspecto del que estar orgulloso (y del que se quiere que estemos orgullosos) en el seno de una tradición que, desde luego, es también un lugar de imperfección. El riesgo de mitificar el pasado está ahí, el riesgo de una cierta idolatría.

Nuestra relación con los memoriales viene a ser un contacto con los muertos, con las generaciones anteriores que juzgaron importante legar, por alguna razón, los memoriales que recibieron y construyeron, y al menos resulta sano comenzar por atenderla confiadamente y solo después atender a los detalles. Comenzar por la crítica, y más la que

¹⁶ Existen razones antropológicas de este rechazo, para lo cual es interesante acudir al estudio del fenómeno de origen religioso de la iconoclastia y al peligro de la idolatría. En efecto, el fenómeno está muy estudiado desde los clásicos de la filosofía de la religión como Mircea Eliade (2005). Su explicación es la siguiente. La distinción fundante que da lugar a la religión es la que separa lo sagrado y lo profano. Lo sagrado se encuentra en manifestaciones u objetos materiales concretos “hierofanías”, literalmente; manifestaciones de lo sagrado, una piedra, un río... un icono, una talla. Objetos que pretenden captar el mundo de lo sagrado. El peligro de las hierofanías es convertirlos en objetos idólatricos que pretenden encerrar lo inconmensurable. La idolatría es una manifestación del intento humano imposible de mantener el control sobre la realidad inabarcable, una forma de buscar seguridad. La iconoclastia es así una reacción violenta a ese intento. De ahí la prohibición de producir imágenes que manifiestan algunas religiones. De igual manera, los monumentos y memoriales pretenden cosificar la historia, “petrificarla” darle una interpretación cerrada, y la rebelión frente a ellos es una rebelión frente a una forma de contar la historia que no puede encerrar la complejidad de interpretaciones que ésta admite. ¿Cuál es el error de la iconoclastia? Ciertamente la iconoclastia está marcada por la búsqueda de pureza, de lo que no puede encerrarse en una imagen o un objeto sagrado, pero también, por el error de un cierto desprecio de la condición material del ser humano, que tiene esa capacidad de buscar la verdad abstracta sobre lo real, pero partiendo siempre desde sus condiciones materiales. El cuerpo, con sus tiempos en el conocer y su dependencia de los sentidos nos vuelve respetuosos con los caminos del conocimiento y estos caminos exigen muchas veces, como un pedagogo, hierofanías. La iconoclastia funciona como una suerte de desmaterialización que nos promete una apertura infinita y así imposible y engañosa.

no surge del conocimiento heredado que da razón del pasado, es quizás lo que está conduciendo a occidente a una pulsión autodestructiva e hipercrítica. De este modo, cabe abogar por conservar los monumentos, incluidos los que representan a figuras controvertidas, pues removerlos o destruirlos equivaldría a querer borrar la historia (Abraham, 2020).

Pero ¿cómo abordar el rechazo a determinados memoriales porque hay quienes ven en ellos un germen de injusticia racial, sexista o clasista? Un primer elemento que considerar sería la de distinguir la calidad argumentativa del rechazo. Toda persona puede tener razones para sentirse ofendido, pero no todas las razones son igualmente legítimas. En este sentido algunos prefieren hablar de daño cívico que es algo distinto de la pura subjetividad del daño moral vivido subjetivamente (Barczak y Thompson, 2021). En algunos casos, el ofendido no identifica de manera correcta el origen de la ofensa y su reacción contra el memorial al que se opone, o el personaje histórico que quiere cancelar, no es el verdadero causante de ese mal. No obstante, reconocemos que el valor del daño moral como argumento para revisar los memoriales es relevante pues captura la importancia de los bienes que están en juego en la exposición de un determinado objeto (Barczak y Thompson 2021). Un segundo elemento para abordar la herencia controvertida de un monumento o memorial es considerar el tiempo (Hobbs, 2021). No es lo mismo evaluar el lugar público de episodios pasados hace poco tiempo, aunque todo puede estar sujeto a revisión, que el sucedido hace cientos de años. A nadie se le ocurre retirar las pirámides de Egipto por mucho que en su construcción trabajasen cientos de esclavos. Pero, no explicar las condiciones en que fueron construidas tampoco hace honor a la verdad ética y política de las pirámides como herencia (monumental-estética) recibida. Cierto es que en nuestras manos solo está evitar el sufrimiento de los vivos, pero, también, recordar los sufrimientos pasados (aunque no podamos eliminar el sufrimiento como categoría histórica).

Los memoriales son así un lugar privilegiado para la educación cívica. Al situarse en el espacio público, fuera de la escuela, y representar acontecimientos y figuras públicas resultan ser objetos con un atractivo pedagógico peculiar. Forman parte de las cosas que tradicionalmente nos han sacado de la escuela, en vistas, excursiones, pero en los que podemos seguir haciendo trabajo escolar.

3.2 Museos para contemplar y descolonizar

La palabra “museo” proviene del griego antiguo “mouseion” que significaba “asiento de Musas” y se usaba para referirse a una institución filosófica o a un lugar para la contemplación. En Roma, la palabra latina “museo” se usaba para lugares donde se desarrollaban discusiones filosóficas. La primera vez que se usó la palabra “museo” para describir algo similar a un museo moderno fue en el siglo XV para la colección de Lorenzo de Medici en Florencia. Hasta el siglo XVII, era el nombre que se usaba para referirse a colecciones de curiosidades como la colección de Ole Worm en Copenhague y la colección de John Tradescant en Lambeth. Cuando la colección de John Tradescant pasó a ser propiedad de Elias Ashmole en 1677, se trasladó a la Universidad de Oxford a un edificio construido especialmente para ella. El edificio se abrió al público en 1683 y recibió el nombre de Museo Ashmolean y se considera que es el primer museo abierto al público que tuvo el nombre de “museo”. Eso marca el momento en que el “museo” comienza a ser una institución y no solo una colección de artículos y así se mantuvo durante los siglos XIX y XX. Con el tiempo, han ido apareciendo otras formas de museos. Ahora hay museos al aire libre, ecomuseos, museos virtuales que existen solo electrónicamente en Internet, o museos que sumerge al visitante en el objeto expuesto o momento histórico recreado (Alexander, Alexander y Decker, 2017; Simmons, 2016). La historia de los museos en España no es ajena a este movimiento, vinculado desde sus orígenes a los procesos de colonización y el ejercicio de poder de las monarquías a través del coleccionismo, el patrocinio de expediciones y la apertura de gabinetes, hasta la invención de los primeros proyectos de museos abiertos al público, su función de tutela sobre las cosas antiguas y su papel protagonista en el marco de las políticas culturales promovidas desde diferentes regímenes políticos a lo largo de la historia de los siglos XX y XXI de nuestro país (Bolaños, 2008).

El International Council of Museums, define, desde el año 1995, un *museo* como “una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe con fines de estudio, educación y disfrute, los testimonios materiales de las personas y su entorno”¹⁷.

¹⁷ Definición con la que España está plenamente alienada. La Ley 16/1985 de Patrimonio Histórico Español y el Real Decreto 620/1987, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos, exponen una definición de museo en la línea proclamada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM): “Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural” (artículo 59.3, Ley 16/1985).

Es cierto que los museos hacen algo más que conservar, pero ¿acaso podemos imaginar un museo que no se dedique, al menos en parte, a la conservación? Es difícil, como mínimo. Los museos cumplen una misión pública similar de conservar el patrimonio, no solo para exhibirlo de modo que pueda apreciarse, sino también, y de forma única, para que cada persona pueda apropiarse intelectualmente de él. Pero, por lo mismo, presentan unos desafíos éticos y políticos de envergadura.

Siendo cierto que todos los museos son manifestación ética, práctica política y responsabilidad estética de nuestro amor por las cosas, los museos de Ciencias Naturales y de Antropología son, quizá, los que presentan un mayor desafío ético y político desde los parámetros y sensibilidades contemporáneas, en la medida que son herencia recibida pero cuyo contenido y sentido se encuentran en estos momentos profundamente cuestionados. Todos esos museos cumplen nobles intenciones. Por ejemplo, el Museo Nacional de Ciencias Naturales contiene una fascinante colección de argumentos que justifican el espíritu conservacionista de cualquier museo de Ciencias Naturales (Thoilliez, 2022a, pp. 68-69)¹⁸: (i) El principio ético: La probabilidad de la vida es ínfima. De momento sólo se conoce en este extraño y recóndito rincón del universo. Asimismo, la probabilidad de existir es infinitamente más baja que la de no existir y cada forma de vida responde a una irrepetible suma de improbabilidades que se han ido añadiendo a lo largo de centenares de millones de años. Por tanto, existir es una proeza cósmica y conservar aquello que existe merece la pena sólo por eso, porque existe (y por salvar la proeza). (ii) El principio estético: Se dice “la vida es bella”. Lo cierto es que la naturaleza es la fuente primaria de toda belleza. Todo lo vivo es bello y cualquier pedazo de biodiversidad contiene belleza. Quizá sólo por eso, porque toda especie forma parte de la belleza, que todas merecen salvarse. (iii) El principio de complementariedad: Las especies no son entes asilados, sino las piezas del entramado de la vida. Si no tenemos especies no tenemos fábrica de la vida, pues son sus componentes básicos. La suma sinérgica de las especies es la que sostiene los ciclos de la vida. De cada especie dependen otras muchas y, a su vez, cada una depende de otras tantas. La conservación de cada tuerca y de cada engranaje es la primera preocupación de un buen mecánico. (iv) El principio de precaución (o principio de la posible utilidad de lo aparentemente inútil). Si la evolución de la vida ha logrado transitar desde una sopa bacteriana hasta raros individuos capaces

¹⁸ Esta misma declaración conservadora se ha propuesto para repensar afirmativamente la Teoría de la Educación en España (Thoilliez, 2020b).

de interrogarse sobre la utilidad de lo que hacemos, es precisamente por poseer cierta capacidad para retener lo superfluo, lo inútil o lo que de momento no sirve para nada. Conservar una especie merece la pena porque no vaya a ser que nos equivoquemos al considerarla inútil (y ya nos hemos equivocado demasiadas veces). (v) El principio científico. Cada especie es un enigma; un genoma único modelado por millones de años de evolución. Simplemente para salvar el enigma, cada especie debe ser preservada, porque cada una encierra las respuestas a un montón de preguntas. (vi) El principio del conocimiento. Una especie desconocida puede ser la respuesta a alguna pregunta que quizá aún no conocemos o la solución a un problema que todavía no esperamos. Dedicar esfuerzos a conocer las especies antes de que se extingan es bueno sólo porque es mejor conocer las cosas que desconocerlas. El instinto ancestral de adquirir conocimiento ha permitido el avance de la civilización humana. Por otro lado, la capacidad para comprender el mundo depende del conocimiento acumulado. Muchas formas de conocimiento renuncian a su utilidad o a su potencial aplicador inmediato, pero son imprescindibles a la larga. (vii) El principio económico. (Para los escépticos de los principios ético, estético, científico, del conocimiento, de la complementariedad o de la precaución). Toda la comida, la tercera parte de los medicamentos y buena parte de los materiales que usamos proceden de especies que son o han sido silvestres en algún momento. La biodiversidad (o sea, las especies) está en la base de todos los servicios aportados por los ecosistemas a la humanidad. Conservar y salvar una especie tiene sentido porque son posibles recursos y posibles soluciones a posibles problemas.

La belleza y verdad que estos argumentos encierran no hace menos cierto que hoy la existencia, forma y funciones de este y otros museos fruto de aventuras coloniales¹⁹ se encuentren muy cuestionados. Un ejemplo de rechazo parcial de lo que muchos museos representan como legado recibido, ante el cual la sensibilidad ética, política y estética de

¹⁹ El Museo Nacional de Ciencias Naturales fue creado por Carlos III en 1771 como Real Gabinete de Historia Natural. A lo largo de la historia ha cambiado varias veces de nombre. La colección inicial del Real Gabinete de Historia Natural estaba formada por los fondos y la biblioteca propiedad de Pedro Franco Dávila, un colono español de Guayaquil (actual Colombia) que los donó a la Corona española. La colección contenía miles de minerales, algas, plantas, animales de todo tipo, piedras y bezoares de origen fisiológico, herramientas y armas de diversas culturas y épocas, y objetos artísticos de porcelana, cristal y minerales preciosos de todos los continentes, antiguos piezas de bronce, esculturas, medallas y lápidas, obras de pintores famosos de diversas escuelas y países, miniaturas, dibujos, acuarelas y esmaltes. Como propiedad de la Corona española, la colección fue creciendo con compras y donaciones hasta 1984, cuando se reestructuró totalmente como un museo moderno adscrito ya al CSIC.

la nueva generación se manifiesta ambivalente, cuando no directamente contraria. El museo emerge cada vez más (y del mismo modo en que sucede, como hemos visto, con los monumentos y los memoriales), en el centro de protestas amplificadas contra el racismo, la supremacía blanca y la desigualdad social. Los museos como espacio de supremacía material y simbólica en sus operaciones y espacios físicos históricos y actuales (Raicovich, 2021). La explotación colonial de los seres vivos y los recursos, las teorías de la evolución racial, las nociones de civilización y educación de las clases bajas: todo esto y más se encontraría en los cimientos mismos del museo como institución. El concepto moderno de la institución museística no solo es una herencia colonial, sino que, de hecho, muchas colecciones, algunos edificios de museos e incluso las colecciones más antiguas son remanentes directos de la época colonial. Las perspectivas coloniales también se pueden leer en los sistemas actuales de catalogación y categorización. Las llamadas a descolonizar (ética, estética y políticamente) los museos son cada vez más fuertes. Junto con las peticiones de repatriación de objetos (el Museo Británico y el Museo del Louvre, son quizás los casos paradigmáticos), las prácticas para descolonizar los museos pasarían por cosas como promover “cambios en las narrativas y en el uso de palabras en las exposiciones, practicar diferentes políticas de contratación, diseñar nuevos programas educativos y, sobre todo, cultivar una conciencia de las herencias coloniales, con una discusión abierta sobre los problemas que plantean” (Ariese y Wróblewska, 2022, p. 12). Bajo lemas como “respetar, remove, rename” (respetar, retirar, renombrar), existe todo un movimiento para descolonizar museos. Salas enteras de museos a las que, con pancartas, se pregunta a los objetos en ellas contenidos: “¿Cómo se adquirió esto? ¿Por parte de quién? ¿Para quién? ¿A costa de quién?”²⁰. Hay, más allá del evidente aspecto político de estas preguntas, un potencial pedagógico enorme. No son preguntas menores. Son preguntas razonables y necesarias y que, verdaderamente, muestran una preocupación profunda por esas cosas que, precisamente, por el amor y valor que les reconocemos, fueron coleccionadas, catalogadas y expuestas. El amor por esas mismas cosas es lo que lleva también a preocuparse por ellas desde unos estándares de exigencia

20

Ver, por ejemplo,
https://static1.squarespace.com/static/5c5e0c57d86cc9226827c754/t/5ef0f65e0919c101f827be21/1592850017131/DTP_AMNH+Map+final_2016.pdf;
https://static1.squarespace.com/static/5c5e0c57d86cc9226827c754/t/600b3b61caec9b2e049d6ca8/1611348841260/DTP_Decolonial+OM_ReaderSpreads_FINAL_lowres.pdf;
https://static1.squarespace.com/static/5c5e0c57d86cc9226827c754/t/6164581b1b3a2c27d91a2dfa/1633966109096/AMNH+Actions_Zine_low+res.pdf (Deconolonize This Place, s.f.).

éticos, políticos y estéticos públicamente más exigentes a descolonizar las colecciones. Frente al paseo y la contemplación despreocupados, un caminar por sus salas más consciente, que amplía, no reduce, su potencial educador²¹.

3.3 Bibliotecas para consultar y expurgar

Si se menciona la palabra biblioteca, parece estar claro que se trata de un lugar que guarda un considerable número de libros o de una institución cuya finalidad reside en la adquisición, conservación, estudio y exposición de manuscritos y documentos. Y si se nombra esa palabra y se piensa de dónde venimos al respecto, no serán pocas las personas que piensen en la emblemática Biblioteca de Alejandría (Escolar, 2003). Mucho más olvidado queda el Museo de Alejandría, parte fundamental de dicha biblioteca. Se levanta entre los siglos III y II a.C., tiempo de máxima gloria de la ciencia y cultura griegas y en una ciudad en la que se respira un clima multicultural y cosmopolita. Sin el ánimo de ser exhaustivos, se concentran allí el legado del Liceo aristotélico y la tradición oriental de las casas de sabiduría mesopotámicas y egipcias. Tanto el Museo como la Biblioteca contaban con recursos materiales y personales, un equipo de profesionales dedicados expresamente a la producción y el resguardo de conocimientos científicos y literarios. Esas cosas estaban allí y siguen estando. Hay quien piensa que hablan entre ellos cuando nadie los ve y que mantienen una dura batalla entre los que se consideran antiguos y los que piensan modernos (Swift, 1971). En relación con este asunto, vale la pena decir algo. Resultaría incomprensible que una biblioteca pública, especialmente si es de reciente creación, no dispusiera de manuales, libros y revistas actuales, y por supuesto, de recursos que faciliten su consulta. Pero al mismo tiempo, también resultaría inconcebible que en su catálogo no estuvieran incluidos los textos que han venido a llamarse clásicos, tal y como los concebía Italo Calvino. Un clásico “tiende a relegar la actualidad a la categoría

²¹ El clásico trabajo de Clifford sobre los museos es un perfecto antecedente de esto mismo. “Después de visitar el museo kwagilth, ya no puedo olvidar las cuestiones de parentesco y propiedad que siempre deben rodear a los objetos, imágenes e historias recogidas de las tradiciones vivientes, cuestiones que se eluden en las exhibiciones mayores, donde las relaciones de familia y la historia local quedan subsumidas en el patrimonio del Arte o la narrativa sintética de la historia. Pero, ¿cuál es el significado actual de los objetos, imágenes e historias coleccionados, para las comunidades nativas norteamericanas? ¿Para los clanes específicos? No estoy sugiriendo que la conexión local siempre esté presente o que sea significativa; simplemente, ya no puedo ignorar las cuestiones de propiedad y las historias de coleccionismo que están detrás de instituciones como el Museo de Antropología de la Universidad de Columbia Británica. Es verdad que se presenta algo importante: una historia regional y un logro estético en marcha, en una escala suficiente para reclamar importancia y poder en el medio nacional y cosmopolita del museo mayor. Pero algo se pierde: la densidad de los significados, de las memorias y de las historias locales reinventadas” (Clifford, 1997, p. 164).

de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo” (Calvino, 2009, p. 19). Surge la cuestión de cuáles son esos textos clásicos. Desde luego, no es una cuestión fácil de responder, y sería un atrevimiento por nuestra parte tratar de hacerlo. Aunque no son desdeñables propuestas como las de Robert Maynard Hutchins, reconocido filósofo de la educación norteamericano, presidente de la Chicago University (1929-1945) y luego rector (1945-1951). En su política reformadora de esa emblemática universidad iba incluida una lista de los grandes libros del mundo occidental (Hutchins, 2018). También aquellas que relacionan la lectura de los grandes libros con una educación liberal y liberalizadora, y no solo a nivel universitario, sino también en el contexto de la educación obligatoria (Torralba, 2022). El debate está servido, e incluso más vivo que nunca. En fin, habría que ir con pies de plomo cuando se decide expurgar de las bibliotecas obras clásicas bajo el pretexto de que vivimos tiempos en los que casi nadie las solicita ni las consulta, es decir, bajo la excusa de que poca gente ya las ama. Esas obras, esas cosas, quizá sean un magnífico resorte para que se amen las bibliotecas y todo lo que ellas tienen y conllevan, a saber, otros libros, momentos de lectura y de estudio, silencio sonoro y desconexión del mundo durante un rato o el derecho a discrepar.

Volviendo al hilo de la cuestión, la biblioteca no solo tiene textos maravillosos, ella es per se una cosa fascinante. Las razones que sustentan esta afirmación son varias, pero destacaremos dos principales. Una de ellas es que la experiencia de la biblioteca puede ir más allá de ser un lugar al que acudir puntual o sistemáticamente para consultar libros. Al decir esto no estamos abogando porque las nuevas generaciones vayan más a las bibliotecas o para que permanezcan en ellas más horas a la semana. Simplemente, señalamos que es un lugar en el que poder sentir y asumir el compromiso con lo heredado, con lo que debe ser mantenido y traspasado a los que están por llegar. Y, para conseguir tales cosas, no es suficiente con escucharlo por boca de algún profesor o familiar, ni tan siquiera se conseguiría con una campaña de marketing en redes sociales. Es necesario leerlo por uno mismo y en la propia biblioteca a ser posible, sí, algo así como realizar una promesa con ella misma. “Por la presente me comprometo a no retirar de la Biblioteca, ni a marcar, desfigurar o lesionar de ninguna manera, ningún volumen, documento u otro objeto que le pertenezca o esté bajo su custodia; no traer a la Biblioteca o encender en ella ningún fuego o llama, y no fumar en la Biblioteca; y prometo obedecer todas las reglas de la Biblioteca”. Ese es el famoso juramento de Thomas Bodley que también debe realizar cualquier persona que quiera convertirse en usuario de la Bodleian Library de la

Universidad de Oxford. Es fácil suponer que un juramento así no fue pensado solo para evitar cualquier forma de vandalismo, sino para conseguir, tal y como se venía diciendo, encarnar el lugar en el que uno se encuentra y puede llevarse consigo.

La cosa de la biblioteca también puede servir, como sugería el escritor estadounidense John Steinbeck, medir la altura de nuestro tiempo. Señalaba que por el grosor del polvo en los libros de una biblioteca pública puede medirse la cultura de un pueblo. Desde luego, se puede defender que gracias a Internet ya no hace falta medir ese polvo, pero se está hablando de la experiencia de la biblioteca, de un momento de soledad sonora en el que no hace falta tener cobertura, de pasar páginas con la punta de los dedos, de olvidarse de todo porque todo está en el libro que se tiene delante, de no disponer de imagen ni sonido, en fin, de disfrutar de ese *Petite Paradise*. La biblioteca puede ayudarnos a permanecer y escapar del movimiento perpetuo en el que andamos metidos, tal y como señala Bellamy (2020). Por ambas razones, y alguna otra que podría señalarse, se defiende la pedagogía del amor por la biblioteca. Las estrategias pueden ser varias, pero deberán incluir tiempo, horas de biblioteca contempladas en el horario escolar, todo lo que se ignora se desprecia, decía Antonio Machado. Quién sabe cuántos jóvenes andan desencantados de la biblioteca porque nadie nunca les cogió de la mano y los condujo a ella. También habrá que ir pensando en plantear tareas de biblioteca, objetivos de aprendizaje que solo puedan lograr allí, entre libros y gracias a ellos. No parece ser lo mismo leer un libro en el aula, en la propia habitación o en el autobús. Cuando se está en la biblioteca puede llegar a entenderse que se esté en el lugar de los libros, en aquella misma Biblioteca de Alejandría.

4. REFLEXIONES FINALES

La educación como actividad situada en esta dimensión triangular con la que empezamos la ponencia, y que desde la que nos hemos propuesto repensar la importancia del vértice cosa-contenido (y el amor por estos), buscaría, precisamente, provocar procesos de entrelazamientos intencionados cosas-humanos los cuales, de acuerdo con la caracterización que veíamos de Ian Hodder (2012): responden a una lógica dialéctica de dependencia o de escalamiento, contienen una lógica temporal particular que llama a que tenga que darse en un orden determinado, y provocan reverberaciones mentes-cuerpos-cosas. Una vez se producen los entrelazamientos humanos-cosas se abren posibilidades para los cambios sociales, cuya eventualidad es siempre inestable e indeterminada y los cuales, a su vez, se abren a posibles cambios ulteriores que no se pueden conocer ni

predecir de antemano y que difícilmente pueden deshacerse. Su efecto es también, difícilmente reversible: una vez producido el entrelazamiento, si verdaderamente se ha producido, no puede deshacerse sin más. Los entrelazamientos que provocamos en las situaciones educativas no se producen en el vacío y son expansivos y tienden a la integración de más cosas en más entrelazamientos. Las cosas se apoderan del educando, en un modo intencionalmente propuesto por el educador, pero nunca enteramente planificado. Por otra parte, la educación debe abrirse a incrementar y profundizar los entrelazamientos. En este resituar la centralidad del contenido (la cosa) como organizador de las situaciones educativas, educar tendría mucho que ver con la promoción y disuasión intencionadas de unos entrelazamientos frente a otros. El trabajo del educador es, desde esta perspectiva, un ejercicio de propuesta de entrelazamientos (sopesando con qué cosas es más provechoso entrelazarse y con qué otras no tanto). Una labor diplomática a la que también se enfrentan programadores culturales, galeristas y bibliotecarios y de la que, también, los educadores podemos obtener orientaciones para recomponer situaciones educativas que afirmen una pedagogía de las cosas.

También en la ponencia hemos planteado que cómo quien ama algo se encarga de que ese algo no desaparezca ni perezca, lo mantiene vivo y activo para que su amor por ello pueda seguir alimentándose. Algo así sucede con los amantes del arte y los del montañismo, y por supuesto, también con las cosas que los profesores ponen delante de sus alumnos y otorgan sentido al acontecimiento educativo (Bárcena y Mélich, 2014). El debate pedagógico sobre esta cuestión está servido, ¿cómo es que no pocos de nuestros alumnos se entusiasman por cosas que andan lejos de presentar alguna perfección?, ¿por qué razones evitar que se enseñen cosas que sí que la tienen? El mundo de la educación no debería ahorrarse este debate. Para empezar, porque resulta un error reducir las cosas del currículum escolar, dejarlas a un lado o pensar que el alumno medio tiene potestad para decidir de qué cosas podría enamorarse. También sustituir esas cosas por competencias que no están ancladas a cosas en particular. A eso se podría añadir lo problemático que resulta entender, desde el punto de vista que se viene señalando, una pedagogía sin cosas que articulen la relación que pueda establecerse entre maestros y alumnos. Y quizá lo más importante, el planteamiento de la neutralidad educativa, como si dicha opción no fuese una apuesta moral como cualquier otra. Si la educación es una apuesta por la perfección humana y de la comunidad, algo en lo que se viene insistiendo desde hace años (Jaeger, 1957), habrá que decidirse por un proyecto concreto y determinado, todo lo abierto,

diverso y comprensivo que se quiera, pero un proyecto, al fin y al cabo. Y, por lo tanto, habrá que determinar qué cosas forman parte de ese proyecto, si tales libros o los de más allá, si la vida y obra de unos personajes u otros, si estas películas o unas diferentes, si aquellos monumentos o los de al lado, así se podría seguir hasta mañana. La educación no puede desentenderse del amor a las cosas, de ellas depende el proyecto educativo, sea cual sea, y, sobre todo, que las nuevas generaciones de ciudadanos puedan ser de unas maneras y no de otra.

Desde un punto de vista educativo nuestro objetivo es mantener esa tensión creativa entre la mirada amorosa hacia lo heredado y la búsqueda de cómo mejorarla. En esa tensión la enseñanza de la grandeza no está reñida con el análisis de la imperfección, pero no es lo mismo afrontar dicho análisis desde el amor y el reconocimiento que desde la ignorancia el rencor, la mala fe, y en el fondo, la ingratitud. ¿Significa esto que no debemos retirar o criticar o cuestionar ningún monumento, museo, fondo bibliográfico? ¿Significa que no debemos hacer preguntas incómodas o que dichas preguntas no son educativas porque transmiten la herencia de manera desconfiada? Ciertamente no. Pero, recordemos que para que ese potencial de transformación y mejora puedan darse, debe venir precedido de un entrelazamiento amoroso con esas mismas cosas. La profundización en las preguntas que podemos y debemos hacerle a los espacios y las cosas que albergan y recuerdan los monumentos, los museos y las bibliotecas, si queremos mantener el carácter educativo de las mismas (y no exclusivamente ético, o exclusivamente político, o exclusivamente estético), debe acompañarse una prudencia en el juicio que nace del necesario respeto y contextualización de lo recibido de las generaciones pasadas. Una prudencia que oriente la guía del ejercicio de revisión: conocimiento, duda o admiración. Ya se sabe, retomando el carácter potencialmente tenso de la realidad triangular del amor en las situaciones educativas, que del amor al odio no hay más que un paso. El amor por la herencia recibida puede ser una fuerza creativa que anime a la responsabilidad de su regeneración, recreación, reapropiación o, por el contrario, una fuerza destructiva que anime la belicosidad para su degradación, acusación, olvido (formas posibles, todas ellas, de establecer entrelazamientos: todos son entrelazamientos, pero no son todos igual de buenos, no todos siguen permitiendo más entrelazamientos, hay vías que solo conducen a un vaciamiento crítico como denuncia la pedagogía post-crítica o afirmativa). La labor diplomática del educador consistiría en equilibrar y reconciliar el reproche que arrasa con todo y un agradecimiento que solo sabe emular. También, en tiempos de inmediatez y

satisfacción rápida, resulta importante generar oportunidades educativas para que puedan llegar a amarse cosas que requieren una dedicación cualitativa y cuantitativamente mayor. La elección de contenidos de alcance y exigentes es una forma de trasladar el amor por el mundo a los estudiantes: el amor por los estudiantes se mide por la altura de los objetos / cosas que les invitamos a conocer. Limitarse a “lo fácil” minusvalora y empequeñece a todos y hace imposible la renovación del mundo.

REFERENCIAS

- Abrahams, D. A. (2020). The Importance of History to the Erasing-history defence. *Journal of Applied Philosophy*. <https://doi.org/10.1111/japp.12422>
- Aldridge, D. (2019). Education's Love Triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 531-546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Alexander, E. P., Alexander, E., & Decker, J. (2017). *Museums in Motion: An Introduction to the History and Functions of Museums*. Rowman & Littlefield.
- Anderson, V. (2017). The Meanings of 'Home': A Response to Roger Scruton. *CUSP blog*: cusp.ac.uk/themes/m/va_m1-2
- Arendt, H. (1961). *The crisis in education. In Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: The Viking Press.
- Ariese, C., & Wróblewska, M. (2021). *Practicing Decoloniality in Museums. A Guide with Global Examples*. Amsterdam University Press.
- Arrieta, I. (2016). *Lugares de memoria traumática: Representaciones museográficas de conflictos políticos y armados*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Ayuste, A., & Trilla, J. (2020). Un sexto principio para el 'Manifiesto por una pedagogía post-crítica'. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 25-36. <https://doi.org/10.14201/teri.22384>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Bellamy, F-X. (2020). *Permanecer*. Encuentro.
- Bolaños, M. (2008). *Historia de los museos en España: memoria, cultura, sociedad*. Trea.
- Barczak, T. J., & Thompson, W. C. (2021). Monumental changes: The civic harm argument for the removal of Confederate monuments. *Journal of Philosophy of Education*, 55(3), 439-452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12567>
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Taylor & Francis.

- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 36, 169-208.
- Calvino, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Crawford, T. H. (1993). An interview with Bruno Latour. *Configurations*, 1(2), 247-268.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cruz, M. (2012). *Amo luego existo: los filósofos y el amor*. S.L.U. Espasa Libros.
- Decolonize This Place (s.f.). <https://decolonizethisplace.org/>
- Eliade, M. (2005). *Tratado de historia de las religiones*. Ediciones Era.
- Escolar, H. (2003). *La Biblioteca de Alejandría*. Gredos.
- Esteban, F., & Gil, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Fromm, E. (2016). *El arte de amar*. Paidós.
- Friesen, N. (2017). Towards a pedagogical hermeneutics: A response to the 'Manifesto for a post-critical pedagogy'. En Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P., *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 43-48). Punctum books.
- Friesen, N., & Kenkies, K. (2023). Continental pedagogy & curriculum. In, *International Encyclopedia of Education* (en prensa). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03028-1>
- García Amilburu, M. (2020). Conexiones en red con otros tiempos, espacios y generaciones. Roger Scruton, tradición y educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 35–49. <https://doi.org/10.14201/teri.23463>
- Gibbs, A., & O'Brien, E. (2021). Out of Love for Any Thing? A Response to Vlieghe and Zamojski on Some Pedagogical Problems with an Object-Oriented 'Educational Love'. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 215-225. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12521>
- Haker, C., & Otterspeer, L. (2020). Against Latour – on the questionable foundations of post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.16
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in Chtuhulucene*. Duke University Press.

- Hobbs, A. H. (2021). In memoriam: The who, how, where and when of statues. *Journal of Philosophy of Education*, 55(3), 430-438. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12589>
- Hodder, I. (2012). *Entangled. An Archaeology of the Relationships between Humans and Things*. Wiley Blackwell.
- Hodgson, N. (2020). Post-critique, politics, and the political in educational philosophy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.3
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a post-critical pedagogy*. London: Punctum books.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020a). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 7-11. <https://doi.org/10.14201/teri.22862>
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020b). Manifestations of the post-critical: From shared principles to new pedagogical paths. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 13-23. <https://doi.org/10.14201/teri.22576>
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF.
- Huarte, R. (2020). Sobre el ‘Manifiesto por una pedagogía post-crítica’: problemas de traducción a otras tradiciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 81-94. <https://doi.org/10.14201/teri.22742>
- Hutchins, R. M. (2018). *La Universidad de Utopía*. EUNSA.
- Ihde, D., & Malatouris, L. (2021). ‘Homo faber’ revisitado: posfenomenología y teoría del compromiso material. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16(47), 279-305.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. FCE.
- Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Herder.
- Kierkegaard, S. (2007). *Las obras del amor*. Sígueme.
- Krönig, F. K. (2020). The alleged (de)politicization problem of post-critical pedagogy reconsidered. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.14

- Latour, B. (2019). *Cara a cara con el planeta: Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Siglo XXI Editores.
- Latour, B. (2017). Europe and the Politics of Nature. En Mommaas, H., et al., *Nature in Modern Society: Now and in the Future*. (pp. 24-36). PBL Netherlands Environmental Assessment Agency.
- Latour, B. (2012). *We have never been modern*. Harvard university press.
- Lewis, C. S. (2006). *Los cuatro amores*. Rayo.
- MacIntyre, A. C. (2001). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In Defence of the School. A Public Issue*. Education Culture and Society Pub.
- Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 51-63. <https://doi.org/10.14201/teri.22718>
- Milstein, D., Marrero-Guillamón, I., & Rodríguez-Giralt, I. (2018). Down to earth social movements: an interview with Bruno Latour. *Social Movement Studies*, 17(3), 353-361.
- Moreno, R., & Vila, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 125-138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Noguera, C. E. (2020). Ni crítica ni post-crítica: por una pedagogía sin atributos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 37-50. <https://doi.org/10.14201/teri.22485>
- Oliverio, S. (2020). 'Post-critiquiness' as nonviolent thing-centredness. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3, 9. https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.6
- Oliverio, S. (2019). An edifying philosophy of education? Starting a conversation between Rorty and post-critical pedagogy. *Ethics and Education*, 14(4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669311>
- Ortega y Gasset, J. (2021). *Estudios sobre el amor*. Edaf.
- Oakeshott, M. (2017). *Ser conservador y otros ensayos escépticos*. Alianza Editorial.

- Pagès, A. (2020). Debilidades hermenéuticas y educación post-crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 95-106. <https://doi.org/10.14201/teri.22379>
- Pallarès, M., & Lozano, M. (2020). Diálogo con el ‘Manifiesto por una pedagogía post-crítica’ desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>
- Pérez Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. *Estudios sobre Educación*, 39, 297-315. <https://doi.org/10.15581/004.39.297-315>
- Pfänder, A. (1995). *Motivos y motivación*. Universidad Complutense de Madrid.
- Portin, F. (2020). The Diplomatic Teacher: The Purpose of the Teacher in Gert Biesta’s Philosophy of Education in Dialogue with the Political Philosophy of Bruno Latour. *Studies in Philosophy of Education*, 39(5), 533-548. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09712-1>
- Raicovich, L. (2021). *Culture Strike: Art and Museums in an Age of Protest*. Verso Books.
- Ramaekers, S. (2020). Undinge, coffee cup lids, and reinhabiting spaces: Some notes on a register of a (post-) critical philosophical life: Reply. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.15
- Richard, V., & Bader, B. (2010). Re-presenting the social construction of science in light of the propositions of Bruno Latour: For a renewal of the school conception of science in secondary schools. *Science Education*, 94(4), 743-759. <https://doi.org/10.1002/sce.20376>
- Riegl, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos. Caracteres y origen*. Visor.
- Scheler, M. (2009). *Amor y conocimiento y otros escritos*. Palabra.
- Schildermans, H. (2020a). On swimming and sweaters. A response to Vlieghe and Zamojski’s towards an ontology of teaching. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 109-112. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09695-8>
- Schildermans, H. (2020b). Adding interest to educational practices. Propositions for a post-critical pedagogy. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.12
- Schopenhauer, A. (1988). *Metafísica del amor, metafísica de la muerte*. Obelisco.
- Scruton, R. (2021). *Filosofía verde. Cómo reflexionar seriamente sobre el planeta*. Homo legens.

- Scruton, R. (2018a). Why beauty matters. *The Monist*, 101(1), 9-16.
- Scruton R. (2018b). *Conservadurismo*. El buey mudo.
- Scruton, R. (2017a). Green Communities, in Mommaas, H., et al, *Nature in Modern Society: Now and in the Future*. (pp. 54-68). PBL Netherlands Environmental Assessment Agency.
- Scruton, R. (2017b). *On human nature*. Princeton University Press.
- Scruton, R. (2015). Nexus Masterclass: ‘Brexit: Yes or no?’ with Roger Scruton. Nexus Institute. <https://youtu.be/Bvlg8YK3iSU>
- Schwimmer, M. (2019). Rorty, post-critical pedagogy and hope: A response. *Ethics and Education*, 14(4), 497-504. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669355>
- Simmons, J. E. (2016). *Museums: A History*. Rowman & Littlefield.
- Stendhal. (2011). *El síndrome del viajero*. *Diario de Florencia*. Gadir.
- Suissa, J. (2021). Oikophobia and not being at home: educational questions. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(6), 854-868. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1743646>
- Swift, J. (1971). Batalla entre libros antiguos y modernos. En De Buri, R. (Ed.) *El Philobiblión*. Podium (pp. 105-137). Ediciones Zeus.
- Swillens, V., & Vlieghe, J. (2020). Finding soil in an age of climate trouble: Designing a new compass for education with Arendt and Latour. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1019-1031. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12462>
- Sypnowich, C. (2021). Monuments and monsters: Education, cultural heritage and sites of conscience. *Journal of Philosophy of Education*, 55(3), 469-483. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12578>
- Thoilliez, B. (2022a). Conserve, pass on, desire. Edifying teaching practices to restore the publicness of education / Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación*, 395, 61-83. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-527>
- Thoilliez, B. (2022b). Making Education Possible Again: Pragmatist Experiments for a Troubled and Down-to-Earth Pedagogy. *Educational Theory*, 72(1) (en prensa).
- Thoilliez, B. (2020a). When a teacher’s love for the world gets rejected. A post-critical invitation to become an edifying educator. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.11

- Thoilliez, B. (2020b). La teoría de la educación española: 1 peligro, 2 reacciones, 1 propuesta. En, Vila, E. S., Sierra, J. E., & Martín, V. M. (Coords.) *Teoría de la Educación: Docencia e Investigación* (pp. 19-34). Editorial GEU.
- Thoilliez, B. (2019). Hope and education beyond critique. Towards pedagogy with a lower case 'p'. *Ethics and Education*, 14(4), 453-466. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669379>
- Torralba, J. M^a. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. EUNSA.
- Trilla, J. (2005). Hacer Pedagogía hoy. En J. Ruiz Berrio & G. Vázquez Gómez (Eds.) *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI* (pp. 287-309). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ververi, O. (2017). A Sociologist's Conversation with the 'Manifesto for a Post-critical Pedagogy'. En Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P., *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 41-53). Punctum books.
- Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation and love for the world*. London/New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>
- Wortmann, K. (2019). Post-critical Pedagogy as Poetic Practice: Combining Affirmative and Critical Vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467-481. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669942>
- Wortmann, K. (2020). Drawing Distinctions: What is Post-Critical Pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1