

MANIFESTACIONES DE LO POST-CRÍTICO: DE PRINCIPIOS COMPARTIDOS A NUEVOS CAMINOS PEDAGÓGICOS¹

*Manifestations of the post-critical: from shared principles
to new pedagogical paths*

Naomi HODGSON*, Joris Vlieghe** y Piotr Zamojski***

**Liverpool Hope University. Reino Unido.*

hodgson@hope.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0002-0171-4748>

***Katholieke Universiteit Leuven. Bélgica.*

joris.vlieghe@kuleuven.be

<https://orcid.org/0000-0001-6307-3221>

****University of Gdańsk. Polonia.*

piotr.zamojski@ug.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-5505-7579>

Fecha de recepción: 29/02/2020

Fecha de aceptación: 17/04/2020

Fecha de publicación en línea: 01/07/2020

RESUMEN

En esta introducción explicamos las razones por las que hemos escrito el *Manifiesto para una Pedagogía Post-Crítica*. Son razones que tienen su origen en nuestras experiencias en el ámbito de la investigación educativa, así como en nuestro trabajo con docentes y futuros docentes, al considerar cómo en ambos contextos puede apreciarse el agotamiento del paradigma crítico en las humanidades y las ciencias sociales, en la línea de lo discutido por Bruno Latour, Jacques Rancière y otros. A

1. Traducción: Bianca Thoilliez.

continuación, resumimos las principales afirmaciones del *Manifiesto*, es decir, los principios que ahí defendemos, y explicamos por qué nos parece importante hacer esa defensa. Desarrollamos qué queremos decir con el uso del término principios en su relación con el concepto de «requisitos» de Isabelle Stengers. Concluimos con un resumen de los proyectos que han seguido a la publicación del *Manifiesto*, ilustrando las variadas formas en que la perspectiva post-crítica se ha incorporado a la investigación educativa. Destacamos especialmente cómo se ha retomado esta mirada post-crítica en el desarrollo de perspectivas específicamente educativas sobre temas como la educación superior, la enseñanza y la crianza.

Palabras clave: pedagogía crítica; teoría de la educación; filosofía educativa; crianza; enseñanza; cambio; tomar apuntes; educación superior.

ABSTRACT

In this introduction we give an account of the reasons for writing *the Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. These stem from our experiences in the field of educational research, as well as our work with teachers and future teachers, which we felt increasingly reflected the exhaustion of the critical paradigm in the humanities and social sciences, as discussed by Bruno Latour, Jacques Rancière and others. We summarise the main claims of the *Manifesto*, i.e. the principles we defend there, and explain why we find it important to do so. We elaborate on what we mean by principles with reference to the concept of «requirements» developed by Isabelle Stengers. We conclude with an overview of the projects that have emerged since the publication of the *Manifesto*, illustrating the various ways in which the post-critical perspective has been taken up in educational research. In particular we highlight how this has been taken up in the development of specifically educational accounts of higher education, teaching, and upbringing.

Key words: critical pedagogy; educational theory; educational philosophy; upbringing; teaching; change; notetaking; higher education.

1. ¿POR QUÉ POST-CRÍTICO?

El *Manifiesto por una Pedagogía Post-crítica* original nace del sentimiento compartido de encontrarnos bajo el dominio de un registro particular de crítica dentro de la investigación educativa. En general, se trata de un tipo de investigación que busca revelar niveles e instancias que estarían más allá de lo conocido para explicar cómo operan nuestra subordinación a las ideologías dominantes y a las desiguales relaciones de poder, así como nuestra complicidad con todo ello. Abundando en un sentimiento compartido de indignación sobre «qué le pasa al mundo que va tan mal». Y no se trata de señalar acusatoriamente a los propósitos ni a la calidad de este tipo de investigación. Sin embargo, tal y como se establece en la ahora tan citada frase de Latour (2014), se trata de una crítica —ampliamente

conocida como Teoría Crítica, posestructuralismo y Pedagogía Crítica— que se ha «quedado sin energía». Al menos en el sentido en que suele aplicarse, ya no tiene más que aportar bajo las condiciones actuales; de ahí que, no solo no nos haya llevado a los cambios revolucionarios que pretendía, sino que contribuye todavía más al atrincheramiento propios de la indignación, la resignación y el cinismo. Nos priva de la esperanza.

Aunque desde que escribimos ese *Manifiesto* inicial nuestras bases para mantener la esperanza política se han visto todavía más desestabilizadas, seguimos sosteniendo que la educación —como una actividad que caracteriza nuestras relaciones desde el momento en que nacemos— tiene como premisa la esperanza. Como adultos, como educadores, como profesionales, seguimos involucrándonos en prácticas de iniciación, de legado del conocimiento, valores y prácticas que valoramos y deseamos proteger sobre la base de que nos parece que valen la pena. La respuesta a quién es este «nosotros» no es universal; como tampoco lo son las prácticas. Pero lo que los tres queríamos hacer en el *Manifiesto* y en los proyectos que le han seguido, es ofrecer una descripción afirmativa de esas prácticas que sí existen —en lugar de la racionalidad del capitalismo neoliberal, en lugar de las desigualdades— y, específicamente, de aquellas prácticas que son educativas y que constituyen a la educación tal y como la conocemos.

Este no es en absoluto un asunto puramente conceptual. No pasa solo en nuestra propia investigación, sino que también se da cuando trabajamos con docentes y otros educadores, especialmente en los niveles de posgrado. Al iniciarlos en el corpus de la teoría (educativa) crítica, a la vez que, sin duda, expande su capacidad de comprensión, sentimos profundamente estar corriendo el riesgo de estar privándoles también de la esperanza. Empieza a resultar incómodamente claro que la elección a la que se enfrentan los educadores —nosotros mismos incluidos— se sitúa entre, tomar conciencia crítica de los errores de los que formamos parte, o ver la educación como una competencia técnica que lleva a abstenerse de todo juicio ético y que define la educación en términos de resultados. Es comprensible que los docentes quieran saber cómo actuar y que al mismo tiempo no quieran caer en las trampas que señala el conocimiento crítico. Pero la propia teoría crítica hace que esas trampas resulten inevitables en términos prácticos (tal y como se argumenta —Bourdieu y Passeron, 1990— *toda acción pedagógica es, objetivamente, una violencia simbólica*.) Parece como si hubiese solo estas dos opciones: o bien uno se adapta a las demandas de una teoría técnica que prioriza una serie de herramientas listas para ser utilizadas, o bien se opta por priorizar a una práctica de la educación que conlleva convertirse en cómplice de la subordinación y del mantenimiento de la desigualdad y la injusticia.

No queríamos mantener la práctica —o la percepción— de una teoría de la educación ocupada en desenmascarar lo que hacen los educadores, señalando los errores políticos de los que son cómplices, estrechando con ello todavía más

la división entre teoría y práctica. Lo que buscábamos, más bien, era afirmar la educación como tal y, con ello, afirmar también lo que hacemos, educativamente, como educadores.

Sin embargo, en ningún caso estábamos intentando articular una aproximación así partiendo de cero. A nivel internacional, pueden encontrarse varios intentos de superar el impasse entre una adaptación técnica y una crítica desacreditadora. Veámos nuestro trabajo como parte de ese mismo movimiento más amplio, pero buscando hacer manifiesta esta corriente de pensamiento emergente. La formulación de la idea de lo post-crítico no buscaba iniciar una nueva escuela o movimiento: utilizamos el término «manifiesto» de acuerdo con las raíces etimológicas de la palabra, dado que queríamos *mostrar* algo, hacer ostensible algo y hacerlo «manifiesto». De ahí que, en el *Manifiesto* expresásemos algunos principios generales y apuntásemos la idea de una pedagogía post-crítica como una posición teórica que existen en el campo, pero, también, como una provocación para pensar.

2. ¿POR QUÉ PRINCIPIOS?

El *Manifiesto* se estructura en torno a cinco principios que están interrelacionados: 1) hay principios que defender; 2) hermenéutica pedagógica; 3) el giro de una pedagogía crítica hacia una pedagogía post-crítica; 4) de un optimismo cruel (Berlant, 2011) hacia la esperanza en el presente; 5) de la educación para la ciudadanía hacia un amor por el mundo. El término «post-crítico» era un nombre provisional, dado que parecía seguir situándonos en relación con lo crítico y con otras escuelas de pensamiento de lo «post-», y, en sí mismo, tampoco sugería una posición afirmativa. Pero, de momento, no hemos encontrado otro nombre mejor. No obstante, nos parece que el término sí es preciso en la medida en que señala el papel que debe jugar la crítica dentro del pensamiento post-crítico: este último no habría surgido sin la existencia de la primera. La posición afirmativa de la pedagogía post-crítica, más que dar testimonio de una ingenuidad ciega, se refiere a lo que Ricoeur (1992) denomina la segunda ingenuidad.

No se trata de una posición anti-crítica, sino que, más bien, nos desplaza nuestra atención desde las preocupaciones políticas hacia las educativas. Tal y como indicábamos en otro lugar:

Compartimos con los pedagogos críticos la creencia de que no existe ningún orden dado de cosas y que siempre podemos volver a empezar en el mundo. No obstante —en línea con Arendt (1968)— no estamos de acuerdo con la asunción de que la educación sea simplemente una acción política, es decir, que en esencia esté al servicio de una serie de finalidades políticas (ya sean estas la empleabilidad, la economía del conocimiento, o la democracia, la igualdad y la libertad). Defendemos que la pedagogía crítica, tal y como se ha concebido tradicionalmente, podría, de hecho, estar trabajando en contra de las posibilidades transformadoras de la educación (Hodgson *et al.*, 2018, p. 8).

Al establecer los principios en el modo en que lo hacemos en el *Manifiesto*, esperamos haber dejado claro que la pedagogía post-crítica no es en primer término una *crítica* de la *pedagogía crítica*. En primer lugar, el ámbito del giro post-crítico por el que abogamos es mucho más amplio que el foco sobre una escuela de pensamiento específica (por ejemplo, las corrientes pedagógicas que siguen la línea de Paulo Freire o de la teoría crítica alemana); lo que nos preocupa es un fenómeno mucho más amplio en el pensamiento educativo, según el cual una forma particular de crítica ha llegado prácticamente a convertirse hoy en una posición predeterminada. La pedagogía crítica no es más que una derivación de dicho fenómeno. En segundo lugar, al volver a centrarnos en las posibilidades transformadoras de la educación, nos preocupa afirmar lo que *podemos* y lo que *hacemos*, lo que, educativamente, es posible en la educación. De ahí que, en lugar de cuestionar las ideas acerca de lo que pueden ofrecernos las pedagogías críticas o cuestionar su relevancia, el *Manifiesto* solo tiene sentido si uno afirma completamente uno de los principios básicos suscritos tanto por Freire como por la Teoría Crítica: el modo en que hoy nos presenta el mundo no es una forma final —«Es muss nicht so sein» [No tiene por qué ser así]— por recordar el postulado de Max Horkheimer (1992). Si asumimos que no existe una relación de necesidad con el orden dado de las cosas y que, por lo tanto, las cosas pueden cambiar sustancialmente, no podemos hacer otra cosa más que educar. Por ello, al centrar nuestra atención sobre las prácticas educativas, en un sentido afirmativo, podemos repensar nuestra relación con dichas prácticas y, quizá, afirmar la esperanza en el presente.

Así pues, los «principios» que conforman el *Manifiesto* nos invitan a hablar —de nuevo— en un sentido positivo sobre la educación; considerados conjuntamente, invitan tanto a investigadores como a educadores a pensar y a hablar sobre la educación en clave afirmativa. La palabra «principio» puede, nuevamente, parecer demasiado estricta y agorera, pero, tal y como tratamos de dejar claro desde el primero de estos principios que formulamos, «Hay principios que defender». Estos principios no pretenden ser normativos en el sentido de un «deber de» que esperamos que la gente aplique en situaciones concretas. Solo son principios normativos en la medida en que podrían guiar e inspirar a quienes experimentan esta sensación de que la crítica «se ha quedado sin energía» (Latour, 2004), que ya no tiene más que aportar en la constitución de la educación actual y que, sin embargo, quieren seguir adelante.

También podríamos referirnos a estos principios en términos de «requisitos» en el sentido apuntado por Isabelle Stengers (2010)²: cuando nos enfrentamos con un desafío tan serio como el del final de la crítica, necesitamos pensar en formas que sean genuinamente *nuevas*; el pensamiento no puede nutrirse de guías ya existentes. Por ello, el pensamiento tiene que establecer postes de señalización para sí

2. Nos gustaría agradecer a Hans Schildermans por esta sugerente indicación.

mismo, *requisitos*, que nos ayudarán a dar con ideas que respondan a aquello que experimentamos y que nos forzarán a pensar más allá de los confines de lo dado, de modo que podamos ser fieles a lo que hoy experimentamos.

Así pues, nuestra formulación de principios es una respuesta a las condiciones en que hoy nos encontramos. Parece ser que la alternativa no es otra que ceder al cinismo y comprometernos con lo que Klaus Mollenhauer (1986) llama un «pedagogía hermenéutica»: basada en la imposibilidad de comprender al otro y en la creencia de que reclamar hacerlo supone ejercer una forma de violencia sobre el otro y donde, por lo tanto, educar consistiría en ejercer dicha violencia simbólica. O bien remitirnos a un «optimismo cruel» (Berlant, 2011): que sitúa lo que de bueno hay (en) la vida en un futuro nunca alcanzable. En lugar de responder a todo ello con un —aunque importante— análisis crítico adicional, nos preguntamos: ¿Sobre qué bases continuamos haciendo lo que hacemos? ¿Sobre qué bases defendemos, en términos educativos, lo que hacemos en educación? Cuando los criterios con respecto a los que juzgamos nuestra profesionalidad son cada vez menos nuestros, tiene sentido preguntarse: ¿por qué criterios educativos, o principios, *estamos siendo* guiados?

El ejercicio de articular los principios de una pedagogía post-crítica es un gesto afirmativo y *esperanzador*. Pero, tal y como hemos explicado, la esperanza no debe definirse como una expectativa o como un deseo por aquello que está por llegar. La esperanza educativa *es esperanza en el presente*: un futuro nuevo solo se hace posible en la medida en que estamos dispuestos a acoger el «ahora»: afirmando cosas y prácticas que estimamos y valoramos. Tal y como establece el último principio del *Manifiesto*, esto requiere que tomar una posición particular con respecto al mundo, la cual, con Hannah Arendt (1961), llamamos amor por el mundo.

Esta posición no se refiere a un vago sentimentalismo, nostalgia, o utopismo. Más bien, esta forma de amor tiene que ver, de nuevo, con la actitud de pensar educativamente —más que políticamente— sobre la educación:

La forma en que nos relacionamos con el mundo como educadores parecer ser completamente diferente a la de los políticos. La educación tiene su origen en nuestro amor por el mundo, en reconocer que hay algunas cosas buenas en el mundo que merecen preservarse. Naturalmente, su preservación no es solo simple adoctrinamiento o transmisión (lo que terminaría destrozando a las cosas mismas —al despojarlas de significado, cáscaras vacías meramente usadas como instrumentos de poder). Para preservarlas necesitamos permitir a la siguiente generación que retome estas cosas, que las rejuvenezca, que les dé nuevamente vida. Como tal, el amor educativo siempre es un amor doble: el amor por el mundo va de la mano del amor por la nueva generación. Debemos legar aquello que es bueno, pero haciéndolo de una forma tal que los recién llegados puedan verdaderamente empezar de nuevo con ello. Dicho de otro modo, el amor no es un simple apego a lo que existe, sino también una actitud sincera de generosidad hacia la siguiente generación: les invitamos a cuidar y a interesarse por aquello que estimamos, pero, al mismo tiempo, dejamos en sus manos la forma de relacionarse con ello, pudiendo llegar a darse bajo formas no previstas (Hodgson *et al.*, 2018, p. 15)

Las nociones de esperanza y amor pueden parecer abstractas, oscuras, asuntos más propios de la filosofía estética que de la práctica educativa. Sin embargo, la realidad de pensar post-críticamente es bastante prosaica. Tal y como se ha visto en la respuesta que el *Manifiesto* ha recibido hasta ahora, articula una preocupación actual de muchos educadores. Y la decisión de traducir esta preocupación en los cinco principios enumerados, no es más que un intento honesto de clarificar el *Zeitgeist* [espíritu de la época] actual y de iniciar una conversación.

3. NUEVOS DESARROLLOS

En este sentido parece que hemos tenido éxito. Además de este Monográfico, el *Manifiesto* se ha traducido al alemán y ha sido objeto de discusión en una serie de simposios internacionales. Los propios autores hemos desarrollado una serie de líneas de trabajo más específicas para poner en práctica los principios enunciados, no solo en un sentido teórico sino también en la forma en que se han desarrollado los proyectos mismos. Afirmando con ello la posibilidad de que hay cosas de valor en la educación actual que merecen protección.

3.1. *La educación superior*

Uno de los primeros proyectos que emergieron buscaba «reclamar lo educativo en la universidad», una institución mucho más perversa de acuerdo con la literatura crítica en la era de la mercantilización, la precariedad y el final de la condición de estudiante. En lugar de ello, con varios colegas nos centramos en pensar la universidad como una entidad constituida de prácticas y experiencias específicamente educativas —tales como la lectura, ciertas materias académicas, formas particulares de reunirse, el ser estudiante— para así poder articular su especificidad como prácticas y experiencias educativas. Muchas contribuciones abordaron estos aspectos constitutivos de la universidad pero que se habían perdido de vista debido a nuestra preocupación por todo aquello que puede medirse (y por desarrollar análisis críticos sobre qué hay de malo en esa preocupación). Junto con las prácticas de la lectura, la escritura, y otras más que dan forma a las contribuciones individuales, también queríamos afirmar la posibilidad de colaborar y conversar en la universidad escribiendo de manera conjunta la conclusión del libro con todos los participantes, a partir de las discusiones que tuvieron lugar en un simposio organizado para tal fin. El libro resultante, *Post-critical Perspectives on Higher Education: reclaiming the educational in the university* [Perspectivas post-críticas sobre la educación superior: reclamando lo educativo en la universidad] estará disponible a finales del año 2020 (Hodgson, *et al.*, 2020).

3.2. *La enseñanza*

Un aspecto central que recorre el libro *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World* [Hacia una ontología de la enseñanza: pedagogía centrada en las cosas, afirmación y amor por el mundo] (Vlieghe y Zamojski, 2019a), tiene que ver con qué hacemos en tanto que docentes / estudiantes / académicos, pero que parece estar reprimido, negado, u olvidado por parte de los discursos contemporáneos (tanto críticos como tecnocráticos) de la educación. La enseñanza una práctica educativa decisiva que a menudo recibe un tratamiento instrumental en la investigación educativa, que se presenta como un factor que contribuye, o no, a los resultados de aprendizaje. La asunción básica es la de desconfianza y algunos investigadores van más allá, llegando a defender una educación a prueba de docentes. La investigación educativa crítica que investiga sobre la enseñanza se orienta a revelar cómo el profesorado, debido a los inevitables desequilibrios de poder que tienen lugar en las situaciones concretas de enseñanza, lo que en realidad hace es oprimir a los estudiantes en lugar de educarlos. Al desplazar el énfasis de lo político a lo educativo cuando hablamos de educación, Joris Vlieghe y Piotr Zamojski optan por desarrollar una descripción alternativa de la enseñanza que parte de la idea de que enseñar es una práctica significativa, que tiene en y por sí misma un sentido educativo. En lugar de criticar al docente desde el exterior (afirmando cosas como, por ejemplo, que la enseñanza no contribuye a la emancipación), parten de la posición según la cual es posible articular *desde el interior hacia el exterior* lo que en esencia es la enseñanza. Abordan el fenómeno de forma literal e intentan dilucidar —sobre la base de lo que experimentamos (cuando enseñamos y cuando estamos siendo enseñados)— qué es lo que hace un docente. Este proyecto discute, específicamente, aspectos pedagógicos de la enseñanza, tales como, atraer la atención sobre las cosas que importan del mundo y dar testimonio de una actitud de completa afirmación del mundo.

En un simposio publicado en la revista *Studies in Philosophy and Education*, Tyson Lewis (2020), Hans Schildermans (2020) y Stefano Oliverio (2020) sumaron sus voces a esta conversación, de la cual —entre otras cosas— surgió la idea de que lo post-crítico es más relevante en la medida en que toma en consideración un punto de vista ecológico (Vlieghe y Zamojski, 2020a).

Tal y como se señalaba, un trabajo así no es puramente conceptual, sino que se asienta sobre la práctica, la experiencia y el lenguaje. Uno de los ejemplos que mejor ilustra lo que implica ser un docente es la figura de Leonard Bernstein, cuyas representaciones educativas durante el programa televisivo *Young People's Concerts* [Conciertos para jóvenes] son analizados con detalle por Vlieghe y Zamojski. El artículo «Towards an immanent ontology of teaching: Leonard Bernstein as a case-study» [Hacia una ontología inmanente de la enseñanza Leonard Bernstein como estudio de caso] (Vlieghe y Zamojski, 2019b) desarrolla un análisis post-crítico de la enseñanza haciendo referencia a Bernstein, cuyas palabras y gestos como profesor de música materializan uno de los principios nucleares del *Manifiesto*: que el amor está en el centro de lo que es la educación.

Puede encontrarse una exploración más del amor educativo desde una perspectiva post-crítica, en la contribución que Vlieghe y Zamojski hacen en el número especial dedicado al amor de la revista *Journal of Philosophy of Education* (Vlieghe y Zamojski, 2019c).

3.3. *La toma de apuntes*

Otra práctica concreta que suele pasarse por alto en el discurso educativo es la de tomar apuntes. Junto con otros colegas Vlieghe y Zamojski (2020b) han contribuido a un próximo número especial de la revista *Educational Philosophy and Theory* dedicado a proponer estudios afirmativos sobre el significado educativo de tomar apuntes (Marin, Sturm, y Vlieghe, en prensa).

3.4. *La crianza*

Los discursos sobre el aprendizaje, la instrumentalización y las respuestas críticas a los mismos se encuentran, en buena medida, limitados a espacios y relaciones educativas formales. Lo que significa criar niños se ha visto sometido a una amplia revisión con la llegada, en las últimas décadas, de los discursos sobre la «parentalidad», en los cuales la relación padre-hijo se reduce a una díada instrumental cuyo propósito es optimizar los resultados de aprendizaje y prevenir los riesgos asociados. La experiencia más amplia de criar niños y los agentes involucrados en la misma —a nivel social, material, pedagógico— quedan fuera de plano. Naomi Hodgson y Stefan Ramaekers (2019) han buscado desarrollar una descripción pedagógico-filosófica afirmativa de la crianza que, precisamente, une estas dimensiones existenciales y experienciales que se están perdiendo de vista.

En su libro *Philosophical Presentations of Raising Children: the grammar of upbringing* [Proyecciones filosóficas de criar niños: la gramática de la crianza] (2019) recurren al uso de películas concretas como investigaciones gramaticales acerca de lo que hacemos cuando criamos niños: iniciar en el lenguaje y en el mundo; ser representantes de unos valores y de una cultura; la experiencia de la separación y de la incertidumbre. Al hacerlo, se basan fundamentalmente en Cavell y Wittgenstein, llevando con ello lo post-crítico a un espacio de conversaciones con diferentes paradigmas del pensamiento filosófico y educativo. Recientemente, se han publicado en la revista *Studies in Philosophy and Education*, un comentario al libro seguido de una respuesta de los propios autores (Gibbs, 2020; Hodgson y Ramaekers, 2020).

3.5. *Intersecciones teóricas*

También podemos observar esto mismo en uno de los más recientes desarrollos del *Manifiesto*, una conversación entre lo post-crítico y el neo-pragmatismo de Rorty en un simposio publicado en la revista *Ethics and Education* (Oliverio, 2019a). Este trabajo, de Bianca Thoilliez (2019), Stefano Oliverio (2019b), Kai Wortmann (2019),

y Marina Schwimmer (2019), da testimonio de los originales e imprevistos giros que pueden llegar a darse cuando se cruzan otros hilos de pensamiento.

El propio lanzamiento del *Manifiesto* tuvo lugar en un simposio entre colegas que inició una serie de conversaciones más tarde convertidas en el libro *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy* (Hodgson *et al.*, 2017), compuesto del *Manifiesto* y de seis respuestas de amigos y colegas de los campos de la filosofía, la historia y la sociología, así como de nuestras propias reacciones a esas respuestas. La conversación y la colaboración han sido elementos constitutivos del *Manifiesto*, así como de las ideas y las prácticas que le han seguido. La presente invitación a discutir la idea de lo post-crítico en este número de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* es un testimonio más de qué hace a la academia ser lo que es. Afirma, en sí misma, la posibilidad de mantener prácticas que valoramos y de tener esperanza en el presente; que las conversaciones y exploraciones académicas sobre las cuestiones apremiantes de nuestro tiempo son algo que merece la pena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. En, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (pp. 173-196). New York: The Viking Press.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Pub.
- Gibbs, A. (2020). A Review of Naomi Hodgson and Stefan Ramaekers, 2019, Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing. Palgrave Macmillan. *Studies in Philosophy and Education*, early view. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09720-1>.
- Hodgson, N. y Ramaekers, S. (2019). *Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12540-0>.
- Hodgson, N. y Ramaekers, S. (2020). Response to Alexis Gibbs' Review of Philosophical Presentations of Raising Children: The Grammar of Upbringing. *Studies in Philosophy and Education*, early view. <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09721-0>.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2017). *Manifiesto for a Post-Critical Pedagogy*. London: Punctum Books. Recuperado de: <https://punctumbooks.com/titles/manifiesto-for-a-post-critical-pedagogy/> (Consultado el 01/05/2020).
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y 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. y Zamojski, P. (Eds.). (2020). *Post-critical Perspectives on Higher Education. Reclaiming the Educational in the University*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-45019-9>.
- Horkheimer, M. (1992). *Traditionelle und Kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Berlin: Fischer.

- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>.
- Lewis, T. (2020). Bernstein as an Artful Teacher. *Studies in Philosophy of Education*, 39(1), 101-102. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09692-x>.
- Marin, L., Sturm, S. y Vlieghe, J. (en prensa). Special Issue on Note-taking. *Educational Philosophy and Theory*.
- Oliverio, S. (2019a). Symposium introduction: Vocabularies of Hope in Place of Vocabularies of Critique: Can Rorty Help Us to Redescribe (Philosophy of) Education? *Ethics and Education*, 14(4), 449-504. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669312>.
- Oliverio, S. (2019b). 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>.
- Oliverio, S. (2020). The Question of a Thing-Centred View of Education: Notes on Vlieghe and Zamojski's *Towards an Ontology of Teaching*. *Studies in Philosophy of Education*, 39(1), 103-107. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09693-w>.
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. München: Juventa.
- Ricoeur, P. (1992). *The Symbolism of Evil*. Boston, MA: Beacon Press.
- Schildermans, H. (2020). On Swimming and Sweaters. A Response to Vlieghe and Zamojski's *Towards an Ontology of Teaching*. *Studies in Philosophy of Education*, 39(1), 109-112. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09695-8>.
- 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>.
- Stengers, I. (2010). *Cosmopolitics I*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
- Thoilliez, B. (2019). Hope and education beyond critique. Towards pedagogy with a lower case 'p'. *Ethics and Education*, 14(4), 453-66. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669379>.
- Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2019a). *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation, and Love for the World*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16003-6>.
- Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2019b). Towards an immanent ontology of teaching Leonard Bernstein as a case-study. *Ethics and Education*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700444>.
- Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2019c). Out of Love for Something: An Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou, and Scheler. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 518-530. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12375>.
- Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020a). Taking Up the Threads: The Aesthetic, Temporal, and Political Dimensions of Teaching. *Studies in Philosophy of Education*, 39(1), 113-117. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09694-9>.
- Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020b). Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making. *Educational Philosophy and Theory*, early view. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>.
- 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>.