

Social and Education History
Volume 13, Issue 2, 21th June, 2024, Pages 135 – 151
© The Author(s) 2024
<http://dx.doi.org/10.17583/hse.14622>

Beyond the Temporary Imaginary of Cultural History: The Educational Past in the Anthropocene

Jon Igelmo-Zaldívar¹

1) *Complutense University of Madrid, Spain*

Abstract

The Anthropocene hypothesis is reorienting the theoretical frameworks that structure the epistemological debate in disciplines of the humanities and social sciences. This article focuses on the impact on the modes of historical temporalization that this hypothesis entails. More specifically, the paper inquires on the potentiality that this notion has for the field of the history of education. To this end, a first approach is made to the temporal imaginary of the cultural history of education whose main contribution has been to generate non-homogeneous forms of periodization. Later, the paper analyses the central postulates regarding the conception of time of the current of critical posthumanism. Finally, the notion of stratified time that has been recently developed is presented. This study confirmed the possibility for educational historians of a renewed temporalization within the framework of the geological era of the Anthropocene.

Keywords

History of education, temporalization, Anthropocene, posthumanism

To cite this article: Igelmo-Zaldívar, J. (2024). Beyond the temporary imaginary of cultural history: the educational past in the Anthropocene, *Social and Education History*, 13(2), pp. 135-151 <http://dx.doi.org/10.17583/hse.14622>

Corresponding author(s): Jon Igelmo Zaldívar

Contact address: jigelmoz@ucm.es

Social and Education History

Volumen 13, Número 2, 21 de junio de 2024, Páginas 135 – 151

© Autor(s) 2024

<http://dx.doi.org/10.17583/hse.14622>

Más Allá del Imaginario Temporal de la Historia Cultural: El Pasado Educativo en el Antropoceno

Jon Igelmo-Zaldívar¹

1) Universidad Complutense de Madrid, España

Resumen

La hipótesis del Antropoceno está reorientando los marcos teóricos que estructuran el debate epistemológico en disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales. Este artículo se centra en el impacto sobre los modos de temporalización histórica que conlleva esta hipótesis. Más concretamente, lo que indaga es el recorrido que posee potencialmente para el ámbito de la historia de la educación. Para tal fin, se realiza un primer acercamiento al imaginario temporal de la historia cultural de la educación, cuya principal aportación ha sido generar formas de periodización no homogéneas. Más adelante, se analizan los postulados centrales en torno a la concepción del tiempo de la corriente del posthumanismo crítico. Finalmente, se indaga en la noción de tiempo estratificado que ha sido desarrollada recientemente. Lo que se constata es la posibilidad para los historiadores de la educación de una temporalización renovada en el marco de la era geológica del Antropoceno.

Palabras clave

Historia de la educación, temporalización, Antropoceno, posthumanismo

Cómo citar este artículo: Igelmo-Zaldívar, J. (2024). Beyond the temporary imaginary of cultural history: the educational past in the Anthropocene. *Social and Education History*, 13(2), pp. 135-151 <http://dx.doi.org/10.17583/hse.14622>

Correspondencia Autores(s): Jon Igelmo Zaldívar

Dirección de contacto: jigelmoz@ucm.es

El 5 de marzo de 2024, el *New York Times* publicó el siguiente titular: “*Are We in the ‘Anthropocene’, the Human Age? Nope, Scientist Say*”. La noticia hacía alusión a la decisión tomada por el comité de la Subcomisión de Estratigrafía del Cuaternario, a su vez dependiente de la Unión Internacional de Ciencias Geológicas (*International Union of Geological Sciences*, IUGS), que por 12 votos contra 4 había rechazado declarar oficialmente el intervalo temporal geológico del Antropoceno. Una votación que no ha estado exenta de polémica (Zhong, 2024). El presidente del comité de expertos, Jan Zalasiewicz, geólogo de la Universidad de Leicester, solicitó la anulación de la votación por graves violaciones de los estatutos. Lo que este comité ha rechazado es la declaración realizada en el 2000 por Paul Crutzen y Eugene F. Stoermer, quienes afirmaron que el planeta había iniciado una nueva época geológica caracterizada por el impacto de los seres humanos: el Antropoceno (Crutzen y Stoermer, 2000). Esta época geológica se caracterizaría por la contaminación humana detectable en las excavaciones del futuro, que es el resultado de los restos radiactivos de las bombas atómicas, los pesticidas, los microplásticos y la combustión de los recursos fósiles como el carbón y el petróleo. El término del Antropoceno no es nuevo, pues fue el geólogo y químico Vladimir I. Vernadsky quien lo acuñó en 1926 (Foster, 2016, p. 11).

La noticia mencionada sirve para ilustrar el notable debate científico que está suscitando la aceptación de esta época geológica que se abre paso tras el Holoceno. En la actualidad, el Holoceno, que inicia hace 10.000 años tras la última glaciación, propuesto en 1867 por Paul Gervais, está aceptado por la mayoría de los geólogos. Mientras, no sucede lo mismo con el Antropoceno (Davis, 2011). A pesar de que desde 2009 está conformado un Grupo de Trabajo del Antropoceno, cuya labor está avalada por la propia IUGS, la discusión sigue abierta y la colisión entre diferentes posicionamientos está alcanzando cotas notables. Con la discusión entre los geólogos y geólogas candente, la hipótesis sobre el inicio de una nueva época planetaria ha rebasado el campo de la geología y se ha instalado con fuerza en otras disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía y la propia historia. En estos campos la disputa no se centra en lo referente a mediciones o parámetros científicos, sino en la dimensión moral, política y epistémica que implica asumir un nuevo tiempo geológico. En el caso de la historia, como veremos con detalle en este artículo, la hipótesis está suscitando una discusión sobre los modos de temporalización que desafían algunos de los supuestos asentados hasta la actualidad, como son la temporalización lineal-progresiva de la historia o la teoría de las múltiples temporalidades, cuyo despliegue se ha producido dentro del marco de la historia cultural. Lo que se está discutiendo es si la hipótesis del Antropoceno, también denominado por otros autores como Capitaloceno (Moore, 2016), implica modificaciones en el calendario humano que conllevan, a su vez, un desplazamiento de la idea de la excepcionalidad humana y, en consecuencia, una búsqueda de formas de periodización de la historia que aúnen el tiempo natural y el tiempo cultural.

Teniendo en mente estas cuestiones, lo que se plantea en este artículo es analizar el recorrido de este debate historiográfico en el ámbito específico de la historia de la educación. Para tal fin considero sustancial comenzar señalando que optar por una forma de temporalización para la narración histórica supone decantarse por un artefacto artificial con capacidad para proporcionar no solo orden al tiempo pasado, sino también un significado en los hechos y acontecimientos pretéritos. Imaginar una historia sin una mínima pauta temporal parece tarea

imposible; sería como tratar de vivir sin referencias que nos ayuden a construir cierto calendario para los acontecimientos que se suceden a nuestro alrededor y que construyen nuestra identidad, estructuran nuestra memoria y moldean la existencia en su devenir. La forma en que se articulan estas referencias temporales, especialmente en el tiempo transcurrido desde la Segunda Guerra Mundial, ha sido objeto de un debate historiográfico profundo con importantes ramificaciones filosóficas y antropológicas. El historiador alemán Reinhart Koselleck constató hace ya más de cuarenta años el desplazamiento que se estaba consolidando de una temporalización (*verzeitlichung*) homogénea de la historia hacia una temporalización acelerada en la que el presente tenía la capacidad de romper con el pasado, al tiempo que se mostraba inútil para predecir el futuro (Koselleck, 1985).

Temporalización en la Historia Cultural de la Educación

La historia de la educación como ámbito de conocimiento tiene su origen en la pretensión de introducir en la formación de maestros y maestras figuras intelectuales de referencia a las que pudiesen emular los maestros en su futuro desempeño profesional. Los primeros intentos por aproximarse de forma sistemática al pasado educativo datan del siglo XIX. Con excepción de algunos primeros esbozos desarrollados por académicos aislados como Friedrich Heinrich Christian Schwarz, quien escribió el trabajo *Geschichte der Pädagogik* en 1813 mientras enseñaba en la Universidad de Heidelberg, y Robert Herbert Quick, quien publicó *Essays on Education Reformers* en 1868, la historia de la educación sitúa su despliegue en centros académicos del Imperio alemán en el contexto de la Guerra francoprusiana de 1870. La creación del Segundo Reich en 1871 suponía todo un desafío geopolítico de gran envergadura. El objetivo era que territorios que habían tenido relaciones muy conflictivas durante siglos pudiesen iniciar una andadura conjunta en clave nacional. Se observó entonces que la formación de maestros y maestras podría ser un elemento estratégico con este fin (Rohstock y Tröhler, 2014).

La historia de la educación encuentra su origen en una concepción del tiempo ligada a la idea de progreso que deviene de la filosofía de la Ilustración, cuya función era la emulación moral en perspectiva de la creación de un proyecto nacional. Francia, a partir de la ley educativa promovida por Jules Ferry en 1882, siguió el modelo alemán. En 1883 Gabriel Compayre publicó *Histoire de la Pédagogie*, un libro que fue toda una referencia en el país galo hasta la Primera Guerra Mundial y que se tradujo a numerosos idiomas. Para Compayre era fundamental que los maestros y maestras conocieran hechos históricos ejemplares en perspectiva pedagógica; unos hechos que por lo general eran presentados en clave nacionalista (Compayre, 2003). Estos primeros intentos por pensar de forma sistemática el pasado educativo comparten una visión lineal de la historia, al tiempo que establecen un canon en la periodización del desarrollo de las ideas pedagógicas tomando como referencia una temporalización progresiva ascendente. El punto de anclaje temporal de estos intentos por articular una historia de la educación es la idea de San Agustín de buscar siempre la *recta via* a la hora de poner orden en los acontecimientos que se suceden en el tiempo, evitando así el pensamiento circular y reiterativo que era hegemónico en la Grecia clásica.

La opción de articular temporalizaciones no lineales en la historia de la educación tuvo una irrupción tardía si se compara con el debate que se fue generando en la disciplina de la historia a lo largo del siglo XX. Es importante tener presente que ya en las primeras décadas del pasado siglo, y hasta aproximadamente los años setenta, el debate en torno a la temporalización fue dibujando dos grandes corrientes. Por un lado, quienes defienden la necesidad de aproximarse al pasado tomando como referencia una idea de tiempo objetivo que permitiese observar de forma ordenada los eventos del pasado. Se trata de una historia imbuida de la ideología ilustrada estructurada a partir de secuencias y ritmos que ordenan el devenir de los eventos a partir un tiempo homogéneo (Hall, 1980). La otra corriente queda constituida por los historiadores y las historiadoras que reivindican la posibilidad de aproximarse al pasado desde una perspectiva que deja a un lado el orden cronológico y pone en primer plano el orden propio del fenómeno que es objeto de estudio. Dentro de esta segunda opción se concibe el tiempo como una cuestión subjetiva relacionada con los intereses sociales que entran en conflicto. En esta visión relativista del tiempo Lucien Febvre, Marc Bloch y Fernand Braudel de la Escuela de los Annales desempeñan un papel relevante en la medida en que reivindican en sus trabajos una temporalización fuertemente influenciada por los estudios fenomenológicos de Husserl, quien introdujo la idea de un tiempo subjetivo que deviene en formas diferentes y complementarias de conciencia temporal. En el estudio de la configuración de la temporalización en la obra de Braudel, Ulysses Santamaría y Anne M. Bailey concluyen que en la obra de este historiador francés “la noción de tiempo es la de simultaneidad, que es la presencia combinada del pasado, presente y futuro en un objeto de estudio histórico.” (Santamaría & Bailey, 1984, p. 79). Es importante subrayar que, en esta disputa entre dos corrientes, la historia de la educación apenas se separó durante la primera mitad del siglo XX de la concepción objetiva del tiempo deudora de las configuraciones intelectuales propias de la Ilustración.

A partir de los años setenta, un conjunto de historiadores e historiadoras desarrollaron nuevos planteamientos en los que se comenzaba a poner énfasis en nuevas formas de temporalización para el conocimiento del pasado. La teoría de la multiplicidad temporal (*temporal multiplicity*) viene a proponer un análisis de los diferentes intervalos de tiempo en los cuales operan los actores históricos. Se trata de una teoría que da continuidad a la corriente teórica enunciada por la Escuela de los Annales. En el contexto de la temprana globalización de la segunda mitad del siglo XX, una característica relevante en el análisis social emprendido desde los estudios culturales es la conocida como ontología temporal (*temporal ontology*). Es importante subrayar que la teoría de la multiplicidad temporal está influenciada a nivel filosófico por los trabajos de Henri Bergson. Para este filósofo el tiempo elude la comprensión matemática o científica, por lo que no puede ser conceptualizado como una sucesión lineal ordenada y coherente que queda inserta en un plano objetivo o subjetivo. Resulta de gran significado la disputa teórica sobre el tiempo que mantuvieron Bergson y Einstein; para el primero el tiempo es duración (*durée*), mientras que para el segundo no es defendible la existencia de un tiempo que no es físico, o lo que es lo mismo, que no se pueda medir objetivamente (Scott, 2006).

Ya en los años noventa la historia cultural de la educación inicia su despliegue. En un contexto en el que la historia social de la educación ocupa un lugar central para el desarrollo de enfoques y temáticas en el ámbito de la historia de la educación, la historia cultural se

termina posicionando como el marco preferente para el estudio del pasado educativo. Esta transición de la historia social a la historia cultural conlleva un giro para la temporalización en los estudios de los historiadores y las historiadoras de la educación. Es entonces cuando una conceptualización multiperspectivista del tiempo reemplaza a las visiones más objetivas. Lo que se termina imponiendo es una visión de la historia de la educación que no sólo es subjetiva, sino que además está abierta a múltiples interpretaciones. La conceptualización multiperspectivista de la temporalización ha sido un elemento historiográfico integrado en los trabajos sobre el pasado de la educación al menos en las últimas tres décadas. Baste observar que en noviembre de 2021 se celebró la reunión anual de la History of Education Society, principal asociación de historiadores e historiadoras de educación en el Reino Unido, y la temática que centró este evento celebrado en la Universidad de Birmingham fue “Timeless Memories: Memory and Temporality in Histories of Education to Be Held on”¹. A esta conferencia se presentaron un importante número de comunicaciones que representan el estado de la cuestión sobre los modos de temporalización en la historia de la educación. Especialmente relevantes fueron las tres ponencias invitadas, impartidas por Joyce Goodman, de la Universidad de Winchester; Maria Grever, de la Universidad Erasmus de Rotterdam; y María del Mar del Pozo, de la Universidad de Alcalá de Henares. A partir de estas tres ponencias es posible situar el debate en los términos en los que se presenta en la actualidad.

Goodman en sus estudios sobre historia de la educación de las mujeres apuesta por una visión del tiempo que no queda sujeta a cronologías y fechas. Así, para el análisis de las trayectorias de mujeres que se incorporaron al mundo académico al inicio del siglo XX, como ha señalado en un texto publicado en 2020, “el tiempo no es sólo una cuestión de cronologías y fechas a través de las cuales se trazan los flujos, fluctuaciones y posibilidades de las trayectorias académicas de las mujeres. De manera más compleja, es una cuestión de acontecimientos y de emergencia” (Goodman, 2020, p. 848). Se trata de una visión multidimensional, lo que implica concebir el presente como un proceso de transformación del pasado en futuro y no como un proceso cerrado en sí mismo. El tiempo deja de representar un único hilo y pasa a figurar una cadena donde se entrelazan y superponen distintos hilos. En esta misma perspectiva de análisis se sitúan también autores con publicaciones de gran relevancia en la historia cultural de la educación como Atónio Novoa y Tali Yari-Mashal (2003).

Por su parte, los trabajos de Grever representan en lo general el modo en que la historia cultural de la educación ha impugnado cierta visión evolucionista de lo temporal; una visión de la educación donde las prácticas y las ideas educativas están enfocadas en clave teleológica. Su punto de partida es que “si bien todas las comunidades tienen alguna comprensión del pasado, presente y futuro, el significado que atribuyen a las tres dimensiones temporales es histórica y culturalmente variable.” (Grever, 2023, p. 4). Lo que Grever constata en sus estudios sobre la conciencia histórica es que se corre el riesgo de “perpetuar una visión occidental de la historia como un desarrollo temporal lineal de la modernidad”. Esta profesora de la Universidad Erasmus de Rotterdam defiende en sus investigaciones que la conciencia histórica no es sólo un proceso mental individual, sino también un modo de relacionarse con el pasado que es característico de una cultura histórica particular, como lo es la cultura histórica occidental (Grever y Adriaansen, 2019).

Finalmente, el trabajo que presenta del Pozo se centra en lo referente a la memoria y el recuerdo para la historia de la educación. Tanto el recuerdo como la memoria no responden a

un orden lineal donde los acontecimientos se suceden en una secuencia coherente. Aquí tiene una fuerte presencia el debate en torno a si la memoria tiene una única dimensión individual, como defienden autores como Tzvetan Todorov (2003), o si es posible que exista una memoria colectiva, aunque sea un plano ideológico, como ha defendido Susan Sontag (2003). Del Pozo propone que los historiadores y las historiadoras de la educación han de emprender “un viaje por un camino menos desgastado del discurso psicológico (...) (que cambie) nuestra perspectiva teórica de lo colectivo a lo individual” (del Pozo, 2023, p. 1018). Este tipo de planteamientos historiográficos abren la posibilidad de comprender lo cotidiano en diferentes tiempos y espacios educativos. Se trata, como ha señalado Elsie Rockwell, de “una visión de lo educativo que destaca las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas, las normas absurdas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar” (Rockwell, 2018, p. 28).

El Posthumanismo Crítico en el Contexto del Antropoceno

En la última década se ha configurado un debate historiográfico de notable relevancia sobre la necesidad de superar las categorías que la historia cultural ha desarrollado para articular formas de temporalización. Se está debatiendo la posibilidad de buscar modos de periodización de la historia que aúnen el tiempo natural y el tiempo histórico cultural. Se parte de la observación de que la separación del tiempo natural y cultural está perdiendo poder explicativo en el contexto del debate en torno al Antropoceno. El libro publicado con el título *Times of History, Times of Nature: Temporalization and the Limits of Modern Knowledge*, editado por los historiadores suecos Anders Ekström y Staffan Bergwik, es una referencia de primer nivel para reflexionar sobre la pérdida de poder explicativo que manifiestan las formas de temporalización de la historia cultural. Lo que están proponiendo quienes trabajan en este enfoque es reflexionar sobre “una comprensión diferente de la relación entre una variedad de marcos temporales, por ejemplo, preguntando hasta qué punto las escalas temporales geológicas e históricas se fusionan en el transcurso del Antropoceno” (Bergwik y Ekström, 2022, p. 3).

Antes de analizar con mayor detenimiento las implicaciones que el fenómeno del Antropoceno posee para la historiografía de la educación, resulta fundamental explorar en primera instancia los elementos centrales sobre los que pivota este debate a nivel antropológico y filosófico. Es pertinente en este sentido un acercamiento, aunque sintético, a los postulados centrales del pensamiento posthumanista, los cuales parten de la consideración de los humanos y los no humanos como actores en perspectiva geopolítica y ecofilosófica. Se trata, por tanto, de una corriente que se sitúa en un plano ontológico de superación de los postulados humanistas que emergen en el Renacimiento y encuentran su continuidad a grandes rasgos en la Ilustración. A diferencia del humanismo que reivindica que el ser humano es la medida de todas las cosas, lo que el posthumanismo intenta comprender es lo que el ser humano puede llegar a convertirse como especie y también lo que es deseable que sea.

Los trabajos de Gilles Deleuze pueden ser considerados como una referencia para el pensamiento posthumanista cuya base conceptual se ha ido construyendo en las últimas dos décadas. La idea de inmanencia es central en este aspecto. Giorgio Agamben, en su estudio de la obra de Deleuze, identifica el giro que supone para la reflexión teórica esta idea: “La vida

contemplativa, que la tradición filosófica ha identificado durante siglos como su objetivo más elevado, tendrá que ser desplazada a un nuevo plano de inmanencia.” (Agamben, 1999, p. 239). Y es que como han señalado Christine Daigle y Terrance H. McDonald “un modo de pensamiento poshumanista fundamentado en filosofías de la inmanencia busca alejarse de las visiones dualistas opresivas y alienantes del mundo proporcionando una crítica bastante intensa y dura de la comprensión filosófica clásica del ser humano como separado de la naturaleza y de otros seres” (Daigle y McDonald, 2022, p. 2). De tal forma, desde el posthumanismo se proyecta una mirada crítica al modo en que las ideas humanistas, que han sostenido la idea de la excepcionalidad humana, operan como elementos que sostienen el capitalismo salvaje, la destrucción ambiental o la misma exclusión del proyecto moderno de aquellas proyecciones culturales y sociales que divergen del modelo heterodoxo occidental.

Con todo, el posthumanismo en su desarrollo es un paradigma filosófico en parte ecléctico. La idea compartida es la crítica de la noción de la excepcionalidad humana. De ahí que la intención que atraviesa el posthumanismo sea la de pensar las cosas y los fenómenos sin su relación exclusiva con los humanos. Como ha constatado Diego Parente, lo que comparten estos filósofos es la “búsqueda de las cosas-en-sí-mismas y (el) descentramiento de lo humano” que se relacionan a modo de “dos caras de una misma moneda, dos modos de describir un mismo fenómeno” (Parente, 2020, pp. 331-332). Asimismo, desde el posthumanismo se integra una idea de tecnofilia; es decir, la idea de que la tecnología no es concebida como una amenaza, sino como un medio que puede proteger la vida y mejorar las condiciones de habitabilidad de los humanos en un tiempo geológico donde el Holoceno ha sido superado. Es posible profundizar en los desarrollos recientes del posthumanismo a partir de la obra de Donna Haraway y Rosa Braidotti. A partir de las ideas desarrolladas por estas dos autoras se puede generar una síntesis que permita seguir construyendo la línea argumental central de este artículo cuyo objetivo es atisbar la posible superación del imaginario temporal de la historia cultural de la educación en el marco del Antropoceno

En la trayectoria académica de Haraway destaca su libro de 1989 titulado *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science* que constituye una hoja de ruta para sus estudios posteriores. En esta obra se propuso entender cómo se ha venido proyectando una ideología heterosexual en el estudio de los primates; una visión que puede ser deconstruida desde una mirada feminista. Posiblemente el concepto acuñado por Haraway que ha tenido un impacto más destacado en la pedagogía ha sido el referente al conocimiento situado (*situated knowledge*). Aquí la referencia es un texto publicado en 1988 en la revista *Feminist Studies*. El punto de partida en este trabajo es que “el fuerte programa de la sociología del conocimiento se une a las hermosas y desagradables herramientas de la semiología y la deconstrucción para insistir en la naturaleza retórica de la verdad, incluida la verdad científica.” (Haraway, 1988, p. 577). Tomando como referencia la idea del conocimiento situado se han desarrollado líneas de pensamiento pedagógico que van desde la pedagogía cyborg (*cyborg pedagogy*) hasta la apuesta por una pedagogía fronteriza (*border pedagogy*), donde se defiende un modelo educativo en el que “los estudiantes llegan a clase con importantes conocimientos e inquietudes sociales, culturales, económicas y un mundo para criticar y desarrollar ese conocimiento situado” (Angus et al., 2008, 198-199), una propuesta en la línea de autores como Henry Giroux (Giroux, 1991).

El trabajo que ubica el pensamiento de Haraway dentro del grupo de autores que inician la corriente posthumanista es su artículo “Manifesto for Cyborgs, Science, Technology, and Socialist Feminist in the 1980s” publicado en 1989 en la prestigiosa revista *Social Review*. Merece la pena detenerse en el análisis que hace en este texto Haraway del feminismo y la crítica a la cultura occidental en el contexto tecnológico de la segunda mitad del siglo XX: “Las herramientas son a menudo historias, historias recontadas, versiones que invierten y desplazan los dualismos jerárquicos de las identidades naturalizadas. Al volver a contar historias de origen, los autores cyborg subvierten los mitos centrales sobre el origen de la cultura occidental. Todos hemos sido colonizados por esos mitos de origen, con su anhelo de cumplimiento en el apocalipsis” (Haraway, 1990, p. 217).

En uno de sus últimos trabajos, Haraway ha desplegado sus ideas en el debate en torno al tiempo que sucede al Holoceno. En su libro *Saying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene* han quedado recogidos sus postulados en torno a esta temática. Lo que Haraway plantea es que los humanos no pueden posicionarse como los únicos protagonistas/antagonistas en la narrativa histórica, ya que su existencia se encuentra entrelazada con otras especies que habitan la tierra, todas las cuales son responsables de forma colectiva de la trayectoria que ha adquirido la historia (Haraway, 2016). Su tesis es que nos encontramos en el tiempo histórico del Chthuluceno, una era “compuesta de historias y prácticas multiespecies de devenir-con en tiempos que siguen en juego” (Haraway, 2016, p. 55). La propuesta de denominar con el término Chthuluceno a la época geológica en la que nos encontramos no pretende rechazar la idea de que el planeta ha iniciado un nuevo ciclo geológico, sino repensar críticamente el tiempo histórico. Haraway busca superar el plano de crítica que representan el Antropoceno y el Capitaloceno, para mover su discurso hacia la puesta en marcha de otras formas de habitar a partir de itinerarios imaginativos. Desde su perspectiva la “labor de habitar e imaginar no es una tarea de la crítica, es algo que va más allá de la crítica” (Haraway y Segarra, 2020, p. 14).

Rosi Braidotti es una reconocida filósofa contemporánea y figura clave para el despliegue en los últimos años del pensamiento posthumanista crítico. Su trayectoria intelectual, al igual que sucede con Haraway, está vinculada a los estudios de género. Buena parte de su obra está conformada por un núcleo de trabajos que rompen el feminismo ilustrado y moderno de autores como Simone de Beauvoir. La referencia que ancla su trabajo es la obra de Luce Irigaray, en particular su libro *Ética de la diferencia sexual*, donde indaga sobre la construcción de la subjetividad femenina partiendo de un análisis crítico de la metafísica occidental, lo cual sienta las bases teóricas de la conocida como tercera ola del feminismo. Judith Butler ha estudiado la obra de Irigaray y ha concluido que para esta autora la relación entre lo masculino y lo femenino “no es principalmente la de un encuentro, sino la de un entrelazamiento constitutivo, de una diferenciación dinámica en la proximidad” (Butler, 2021, p. 11).

En su desarrollo del pensamiento posthumanista, Braidotti parte de una crítica al humanismo en la medida que éste interpreta la potencia de las capacidades humanas, a nivel biológico, racional y moral, desde la perspectiva de progreso racional de orientación teleológica. El humanismo, en última instancia, es deudor de la idea que emerge en la Grecia clásica y que para filósofos sofistas como Protágoras implica que el hombre es la medida de todas las cosas. La cuestión fundamental para Braidotti en el siglo XXI es analizar lo humano como “una convención normativa, no intrínsecamente negativa, pero con un elevado poder reglamentario

y, por ende, instrumental a las prácticas de exclusión y discriminación” (Braidotti, 2015, p. 39). Lo humano deviene en una convención cuya construcción histórica ha opacado la posibilidad de construir un sujeto más complejo que integre las dimensiones de encarnación, sexualidad, creatividad, empatía y deseo, las cuales han sido neutralizadas en parte dentro de la lógica y la ética humanista.

Las ideas de Braidotti implican líneas de discusión de gran relevancia a nivel pedagógico. Desde su perspectiva, el humanismo eurocéntrico “es un elemento estructural de nuestra práctica cultural, arraigado tanto en las teorías como en las prácticas institucionales pedagógicas” (Braidotti, 2015, p. 27). De lo que se trata para Braidotti es de articular una pedagogía radical cuyo propósito sería doble: “desfamiliarizar nuestros hábitos de pensamiento” (Braidotti, 2018, p. xviii) y “poner en primer plano a las personas desaparecidas” (Braidotti, 2018, p. xx). Y el desafío pedagógico que se presenta en este escenario se centra en cómo “transformar, o desterritorializar, la interacción entre humanos y no humanos en la práctica pedagógica, para intervenir en los rápidos flujos de extracción de datos del capitalismo cognitivo, pero sin ser sobrecodificados o asimilados por ellos.” (Braidotti, 2018, p. xxiv). Estas ideas de Braidotti fundamentan buena parte de los trabajos recientes en el campo de la educación de autores como Michalino Zembylas, quien en sus publicaciones ha emprendido la tarea de abordar desde la filosofía de la educación la relación entre los microfascismos y los procesos de subjetivización en las aulas escolares. Zembylas, siguiendo a Braidotti, constata que la educación no puede parar el fascismo, aunque sí puede, por medio del cultivo de la crítica afirmativa, hacer una importante contribución con este propósito. La crítica afirmativa es “una crítica que no se limita simplemente a identificar las consecuencias negativas de los microfascismos en la vida escolar cotidiana, sino que también destaca historias ‘positivas’ y esperanzadoras de relaciones y encarnaciones afectivas ‘alternativas’.” (Zembylas, 2021, p. 10).

El Tiempo Estratificado en el Antropoceno

En la obra de autoras referentes dentro de las corrientes del posthumanismo se integra una destacada reflexión sobre la posibilidad de temporalizar desde una perspectiva que rompe con el ideal de la excepcionalidad humana. En el caso de Haraway su noción del tiempo “entrelaza una miríada de temporalidades y espacialidades y una miríada intraactiva de entidades-en-ensamblajes, incluidos los más que humanos, lo no humanos, los inhumanos y los humanos” (Haraway, 2015, p. 160). Por su parte, en los trabajos de Braidotti se reivindica una temporalización que atiende configuraciones postantropocéntricas del saber donde se concibe al planeta con una capacidad de actuación semejante al sujeto que lo habita. Aquí es fundamental la idea de que “el ocaso de la división entre historia humana y natural es un fenómeno muy reciente, antes de esta inflexión fundamental el tiempo cronológico y el geológico no estaban correlacionados, al menos no en el interior de la disciplina de la historia” (Braidotti, 2015, p. 191).

Lo que es evidente es que esta discusión sobre formas de periodización que retoma nociones del tiempo geológico está teniendo un impacto notable en la historiografía reciente. Baste señalar que en marzo de 2024 el artículo más visto de la revista y el segundo más citado en la

revista *History and Theory*, posiblemente la publicación sobre historiografía más prestigiosa del mundo, era el escrito por Dipesh Chakrabarty “Anthropocene Time” publicado en 2018². El punto de partida que se plantea este historiador en su artículo es “discutir las diferencias entre el tiempo histórico humano y el tiempo de la geología en su relación con el concepto de Antropoceno” (Chakrabarty, 2018, p. 5). Y es que el concepto del Antropoceno ha suscitado un fenómeno novedoso al menos en las últimas dos décadas en la disciplina de la historia, en la medida que

El debate sobre el Antropoceno implica un tráfico conceptual constante entre la historia de la Tierra y la historia mundial. Hoy en día existe un reconocimiento generalizado de que estamos atravesando una fase única de la historia de la humanidad en la que, por primera vez, conectamos conscientemente acontecimientos que ocurren a escalas geológicas vastas (como cambios en todo el sistema climático del planeta) con lo que podríamos hacer en la vida cotidiana de individuos, colectividades, instituciones y naciones (como la quema de combustibles fósiles). También hay acuerdo, aunque provisional, entre los estudiosos que debaten el término Antropoceno en que, independientemente de cuándo lo datamos (la invención de la agricultura, la expansión y colonización de Europa, la Revolución Industrial o las primeras pruebas de la bomba atómica), ya estamos en el Antropoceno. (Chakrabarty, 2018, p. 6).

Resulta sustancial para la historiografía pensar en un tiempo en el que las emociones humanas como la esperanza o la desesperanza, o la defensa de ideas como la libertad o la igualdad, que son causa de determinados acontecimientos en la historia humana, pueden interpretarse en un marco que se conecta con eventos que suceden en la escala geológica. Es esta una posibilidad que ha sido entendida como insignificante para el estudio de los acontecimientos protagonizados por los seres humanos, los cuales corresponden, según el marco de temporalización hasta hace poco vigente, a otra escala temporal más abarcable. No obstante, en el siglo XXI se constata que este desajuste temporal se ha modificado en el contexto de los rápidos cambios geológicos en los que los seres humanos han operado como agentes directos. Dentro de este debate la pregunta que plantea en perspectiva historiográfica Chakrabarty es central: “¿Qué significa habitar, ser político, buscar la justicia cuando vivimos lo cotidiano con la conciencia de que lo que parece ‘lento’ en términos humanos e histórico-mundiales puede en realidad ser ‘instantáneo’ en la escala de la historia de la Tierra, y que vivir en el Antropoceno significa habitar estos dos presentes al mismo tiempo?” (Chakrabarty, 2018, p. 30).

En el campo de la educación los dos ámbitos que han introducido con más interés este potencial debate son la filosofía de la educación, la educación comparada y la didáctica de las ciencias sociales. Filósofos de la educación como Robert Stratford han señalado que “hay muchas cosas a las que la filosofía educativa podría prestar atención, especialmente en apoyo de una mejor investigación, políticas y prácticas educativas en esta nueva era geológica.” (Stratford, 2017, p. 51). Desde el campo de la enseñanza de la historia, lo que se plantea es que “el desafío en la historia no es sólo enseñar sobre la variación climática a lo largo del tiempo y sus consecuencias, sino reconocer que el Antropoceno es un fenómeno multidimensional que requiere adaptación en las formas de ser y entendernos a nosotros mismos.” (McGregor et al., 2021, p. 485). La historia de la educación, por su parte, aún está a la espera de estudios que

retomen esta discusión, cuya repercusión para este concreto ámbito de conocimiento puede ser incluso medular.

En un plano más concreto, con el fin de calibrar el impacto que la noción del Antropoceno puede tener para los historiadores y las historiadoras de la educación, resulta de interés observar la propuesta historiográfica planteada por autores como Cristián Simonetti o Helde Jordheim. Simonetti plantea la posibilidad de pensar en una temporalización estratificada de la historia. Lo que constata es que “Las cronologías tienden a presentarse en la historia como una secuencia horizontal que se mueve de izquierda a derecha.” (Simonetti, 2015, p. 140). Al tiempo, toma en consideración que la geología está teniendo un impacto en disciplinas cercanas y que está reconfigurando las formas de entender la historia de los habitantes del planeta. Lo que se proyecta es la posibilidad de una temporalización desde la perspectiva del entendimiento vertical (*vertical understanding*). Dentro de este marco de análisis, Simonetti parte de una conceptualización del tiempo histórico que “no se puede definir independientemente de las circunstancias materiales en las que existe cada concepto de tiempo, es decir, por delante de cómo las personas se apropian corporalmente de sus mundos.” (Simonetti, 2015, p. 155).

Esta visión vertical del tiempo histórico está en la base de lo que se conoce como historia profunda (*deep history*). Los trabajos de Daniel Lord Smail y Andrew Shryockson una referencia al respecto. Su propuesta historiográfica interpela a los historiadores y las historiadoras para que se desprendan de la camisa de fuerza que les impide salirse del marco de la historia, entendida ésta como el tiempo en el que las primeras sociedades desarrollan alfabetos y dejan, por tanto, testimonios escritos. Smail y Shryockson en su libro *Deep History: The Architecture of the Past and Present*, defienden una historia que se adentra en el Paleolítico y el Neolítico para explorar configuraciones específicas que operan en determinados momentos históricos (Shryock y Smail, 2011). En esta misma línea de temporalización vertical hay que situar en el exitoso trabajo de David Graeber y David Wengrow titulado *El Amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad* (2022), que ha sido recientemente reconocido como uno de los libros de historia más importantes de los últimos años tanto por revistas especializadas como por medios como la BBC, el *Sundays Times* o el *Observer*.

En los trabajos de Jordheim se encuentra un desarrollo de la temporalización estratificada. En realidad, como ha señalado este historiador, la posibilidad de entender la historia desde la perspectiva de estratos de tiempo tiene su origen en el siglo XVII en la obra de Nicolaus de Steno, un historiador de la naturaleza de origen danés. Siguiendo lo expuesto de Jordheim, desde el siglo XVII hasta prácticamente el siglo XX, “debido al surgimiento del tiempo uniforme y lineal del historicismo, el tiempo de múltiples capas nunca llegó a dominar la disciplina cada vez más profesionalizada de la historia.” (Jordheim, 2014, p. 507). No obstante, en el contexto del debate sobre el tiempo geológico del Antropoceno, “va a tener lugar un compromiso renovado de la historiografía con lo natural”. Lo que se puede constatar es que “una reintegración de la historia y la naturaleza significaría comprometerse con la pluralidad de los tiempos naturales, junto con la pluralidad de los tiempos históricos, y cuestionar las distinciones entre los dos” (Jordheim, 2022, p. 414).

Al centrar la discusión en el campo de la historia de la educación, el desafío que se presenta apunta a la posibilidad de explorar con formas de temporalización posthumanistas que permitan indagar el pasado educativo desde contranarrativas con capacidad de arrojar luz sobre acontecimientos que por lo general pasan inadvertidos. Estas formas de temporalización

estratificadas desplazan la perspectiva histórica homogénea y abren la posibilidad de contemplar el fenómeno educativo dentro de una esfera en la que se articulan diferentes configuraciones, cada una de las cuales se inserta en un estrato temporal divergente. De tal manera, la educación no opera tanto como un concepto cerrado, sino como una configuración conformada por estratos que se proyectan en el presente. La educación deja de ser un elemento hermético que se va transmitiendo de generación en generación en una dimensión lineal y progresiva, y pasa a responder a modalidades diversas en las que diferentes sociedades han ido conceptualizando en distintas épocas los procesos de enseñanza y aprendizaje o los propios modos de cultivar la imaginación democrática y educativa (Hansen, 2023).

Una historia de la educación que toma en consideración para su temporalización el tiempo geológico del Antropoceno se ha de configurar no sólo como un ámbito con capacidad para matizar, sino también como un campo de pensamiento mucho menos complaciente. Al temporalizar el pasado educativo desde una perspectiva vertical estratificada, el resultado es que la historia de la educación se separa de su dimensión antropocéntrica, que por lo general ha respondido a medidas y estándares exclusivamente humanos. Aunque desde la historia cultural de la educación se ha integrado, como hemos visto este trabajo, el paradigma de las múltiples temporalidades, no se puede dejar de constatar que esta forma de temporalización responde a una visión del tiempo encapsulada dentro del marco de lo humano. Lo cual implica una sobreabundancia de historia de instituciones, movimientos sociales, objetos pedagógicos y prácticas de enseñanza.

Por contra, una historia de la educación que se desprende de la dicotomía entre naturaleza y cultura sitúa en un plano de interés para el análisis los rituales, las tradiciones o las costumbres que rompen con una noción de tiempo cuya formulación es básicamente antropocéntrica. Esta historia de la educación posthumana explora los acontecimientos que sitúan en relación con el tiempo natural a otras formas de enseñar y aprender. La reciente eclosión a nivel internacional de la historia de las emociones se posiciona como un campo con gran potencial para que nuevas formas de temporalización puedan ser proyectadas. La historia de la educación centrada en el estudio de las emociones proporciona un nuevo marco para comprender la experiencia educativa, desde la perspectiva de cómo es sentida por los diferentes actores que participan de ella y qué significa aprender unas determinadas habilidades o conocimientos (Soares, 2023). Estos enfoques buscan aproximarse al análisis de las diferentes formas de estar en espacios educativos que se suceden en el tiempo y que se van solapando unos con otros, a modo de capas estratificadas, hasta configurar una realidad propia en el tiempo presente.

Conclusión

En este artículo se ha indagado en las formas de temporalización que han sido preferentes para la historia de la educación desde su inicio como ámbito de conocimiento en el siglo XIX. Desde su origen hasta la segunda mitad del siglo XX, los historiadores y las historiadoras de la educación tomaron como referencia para sus trabajos una concepción del tiempo lineal anclada en la idea de progreso de la Ilustración. Esta opción de temporalización estaba en clara continuidad con el propósito de generar un orden del tiempo pasado que estuviera al servicio

de la creación de un proyecto nacional determinado. A partir de las últimas décadas del siglo XX, con la consolidación de la historia cultural como enfoque de referencia para el estudio del pasado educativo, se produce giro hacia visiones del tiempo histórico no lineales. Aquí resulta clave el enfoque de la multiplicidad temporal que conlleva prestar atención a las distintas escalas de tiempo en las que operan los actores históricos.

En la historiografía actual se está consolidando toda un corriente que apuesta por superar los supuestos para la temporalización de la historia cultural. De lo que se trata, según se puede constatar siguiendo las discusiones abiertas en la disciplina de la historia, es de indagar en modos de periodización que ensamblen el tiempo natural y el cultural. En el contexto del debate sobre el tiempo geológico Antropoceno, que supone en la actualidad toda una controversia en los foros internacionales de la geología, se atisba la necesidad de operar a partir de una comprensión del tiempo en la que las escalas geológicas e históricas se pueden fusionar. Para autoras como Haraway y Braidotti, quienes parten de una crítica a la noción humanista de la excepcionalidad humana, de lo que se trata es de atender a la emergencia de una temporalización fundamentada en configuraciones postantropocéntricas, donde el propio planeta posee una capacidad de actuación equivalente al del sujeto que lo habita.

Los estudios recientes de Chakrabarty son una referencia para el estudio del modo en que los acontecimientos que ocurren a escala geológica vienen estableciendo una relación de sincronía con la vida cotidiana de los humanos y sus proyectos instituciones o nacionales. De estos supuestos parten teorías como la del tiempo estratificado, cuyo propósito es reafirmar el compromiso de la historiografía con lo natural. Todo lo cual tiene un potencial recorrido para la historia de la educación en la medida en que permite estudiar los fenómenos y las prácticas educativas dentro de un marco de configuraciones estratificadas. Lo que conlleva una conceptualización de la educación integrada por estratos que se proyectan hasta el tiempo presente. Asumir el tiempo geológico del Antropoceno, en definitiva, conlleva reivindicar que la tarea de los historiadores y las historiadoras de la educación no ha de ser complaciente, sino que ha de partir de medidas y estándares no exclusivamente humanos para indagar en temáticas y enfoques que ya no son dependientes de la dicotomía entre naturaleza y cultura.

Notes

1. Se puede consulta el programa de la conferencia de la History of Education Society de 2021 que llevó por título “Timeless Memories: Memory and Temporality in Histories of Education to Be Held on” en el siguiente enlace: <https://www.birmingham.ac.uk/research/domus/events/2021/timeless-memories> (consultado el 15 de febrero de 2024)
2. La consulta de la web de la revista *History & Theory* se puede hacer en el siguiente enlace: <https://historyandtheory.org> (consultado el 15 de febrero de 2024)

Referencias

- Agamben, G. (1999). *Potentialities. Collected Essays in Philosophy*. Stanford University Press.
- Angus, T., Cook, I., y Evans, J. (2008). A manifesto for cyborg pedagogy? *Internacional Research in Geographical and Environmental Education*, 10(2), 195-201.
- Bergwik, S. y Ekström, A. (2022). Introduction. Dividing Times. En A. Ekström y S. Bergwik (Eds.), *Times of History, Times of Nature: Temporalization and the Limits of Modern Knowledge* (pp. 1-18). Berghahn Books.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2018). Foreword. En R. Braidotti, V. Bozalek, T. Shefer y M. Zamblyas (Ed.), *Socially Just Pedagogies. Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives in Higher Education* (pp. xiii-xxvii). Bloomsbury.
- Butler, J. (2021). La diferencia sexual como una cuestión de ética: alteridades de la carne en Irigaray y Merleau-Porty. *Educação & Formação*, 6(2), 1-22. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.5204>
- Chakrabarty, D. (2018). Anthropocene Time. *History and Theory*, 57(1), 5-32. <https://doi.org/10.1111/hith.12044>
- Compayre, G. (2003). *History of Pedagogy*. Kessinger.
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). The “Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18. <https://doi.org/10.1007/s10888-011-9190-3>
- Daigle, C. y McDonald, T. H. (2022). Introduction. Posthumanisms through Deleuze and Guattari. En C. Daigle and T. H. McDonald (Ed.), *From Deleuze and Guattari to Posthumanism* (pp. 1-22). Bloomsbury.
- Davis, R. (2011). Inventing the Present: Historical Roots of the Anthropocene. *Earth Sciences history*, 30 (1), 63-84. <https://doi.org/10.17704/eshi.30.1.p8327x7042g3q989>
- Del Pozo, M. M. (2023). From personal memories to public histories of education: a challenge for the historian, *History of Education*, 52 (6), 1015-1035. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2226664>
- Foster, J. B. (2016). Foreword. En I. Angus (Ed.), *Facing the Anthropocene: Fossil Capitalism and the Crisis of the Earth System* (pp. 9-17). Monthly Review Press.
- Giroux, H. A. (1991). Border Pedagogy and the Politics of Modernism/Postmodernism. *Journal of Architectural Education*, 44(2), pp. 69-79. doi: <https://doi.org/10.2307/1425099>
- Goodman, J. (2020). Afterwords: histories of women’s higher education, time, and temporalities. *Paedagogica Historica*, 56(6), 847-856. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822891>
- Graeber, D. y Wengrow, D. (2022). *El Amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Barcelona: Ariel.
- Grever, M. y Adriaansen, R. J. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 5(16), 814-830. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>

- Grever, M. (2023). Historical consciousness and controversial statues in a postcolonial world: the case of Missionary Peerke Donders (1809–1887), *History of Education*, 52(6), 1-15. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2226666>
- Hansen, D. (2023) Democratic Imagination in the University. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.91615>
- Hall, J. R. (1980). The time of History and the History of Times. *History and Theory*, 19(2), 113-131.
- Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway, D. J. (1989). *Primate Visions. Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. Routledge.
- Haraway, D. J. (1990). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, an Socialist Feminism in the 1980s. En L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/ Postmodernism* (pp. 190-233). Routledge.
- Haraway, D. J. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, 6, 159-165. <https://doi.org/10.1215/22011919-3615934>
- Haraway, D. J. (2016). *Saying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Haraway, D. J. y Segarra, M. (2020). *El mundo que necesitamos*. Icaria.
- Jordheim, H. (2014). Multiple Times and the Work of Synchronization. *History and Theory*, 53, 498-518. <https://doi.org/10.1111/hith.10728>
- Jordheim, H. (2022). Natural Histories for the Anthropocene: Koselleck's Theories and the Possibility of a History of Lifetimes. *History and Theory*, 61 (3), 391-425. <https://doi.org/10.1111/hith.12268>
- Koselleck, R. (1985). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. MIT Press.
- McGregor, H. E., Pind, J., y Karn, S. (2021). A 'wicked problem': rethinking history education in the Anthropocene. *The Journal of Theory and Practice*, 25 (4), 483-507. <https://doi.org/10.1080/13642529.2021.1992159>
- Moore, J. W. (Ed.) (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. PM Press.
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?. *Comparative Education*, 39(4), 423–438. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- Parente, D. (2020). El giro posthumanista en las humanidades y sus implicaciones para la filosofía de la técnica. *ISEGORIA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 63 (julio-diciembre), 329-348. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2020.063.03>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Rohstock, A. y Tröhler, D. (2014). From the Dacred Nation to the Unifies GLOBE: Changning Leifmotifs in Teacher Training in the Western World, 1870-2010". En R. Bruno-Jofré y J. S. Johnston (Ed.), *Teacher Education in a Transnacional World* (pp. 111-131). University of Toronto Press.
- Santamaría, U & Bailey, A. M. (1984). A note on Braudel's Structure as Duration. *History and Theory*, 23(1), 78-83.

- Scott, D. (2006). The “concept of time” and the “being of the clock”: Bergson, Einstein, Heidegger, and the interrogation of the temporality of modernism. *Continental Philosophy Review*, 39, 183-213. <https://doi.org/10.1007/s11007-006-9023-4>
- Shryock, A. y Smail, D. L. (2011). *Deep History: The Architecture of the Past and Present*. University of California Press.
- Simonetti, C. (2015). The stratification of time. *Time & Society*, 24(2), 139-162. <https://doi.org/10.1177/0961463X155878>
- Soares, C. (2023) Emotions, senses, experiences and the history of education. *History of Education*, 52(2-3), 516-538. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2127005>
- Sontag, S. (2003). *Regarding the Pain of Others*. Farrar, Straus & Giroux.
- Stratford, R. (2017). Educational Philosophy, Ecology and Anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 51(2), 149-152. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1403803>
- Todorov, T (2003). *Hope and Memory Lessons from the Twentieth Century*. Princeton University Press.
- Zembylas, M. (2021). Affect, biopower, and ‘the fascist inside you’; the (Un-)making of microfascism in schools and classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 1-15. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1810780>
- Zhong, R. (2024). “Are We in the ‘Anthropocene’, the Human Age? Nope, Scientist Say”. Publicado en *New York Times* el 5 de marzo de 2024. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2024/03/05/climate/anthropocene-epoch-vote-rejected.html>.