

Eduardo Vila
Teresa Rascón
Manuel Hijano (coords.)

Pensar e investigar la educación: desafíos sociales y líneas emergentes

Sumario

Primera edición: diciembre de 2024

© Eduardo Vila Merino, Teresa Rascón Gómez
y Manuel Hijano del Rfo (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública
o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización
de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO
(Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita
fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10282-08-7
Depósito legal: B 22041-2024

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

1. La investigación educativa en perspectiva	9
JOSÉ ANTONIO CARIDE	
2. Pensando e investigando desde la Teoría de la Educación: principios y líneas emergentes en revistas internacionales	23
J. EDUARDO SIERRA NIETO; JESÚS JUÁREZ PÉREZ-CEA; EDUARDO S. VILA MERINO; FERNANDO GIL CANTERO	
3. «Para que no pasen lo mismo que nosotros». Educación inclusiva, lucha colectiva, resiliencia en la vida de Antón Fontao	49
LUZ MOJTAR MENDIETA; ANTÓN FONTAO SAAVEDRA; M.ª TERESA RASCÓN GÓMEZ; IGNACIO CALDERÓN ALMENDROS	
4. Profesionalización de la acción socioeducativa: fundamentos, perspectivas y retos	69
SANTIAGO RUIZ-GALACHO; JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS; VÍCTOR M. MARTÍN-SOLBES	
5. La transición a la vida adulta de la juventud migrante: una revisión sistemática desde la investigación en Pedagogía Social.	89
JOSÉ MANUEL VEGA-DÍAZ; LORENA MOLINA-CUESTA; CRISTÓBAL RUIZ-ROMÁN; DAVID HERRERA-PASTOR	

Pensando e investigando desde la Teoría de la Educación: principios y líneas emergentes en revistas internacionales

J. EDUARDO SIERRA NIETO
JESÚS JUÁREZ PÉREZ-CEA
EDUARDO S. VILA MERINO
Universidad de Málaga

FERNANDO GIL CANTERO
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Hay quien duda de que haya investigación educativa teórica. Dicho de otro modo: hay quien no considera que lo que se hace desde la Teoría de la Educación sea investigación. Desde nuestro punto de vista, supone un gran error, porque parte de una deontología intencionada de lo teórico como dimensión del conocimiento. Sin embargo, consideramos que, como se planteaba en Vila y Sierra (2020), la Teoría de la Educación tiene un papel específico en la investigación educativa, fundamentado epistemológicamente (por la forma de conocer) y ontológicamente (por el ámbito de conocimiento de la educación). Hablamos de fundamentar saberes, realidades, procesos y fenómenos educativos, constituyendo en sí mismo lo educativo un espacio de estudio e investigación autónomos.

No podemos olvidar que todo es teoría, es decir, que la forma en que percibimos la realidad educativa y social no puede desligarse de lo que conocemos de la misma. Y aún hay más: que lo que conocemos, aunque sea una acción o una práctica, se sostiene, sepamos verlo o no, sobre una verdad teórica. Todo lo que se

puede *hacer* con algo depende de lo que *es* este algo, lo sepamos o no. Investigar en educación, por tanto, a pesar de que sea esencialmente un *hacer* o un *obrar* y no un *factum*, remite siempre en el orden del pensamiento a lo que es o podría ser.

En lo referido ya al foco de este trabajo, diremos que hay dos modos de entender las líneas de investigación emergentes. Por un lado, están las áreas de estudio totalmente novedosas, aunque tengan escasa presencia en las bases de datos, pero que suponen nuevas vías de acceso y desarrollo del conocimiento teórico educativo. Por otro, cabe considerar también el término *emergente* para aquellas áreas de investigación que están ampliando de forma novedosa sus propias trayectorias habituales. En este texto queremos indagar en ambas perspectivas.

Para ello, plantearemos a continuación unos antecedentes que nos permiten mirar a nuestro objeto de investigación desde dos perspectivas diferentes pero complementarias: desde las líneas editoriales de revistas internacionales, sobre todo; indicando también que, desde una óptica nacional, se han realizado estudios realizados en torno a *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (por ejemplo, Martínez y Buxarrais, 1992; Gil Cantero y Jover, 2007; Vila y Sierra, 2020). Posteriormente, ampliaremos ese análisis con un estudio de carácter exploratorio, centrado en los contenidos de varias de las revistas internacionales más representativas del área, donde identificaremos a partir del mismo las líneas emergentes más importantes.

2. Antecedentes del estudio de las líneas de investigación en Teoría de la Educación

Un modo muy interesante de acercarse a las líneas de investigación futura, nacionales e internacionales, en el área de Teoría de la Educación es recurrir a las revistas de mayor impacto. En este caso ya no se trata solo de emprender un vaciado de su contenido, sino de atender detalladamente cuáles son las prioridades de investigación de los equipos editoriales, cuando los publican que no siempre es el caso. Cuando lo hacen, podemos encontrar esas prioridades en el primer número del año o bien cuando se inicia una década o si cambia el equipo editorial o la empresa

que financia el proyecto. Esas prioridades suelen transformarse en criterios de selección de artículos y, por tanto, en orientaciones de contenido que terminan impulsando determinadas líneas de investigación en detrimento de otras: qué textos están buscando, cuáles son los temas preferentes, cuáles son las metodologías más valoradas, a qué van a dar más difusión, qué van a rechazar, etc.

Utilizando este procedimiento de indagación a través de las editoriales de las revistas principales de nuestra área, principalmente internacionales, nos encontramos con dos tipos de propuestas que nos pueden ayudar a configurar mejor las líneas de investigación (Gil Cantero, 2020). Por un lado, en algunas revistas, no muchas, podemos encontrar una defensa algo tímida, de la relevancia de la Teoría de la Educación en la investigación pedagógica general. Veamos algunos ejemplos.

En un editorial, de finales de 2019, se propone «la necesidad de recuperar el valor del análisis conceptual en el panorama educativo contemporáneo» (Winchester y Manery, 2019, p. 1). En otro se señalaba que la investigación teórica y filosófica en la educación supone:

[...] un compromiso con un modo particular de investigación. Los filósofos de la educación tienden a explorar preguntas fundamentales que tocan el significado, el valor y el propósito de la educación y buscan las respuestas a tales preguntas utilizando las herramientas de la investigación crítica y la argumentación. (Maxwell *et al.*, 2018, p. 1)

El planteamiento más interesante, sin embargo, lo encontramos en las sucesivas editoriales que los cuatro editores actuales de la *British Educational Research Journal* (David Aldridge, Gert Biesta, Ourania Filippakou y Emma Wainwright) han redactado para los primeros números de esta revista de los años 2018, 2019 y 2020, donde trataban de responder sucesivamente a las siguientes tres preguntas:

- ¿Por qué la naturaleza de la investigación educativa debe seguir siendo cuestionada?
- ¿Por qué la investigación educativa no solo debe resolver problemas, sino que también debe causarlos?

- Y, por último, ¿por qué la investigación educativa debe tener en cuenta su posición: cuestiones de límites, identidad y escala?

¿Qué suponen estas tres preguntas cuando las dirigimos específicamente a la Teoría de la Educación tomando, por supuesto, en consideración lo que dicen estos profesores en las editoriales mencionadas? En primer lugar, que una de las líneas de investigación que debe mantenerse permanentemente es el análisis crítico del propio sentido y alcance de la investigación en Teoría de la Educación (Säfström y Rytzler, 2023). Es decir, que una de las líneas de investigación de la Teoría de la Educación es la propia Teoría de la Educación.

Es verdad que hay un peligro académico con obsesionarnos excesivamente en mirar nuestro propio ombligo o quedarnos absortos observando el dedo que apunta olvidándonos de la realidad a la que apuntamos. Siendo esto verdad, también lo es que necesitamos saber con qué apuntamos, es decir, con qué metodologías trabajamos, con qué instrumentos avanzamos en nuestro conocimiento, cuál es el sentido de nuestra tarea (Pagès, 2023), la finalidad de nuestro trabajo y la proyección práctica en el campo pedagógico.

Sobre esta cuestión es muy llamativa la diferencia de enfoque que hay en el contexto internacional y en el nuestro. En nuestro país esto ha supuesto mayoritariamente una discusión acerca de la identidad principal y definitoria de la Teoría de la Educación, esto es, si es un saber más especulativo, más tecnológico, más científico-experimental o más práctico-experiencial. Esto es así porque, como es sabido, en nuestra historia reciente destaca la paulatina implantación institucional de los estudios de pedagogía mediante la transformación de la misma desde una perspectiva más teórica y especulativa, de corte germánico, a un enfoque más práctico de la Teoría de la Educación, de corte anglosajón, vinculado principalmente a los problemas del currículum y de su didáctica; lo que ha provocado que, en nuestro país, muchas veces no se sabe ver bien la diferencia entre lo que hacen los teóricos de la educación y los didactas. En el ámbito internacional esta preocupación no se ha dado de forma tan acusada, salvo en el contexto latinoamericano, que siguen todavía más empeñados que nosotros en estas discusiones epistemológicas.

En la actualidad, tanto en el contexto americano como en el inglés, la preocupación principal con respecto a la atención de las herramientas metodológicas se centra en el debate sobre el carácter político de la Teoría de la Educación. Pero no se trata de analizar el contenido político de las teorías educativas, esto es, las cosmovisiones políticas que asumen explícitamente o no. Lo que más está en boga, por el contrario, es resaltar la importancia política de teorizar la educación. Es decir, lo que preocupa a los investigadores e investigadoras es reconocer que a través de la práctica discursiva de la elaboración de la Teoría de la Educación se están revalorizando o desvalorizando objetividades sociales particulares, haciéndose preguntas como: ¿qué hacemos realmente cuando teorizamos la educación? ¿Qué tipo de importancia política tiene esta práctica discursiva? ¿Qué aportamos realmente a la sociedad al construir una teoría educativa?

Vayamos con el segundo interrogante que planteaban estos editores para la investigación en general, viendo en qué medida puede ser aplicable y beneficioso para el área de la Teoría de la Educación. Pues bien, la idea principal es que una de las tareas particulares que tiene el área de investigación de la Teoría de la Educación, dada la complejidad de su objeto de estudio, es el análisis crítico de las modas y de la mentalidad dominante, pues, como nos advierte MacIntyre (2017):

(N)o importa cuán agudo seamos intelectualmente, podremos caer en errores si nos dejamos llevar por los prejuicios que impregnan ampliamente los juicios compartidos en la cultura en la que vivimos, prejuicios que son tan susceptibles de distorsionar los juicios de las personas cultas como los del resto. En consecuencia, hemos de sospechar de nosotros mismos, de nuestras posturas y sentimientos [...] (p. 196).

En contra de lo que habitualmente se piensa, el campo de la Teoría de la Educación no debe ser solo hoy un terreno de diálogo e integración de posturas, sino también de combate, dada la extraordinaria cantidad de textos superficiales y sin fundamento que se publican sin cesar y, lo peor de todo, se aceptan acríticamente por investigadores experimentados y aún afamados.

Por último, con respecto al tercer interrogante, realmente el más importante, nos debe quedar claro que, para mantener el área

de investigación de la Teoría de la Educación viva, dinámica, activa, sugerente, es preciso que no solo responda a las demandas actuales de la investigación educativa, sino, sobre todo, que esté pendiente de los nuevos interrogantes y planteamientos que surgen en otros ámbitos del conocimiento, especialmente, aunque no solo, de las ciencias sociales y humanísticas. Toda área necesita, pues, cultivar temas que en un primer momento están al margen, son muy minoritarios, pero pueden terminar ocupando posiciones de interés dominante y mayoritario entre los investigadores de la educación.

Como editores [señalan Aldridge *et al.*, 2020], nos enfrentamos al desafío de actuar como guardianes del campo mientras tratamos de fomentar la discusión que desafía los límites, cuestiona la identidad y considera la escala en las formas que hemos sugerido. Esto puede ser un proceso tenso que requiere decisiones difíciles y una reflexión autocrítica. (p. 5)

En lo que respecta a España, en torno a *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas estudios sobre las líneas de investigación prioritarias y emergentes en Teoría de la Educación. En Vila y Sierra (2020) se realizó un análisis de todos esos trabajos y se actualizó hasta 2019, apreciándose tres tendencias, partiendo de una mayor proporción de trabajos de carácter básico respecto al aplicado:

- El abandono o la reconceptualización de ciertas líneas de estudio e investigación.
- La aparición de nuevas líneas o, en algunos casos, la eclosión de algunas de ellas, como las relativas a la igualdad entre mujeres y hombres y, en especial, la relativa a la educación ambiental.
- La complementariedad entre líneas: esto se observa en que se hace complicado en muchos casos identificar ciertos artículos con un único descriptor.

En todo caso, nos vamos a centrar a continuación en el estudio desde una perspectiva más internacional, para visibilizar líneas emergentes.

3. Estudio exploratorio de las líneas emergentes en Teoría de la Educación desde el análisis de revistas internacionales representativas vinculadas con el área

Como ampliación de algunos de los trabajos precedentes ya citados, nos proponemos actualizar esta labor prestando atención a una serie de publicaciones, esta vez de carácter internacional. Para acometer este objetivo, hemos seleccionado cuatro de las revistas de mayor relevancia para el área (tabla 1). Para dicha selección, hemos combinado los datos acerca de su posición histórica en los ránquines con el criterio de académicos a los que hemos consultado y que las han reconocido como distinguidas.

Tabla 1. Selección de revistas internacionales relevantes para el área

Revista	Editada por	SCIMAGO (cuartil y área de conocimiento, datos 2022)	H Index
<i>Educational Theory</i>	Wiley Online library, University of Illinois	Q3 (educación)	48
<i>Ethics and Education</i>	Taylor y Francis	Q3 (educación) Q1 (filosofía)	18
<i>Journal of Philosophy of Education</i>	The Journal of Philosophy of Education Society of GB, Oxford Academic	Q2 (educación) Q1 (historia y filosofía)	45
<i>Studies in Philosophy and Education</i>	Springer	Q2 (educación) Q1 (filosofía)	35

Se ha realizado una revisión de las citadas revistas para el periodo 2018-2023.¹ Nuestro propósito en este trabajo no ha sido el de categorizar y analizar exhaustivamente todos los artículos publicados, sino el de tratar de identificar, clasificar y comentar las principales líneas emergentes. Para ello, la metodología seguida ha consistido en lo siguiente:

1. Conviene indicar que los volúmenes y números consultados para el año 2023 no están completos, en función de cuándo se acabó de escribir este capítulo.

- Fase 1. El equipo se reunió para aclarar internamente que considerábamos como líneas emergentes, así como para acotar la selección de revistas recogidas en la tabla 1.
- Fase 2. Cada investigador se dedicó *in extenso* a consultar, para el citado periodo, una de las revistas, completando una tabla en la que se recogía: (i) el número de volúmenes y artículos publicados, indicando también si respondían a números monográficos o a la publicación de trabajos derivados de actividades académicas (simposios, congresos, entre otros); (ii) se indicó, para cada uno de los artículos, las palabras clave que se alinean con tópicos relevantes del área, y (iii) se señalaron de forma particular aquellos trabajos considerados potencialmente dentro de la categoría de líneas emergentes.
- Fase 3. El equipo vuelve a reunirse para compartir los resultados de la fase anterior, con el objetivo de: (i) intercambiar los principales descriptores de los trabajos, tanto los generales como los reconocidos hasta el momento como emergentes; (ii) aclarar posibles dudas relacionadas con si un trabajo puede ser finalmente catalogado como emergente; (iii) comienzan a despuntar los primeros análisis, que se anotan de manera provisional para orientar el trabajo que sigue.
- Fase 4. La anterior puesta en común, de carácter intermedio, da lugar a una nueva revisión de las revistas para afinar la búsqueda. Cada investigador vuelve a repasar la publicación que tenía a su cargo y emite una tabla definitiva con los artículos identificados como emergentes, añadiendo comentarios adicionales que perfilan el análisis compartido de los datos.
- Fase 5. Se ponen en común los nuevos resultados y se discuten con el propósito de: (i) terminar de listar las líneas emergentes; (ii) enumerar las principales ideas sobre las que vertebrar el análisis de resultados.

Respecto a los resultados generales, de entrada, ofrecemos un recuento de las revistas, volúmenes y números consultados (tabla 2). Para este conteo, presentamos el número total de textos, sin indicar si pertenecen a un número especial (en sus diferentes denominaciones), mostrando una panorámica general de los trabajos revisados (sin contar las reseñas de libros). Sí que conviene señalar el más que notable porcentaje de números especiales que hemos encontrado en las diferentes revistas, so-

bresaliendo el hecho de que en no pocos números convivían dos y hasta tres secciones dedicadas a diferentes eventos científicos. Esta es una práctica editorial no tan extendida en las revistas españolas.

Tabla 2. Recuento de las revistas, volúmenes y números consultados

Revista	Año	Vol.	Núm.	Artículos
<i>Educational Theory</i>	2018	68	6	36
	2019	69	6	40
	2020	70	6	41
	2021	71	6	35
	2022	72	6	42
	2023	73	4	33
<i>Journal of Philosophy of education</i>	2018	52	4	45
	2019	53	4	53
	2020	54	6	100
	2021	55	6	84
	2022	56	6	83
	2023	57	2	18
<i>Ethics and Education</i>	2018	13	3	25
	2019	14	4	36
	2020	15	4	31
	2021	16	4	34
	2022	17	4	31
	2023	18	2	16
<i>Studies in Philosophy and Education</i>	2018	37	6	46
	2019	38	6	57
	2020	39	6	57
	2021	40	6	58
	2022	41	6	57
	2023	42	6	47

La primera cuestión que querríamos señalar tiene que ver con la identificación de un importante cuerpo de artículos que se plantean como un diálogo con autores y autoras clásicos, a través del ejercicio de proyectar algunos de sus planteamientos a temáticas de actualidad; o, precisamente, para problematizar el presente (Biesta *et al.*, 2019). De entre ese listado sobresalen los que conversan con un grupo de pensadores y pensadores relativamente contemporáneos, como Arendt² (Korsgaard y Aldinger, 2018), Dewey (Obelleiro, 2020; la sección del volumen 52, número 2, de la *Journal of Philosophy of education*, editado en 2018 a modo de conmemoración del centenario de la obra seminal de Dewey, *Democracia y educación*) o el propio Paul H. Hirst (*Journal of Philosophy of education*, 57(1), 2023).

Por otro lado, identificamos otros textos que se ponen a pensar a partir de la obra de verdaderos clásicos como Aristóteles (Finley, 2023), Platón (Marshall, 2020; Kotsonis, 2021), Espinoza (Dahlbeck, y Korsgaard, 2020) o Kant (Webb, 2020), entre otros. Estas revisiones nos permiten analizar la evolución (o incluso mutación) de ideas y conceptos filosóficos que finalmente conforman nuevas teorías educativas que aportan distintas perspectivas y dimensiones para entender no solo la educación, sino la evolución del pensamiento humano.

¿Por qué consideramos esta clase de trabajos dentro del tópico de líneas emergentes? Precisamente por la naturaleza del área, por su trabajo de mantener la clase de actividad filosófica que busca reactualizar el pensamiento de autoras y autores que tienen esa potencialidad de seguir diciéndonos cosas (Sierra y Vila, 2021). Esta es una forma de figurarnos la construcción de conocimiento teórico de la educación a la manera en que Miguel Morrey (2021) considera el estudio como una forma de *entablar conversaciones con los muertos*.

Por otro lado, y de manera muy significativa, emerge la figura del neerlandés Gert Biesta (2024), quien se ha erigido en un au-

2. El caso de Arendt resulta significativo casi como *fenómeno editorial*. En los últimos años, al menos en España, estamos viviendo un *revival* de su obra, con nuevas ediciones y con textos dedicados a comentar y discutir su obra (por ejemplo, Sánchez-Madrid, 2021; o Corsi, 2022); así como a explorarla desde ángulos ciertamente novedosos (Amarís, 2021; Krimstein, 2021).

tor de obligada lectura en nuestro campo.³ Algo que observamos en el hecho de que encontramos artículos que se apoyan en su filosofía para discutir algún asunto educativo, como en los trabajos de Papastephanou (2020) o de Moilanen y Huttunen (2021). De forma más concreta, podemos apuntar al volumen 70, n.º 1 de *Education Theory*, que tiene por título «Education and risk». En el artículo de presentación, Enstedt y Lindell, dejan ver que han planificado el número haciendo conversar la filosofía educativa de Gert Biesta con la pregunta de fondo por la situación de la enseñanza de las humanidades.

A partir de aquí, identificamos varias líneas emergentes importantes.

3.1. Poshumanismo, transhumanismo, IA, digitalización, filosofía de la mente

La relación entre educación, transhumanismo y poshumanismo es, claramente, uno de los temas emergentes en nuestra área. Contamos ya con algunos libros en editoriales importantes, con grupos de autores destacados y, sobre todo, con números monográficos en revistas de impacto de amplia difusión en nuestra área. En la revista *Educational Theory* encontramos como ejemplo paradigmático de esta línea, la aparición de un número especial publicado en 2018 (vol. 68, n.º 6), bajo el título «Cheating Education: Is Technological Human Enhancement the New Frontier of Learning?» (*Trampeando la educación: ¿es la mejora tecnológica humana la nueva frontera de la educación?*); un número que presenta trabajos nacidos dentro de un seminario con el mismo título. Los editores invitados, Tillson y Aldridge, presentan las implicaciones de un título como este en un doble y contradictorio sentido: desde una perspectiva transhumanista, «trampear la educación» vendría a significar superar las barreras de lo corporal y, con ello, *hacer trampas a la muerte*, sorteándola; pero también puede leerse como las consecuencias de esas trampas para la educación y para las personas. En cualquier caso, diremos que se trata de un tema de investigación que tiene varias ramas que han

3. Una búsqueda reciente en el perfil de Google Académico de este autor devuelve los siguientes datos: presenta un índice-H de 111 (79 respecto de los últimos 5 años), con un número total de 58.244 citas (30.559 en los últimos 5 años).

ocupado a diversos autores con diferentes líneas de trabajo. Sincientemente, podríamos referirnos a tres:

- Por un lado, está la preocupación dirigida a determinar qué tipo de mejoras serían éticamente asumibles, en nuestro caso, educativamente asumibles (Ibáñez Ayuso *et al.*, 2022). Este interés por determinar el alcance ético de las propuestas poshumanistas y transhumanistas conviene situarlo tanto por parte del educador como del educando. En efecto, por parte del educador se trata de esclarecer con el máximo rigor posible qué propuestas biotecnológicas estarían conformes o no con una deontología profesional que impida convertir al educador en un «invitado de piedra». Por parte del educando en la medida que el efecto más sustantivo de la madurez a través de las intervenciones educativas estriba en provocar la asunción de responsabilidades y la adopción de una posición libre ante la vida, no una respuesta carente de esfuerzo basada en meras mejoras genéticas o implantes neuronales.
- Otra línea de trabajo incluida en el tema del poshumanismo y el transhumanismo es la referida al análisis pedagógico de los efectos del pensamiento tecnológico en la teoría y la práctica educativa. Si bien la modernidad contamos con dos paradigmas claros, por un lado, las cosas naturales y, por otro, las cosas artificiales, el resurgir de las nuevas tecnologías nos lleva a la conceptualización de lo que se ha llamado las *no-cosas*, esto es, realidades sobre las que actúa el ser humano y es afectado por estas que no son enteramente naturales ni enteramente artificiales en el sentido de carecer de una entidad material, como les ocurre a todos los procesos de digitalización.
- Finalmente, podemos hablar de una tercera que ha surgido hace poco y que empieza a ocupar espacios relevantes en las revistas especializadas y cabe situarlo dentro de este tema de trabajo es la referida a las implicaciones pedagógicas, conceptuales y prácticas, de la inteligencia artificial. Los primeros trabajos que se han ocupado de la misma se han centrado en los problemas docentes que crea, pues, si antes se trataba de evitar los plagios, ahora se trata de no sustituir el propio esfuerzo intelectual en la clarificación y exposición de ideas, donde se encuentra la apropiación de los efectos educativos, por dejarse llevar por un asistente que ya no copia, sino que crea.

En nuestro repaso hemos identificado también un grupo heterogéneo de trabajos que van desde lo que se enfocan en la necesidad de una renovación en los métodos pedagógicos, con el fin de optimizar el aprendizaje como pueden ser los *Moocs* (Kotzee y Palermos 2021); hasta aquellos que invitan a reflexionar sobre la era digital y la influencia de las tecnológicas actuales o la inteligencia artificial en nuestros jóvenes (Kline, 2020). Cabe decir que no se trata de estudios contrapuestos, sino más bien, una línea emergente de carácter plural, donde se plantean cuestiones que tienen que ver con el transhumanismo y la expansión de las capacidades humanas.

3.2. Decolonialismo, género, inclusión

En el seno de esta línea, se encuentran diversos estudios acerca de colectivos minoritarios y en situación de riesgo de exclusión. Si bien es cierto que, normalmente, estos estudios han considerado la categoría «clase social» como principal vector, las investigaciones encontradas nos ayudan a entender más la exclusión por otros elementos vulnerabilizadores; fundamentalmente, lo que tiene que ver con la racialidad. Será dentro de esta tensión entre inclusión-exclusión, y desde una mirada sensible a la justicia social (Gusacov, 2019), que emergen trabajos que ponen el foco en la cuestión de lo *intercultural*, fundamentalmente desde un enfoque *decolonial*. Sobresalen en este sentido los trabajos que se articulan desde una perspectiva antirracista y feminista, como el de Shim (2018); los tres trabajos recogidos en una sección del volumen 72, n.º 2 de *Educational Theory* bajo la perspectiva del *marxismo negro*, u otros como el de Maldonado-Torres *et al.* (2023) o el de Walsh (2023).

En una línea parecida, encontramos los trabajos de Gaztambide-Fernández y Angod (2019) quienes ponen el foco en la *racialidad* para hacer notar cómo en el siglo XXI parece evidenciarse una relación muy fuerte entre la *blanquitud* y el elitismo (*whiteness and eliteness*). También el vol. 71, n.º 2 de *Educational Theory* aborda la cuestión de la racialidad, bajo una reflexión profunda entre esta y la subjetividad (las apropiaciones que alguien hace en relación con su raza y su singularidad). Se trata de un número especial con el título de «Blackness (Un)defined by Whiteness: Possibilities for Education, Interiority, and Democracy».

En cuanto a la cuestión de género, conviene matizar que, además de los citados trabajos enfocados desde una perspectiva decolonial, hemos observado otros con una perspectiva feminista al hablar de otros colectivos minoritarios, o sobre la necesidad de establecer conexiones ante la brecha existente entre realidades más conservadoras y/o religiosos y colectivos minoritarios por cuestiones de género y/o diversidad sexual (Saito, 2022; Richardson, 2023).

Finalmente, en lo que respecta a la inclusión educativa y la lucha por los derechos de las minorías en relación con su escolaridad, sobresalen trabajos como el de Taylor (2020), que señala las dificultades de los teóricos y filósofos educativos para captar las formas particulares que adopta la capacidad de agencia de estudiantes etiquetados con una discapacidad; o el de Davids (2019), quien presenta un interesante trabajo que pone el foco en el profesorado y las tensiones que atraviesa al experimentar dificultades en su construcción identitaria como profesional de la educación en el particular contexto sudafricano *posapartheid*.

3.3. Sostenibilidad, ecologismo, antropoceno

Otra línea de trabajo que surge y comienza a estar presente de manera continuada en las revistas analizadas es la idea de la sostenibilidad y la ecología, como vemos en la publicación dos especiales en *Journal of Philosophy of Education*: el volumen 54, número 4, de 2020, con un buen número de artículos que giran en torno a la crisis climática y la educación; y el volumen 72, número 4, de 2022, con el título «On pragmatism's potential for making futures in troubled times» y que presentaba trabajos compartidos en un seminario reciente con el mismo nombre.

En esta línea encontramos diversas ramas que promueven esta línea emergente. Por un lado, reconocemos estudios e investigaciones que versan sobre el antropoceno (Ross, 2020; Pederesen, 2021). En esta línea se destaca la corriente educativa de una educación que rompa con el *bancarismo* para promover una conciencia responsable y activa sobre la idea de la sostenibilidad, relaciones sostenibles entre el ser humano y el medio ambiente, etc. Por otra parte, nos encontramos otras tantas investigaciones y simposios (Alvaro, 2020; Shuffelton y Stemhagen, 2020; Misawa, 2021) sobre la importancia del desarrollo sostenible, don-

de se publican diversos artículos que abarcan desde la educación familiar, la educación alimenticia, la necesidad de integrar el enfoque ecológico en nuestro día a día o el concepto de *ciudadanía participativa*, entre otros. Por consiguiente, se observa cómo la sostenibilidad y la ecología se convierten en temas con mucha presencia, que abordan los desafíos actuales ambientales desde una perspectiva a largo plazo, promoviendo revisiones teóricas que nos permitan una futura viabilidad medioambiental.

3.4. Otras líneas

Hay otras líneas que, si bien no sobresalen como las tres anteriores, sí que constituyen focos claros de investigación y de estudio que conviene recoger en un trabajo como este.

- En primer lugar, nos referiremos a aquellos textos que abordan cuestiones contenidas bajo el paraguas de la «educación cívica y democrática», y que se vinculan en ciertas publicaciones a asuntos como el *patriotismo*, el *populismo* y la *posverdad*. En este sentido, encontramos diversos estudios (Abowitz y Mamlok, 2020; Papastephanou, 2021) enfocados a enraizar el vínculo entre lo político y lo educativo, entendiendo la necesidad de una participación activa de la escuela en la comunidad y viceversa. O el de Stitzlein (2023), quien ha explorado desde el pragmatismo de Dewey las implicaciones de la honestidad en el ejercicio de la ciudadanía para evitar sesgos egoístas y, además, la manipulación de los discursos de la posverdad.

Nos hemos encontrado con un nutrido número de estudios y simposios dedicados a este tema, donde se conceptualiza como un paradigma pedagógico la importancia de la democracia, participación, civismo como principios fundamentales de una educación integral (como el conjunto de textos publicado en *Journal of Philosophy of Education*, 56(6), de 2022, bajo el título «Democratic education: movement, change and possibility»). En esta línea se observan numerosas investigaciones completas sobre la educación contra los discursos extremistas, la convivencia y la democracia (Davids, 2018; D'Olimpio y Hand, 2023). Entender la educación como un espacio para construir la preparación de

las personas para su participación e incidencia en la política de manera plena es una de las corrientes más repetidas en esta línea. Por tanto, la búsqueda de mecanismos de participación para establecer las bases de un ejercicio pleno de nuestro papel en la sociedad es una de las ideas más trabajadas y estudiadas.

Como decíamos, emerge también el vector de la *fake news* y todo lo emparentado con la *posverdad* en relación con la proliferación de creencias ideológicas sesgadas y orientadas a incidir en el sentido común y la opinión pública (con especial relevancia en el contexto norteamericano). Tenemos, por ejemplo, los artículos recogidos en el número especial de *Educational Theory*, 69(4), de 2020, con título «The Good of open-mindedness in an age of epistemic risk». U otros trabajos como el de Gordon (2018), quien traza un paralelismo entre el universo de manipulación orwelliano en 1984, para preguntarse por la proliferación de la posverdad.

- Otra de estas líneas menores tiene que ver con la *justicia social* y la *ética*. A este respecto hemos encontrado numerosos estudios que nos plantean cuestiones como la equidad, los valores morales, y la ética en educación. A menudo, son estudios que no solo proporcionan un enriquecimiento en el análisis puramente epistemológico, sino que tienen como fin contribuir a la construcción de un sistema educativo sólido que promueva una visión humanista de la educación. En esta línea encontramos estudios diversos que profundizan en elementos tales como: el fomento de la indignación moral estudiantil como elemento promotor de la justicia, cuestiones epistemológicas, educar para la justicia, implicaciones para ella, etc. (Rawdin, 2018; Zembylas, 2021). Si bien se observa como emergen estudios que albergan la justicia y la ética desde una globalidad (entendiéndola como una esfera para promover la inclusión y la igualdad de oportunidades), también se encuentran estudios que abarcan el concepto desde un enfoque interdisciplinar. Por consiguiente, encontramos una importante afluencia de artículos y simposios, donde la ética se analiza desde diferentes prismas (la formación docente, los discursos, o su dimensión religiosa, entre otras (Strand, 2022; Van Stekelenburg *et al.*, 2021, Martin, 2023).
- Por otro lado, tenemos aquellos artículos que prestan atención a la *educación pública* en cuanto que *bien común*, en clara

tensión con el *neoliberalismo*. Encontramos otra línea emergente sobre la educación pública y el entendimiento de esta como una inversión, casi estratégica, en el capital humano. En esta línea tenemos algunos estudios (Wilson, 2020) dedicados exclusivamente a este tema, donde la participación o el activismo conforman maneras de manifestar la importancia de una escuela democrática que potencie el bien común. En esta misma línea del bien común, se encuentran varios estudios que abarcan desde el concepto ecológico (ya señalado) hasta un concepto un poco más abstracto que entiende el bien común dentro de un marco neoliberal con la idea conciliar una equidad social que siente una base sólida de la ciudadanía y su desarrollo comunitario (D'Agnese, 2019; Sharma y Alvey, 2021).

- Finalmente, encontramos trabajos que se interesan por la *educación moral* y *emocional*, conformando dos enfoques muy profundizados en las líneas emergentes de las revistas analizadas (Hearfield y Boughton, 2018; Schinkel, 2018); si bien es cierto que existen diversas subcategorías que emergen de estas, como pueden ser la educación e influencia religiosa, la pedagogía de la esperanza, el paradigma del cuidado o las relaciones educativas. En líneas generales, estos estudios se entienden como una respuesta proactiva de las emociones como elementos fundamentales del ser humano. Entender y poner en valor las distintas dimensiones afectivas, sociales y morales del individuo es un ya en sí, un acto de (auto)construcción del individuo *per se*. Es decir, la defensa teórica de estas cuestiones, estudiadas desde un enfoque holístico e interdisciplinar supone un enriquecimiento sustancial del proceso formativo de las personas (Enstedt, 2020; Yacek *et al.*, 2021). Y de forma quizá más específica relacionada con la dimensión emocional del desarrollo de la persona, podemos referir trabajos con el de Ergas (2019), que se suma a la ola de texto publicados como reacción al auge de la psicología positiva en el campo educativo, proponiendo revisar qué narrativas parecen haber consolidado ese auge, ofreciendo una alternativa; o el de Tan (2019), que plantea una revisión de la noción de conciencia plena a través de un acercamiento *periférico*, como es el que propone el *neoconfucianismo*.

Los resultados expuestos anteriormente pretenden constituir un primer estudio exploratorio sobre las líneas de investigación emergentes desde la Teoría de la Educación, de manera que amplíe nuestra perspectiva del área, por un lado, y que pueda ser de utilidad a otros investigadores e investigadoras que se acerquen a la misma, por otro. Al hilo de lo anterior, queremos destacar a modo de conclusión una serie de asuntos que dichos resultados nos han hecho pensar y que consideramos significativos para seguir avanzando en nuestro quehacer teórico investigador.

4.1. Ausencia de investigaciones en educación inclusiva y feminista

Si bien ciertos *temas candentes* corren el peligro de convertirse en *nichos de publicación*, no podemos dejar de mencionar que tanto en lo referido a la educación inclusiva como a la pedagogía con perspectiva de género (en sus variadas y no siempre conciliables perspectivas), hemos percibido una cierta debilidad dentro de las publicaciones revisadas. Sí que se han remarcado los estudios de corte interseccional que vinculan las identidades de género con la racialidad y la clase. También, en lo que respecta a la *educación inclusiva*, el trabajo de Felder (2018) permite establecer reflexiones sobre cómo nos aproximamos a considerar desde la filosofía y la Teoría de la Educación un término que parece encerrar tantos presupuestos y que requeriría de una mayor atención desde el área, con enfoques novedosos y que permitieran profundizar en las implicaciones a todos los niveles del concepto.

4.2. Sesgo anglocéntrico

Por otro lado, queremos poner el foco en lo que podemos nombrar, con todas las reservas, como un cierto *sesgo anglocéntrico*. Si bien hemos encontrado artículos publicados por académicos de otras latitudes, rara vez se emplean marcos teóricos de referencia que tensionen o desborden lo que podemos denominar *marcos teóricos anglófonos*. La sensación que trasmite este estado de cosas es que no parece reconocerse dentro del campo de la *teoría* y de la *filosofía de la educación* una filtración o una presencia de enfo-

ques periféricos o marginales (por ejemplo, como ocurre con las *epistemologías del sur* para campos como la *sociología* o los *estudios culturales* y de *género*). Esto puede deberse a la deriva contemporánea de la *teoría* y de la *filosofía de la educación*, apuntada ya al inicio de este capítulo, hacia tradiciones, universidades y sociedades científicas de origen anglosajón.

En este sentido, parece claro que próximos trabajos interesados en continuar la exploración de las líneas emergentes en el área podrían poner su atención en *geolocalizar* los trabajos para poder cartografiarlos y poder corroborar o no esta hipótesis.

4.3. Tensión entre investigación básica y aplicada

Podemos señalar también que, a diferencia de lo que encontramos en el estudio que realizamos para la revista *TERI* (Vila y Sierra, 2020) (y a la espera de otros estudios venideros más específicos), la tendencia en los textos consultados no parece ir por el aumento de trabajos de base empírica. En aquel trabajo dimos cuenta de un progresivo avance de textos publicados dentro del área incluidos en la categoría de *investigación aplicada*; si bien seguían siendo sustancialmente menores respecto de aquellos trabajos centrados en un trabajo propiamente teórico.

Este no es un asunto menor para el área, ya que tiene que ver con aquello que Thoilliez (2020) señaló no hace mucho respecto de su debilitamiento. Unos años antes Thoilliez (2014), nuestra autora lo adelantaba al señalar que:

La variedad temática y de enfoques de investigación que actualmente conviven en los departamentos que se ocupan de la Teoría de la educación es mayor que nunca. (p. 221)

Un dato que habla tanto del inconformismo de la comunidad de investigadores e investigadoras como de cierto desnorte dentro de esa misma comunidad. Una desorientación, a su vez, que la autora achacaba a la complejidad de los tiempos (en lo sociológico y también en lo científico), que está acarreado el que cada vez está menos claro en qué estamos contribuyendo al desarrollo de las tradiciones académicas y de pensamiento heredadas. Y, pese a que sitúa inicialmente la cuestión dentro de la disyuntiva entre lo histórico y lo epistemológico (dimensiones

que claramente se configuran, estando íntimamente vinculadas al contexto local del área), concluye señalando que quizá lo más conveniente sea iniciar una conversación orientada a la reconstrucción del área que pase por problematizar «la aspiración de encontrar un modelo disciplinar que cierre normativamente cómo deben modularse los discursos supuestamente teóricos y prácticos» (p. 223).

Siguiendo con lo planteado en su trabajo de 2020, Thoilliez llega a hablar de una *disciplina en peligro de extinción* (Thoilliez, 2020). Su planteamiento se sostiene sobre la base de la investigación desarrollada en las últimas décadas acerca de la evolución del área, y se concreta en la constatación de que tal predicción se debe a que existe:

- una reducción del tamaño muestral, que podemos rastrear a través del seguimiento de las asignaturas de planes de estudio que mantienen el nombre de Teoría de la Educación;
- una menor distribución geográfica, apreciable en la concentración casi exclusiva de dichas asignaturas allí donde se imparte el grado de Pedagogía;
- y, finalmente, una disminución de la población de académicos dedicados a investigar en el marco de una Teoría de la Educación reconocida como tal.

Esta situación de amenaza se ve agravada por la presión que existe en los «hábitats disciplinares» de la Teoría de la Educación española como consecuencia de:

- la desaparición de los programas de doctorado y su normalización a nivel de facultad, donde se promueven enfoques metodológicos en los que difícilmente tiene cabida la realización de investigaciones teóricas;
- una aversión a la teorización y la reflexión crítica en general y una sobrerrepresentación de la aproximación empírica para entender los fenómenos educativos;
- una creciente presión por obtener fondos en competencia con disciplinas empíricas, lo que ha llevado a la casi total desaparición de proyectos financiados con fuerte o exclusivo componente teórico-filosófico.

Esta caracterización del contexto académico en el área dentro de nuestro país, contrasta, como aventurábamos algo más atrás, con el panorama de publicaciones que hemos apreciado en nuestros análisis, en los que claramente no se aprecia ese *complejo teórico* que sí parece reconocerse en España. Todo lo contrario. El dato adelantado de que el mayor número de trabajos resultan elaboraciones teóricas, invita al optimismo; siempre que seamos capaces de tomar como referente este panorama internacional a la hora de idear los proyectos que dirigimos o en los que participamos, acompañar la formación predoctoral, así como tomar conciencia y ejercer una militancia discursiva y comprometida con el saber teórico y su necesidad para el desarrollo de la educación, hoy más que nunca.

5. Referencias

- Abowitz, K. K. y Mamlok, D. (2020). #NeverAgainMSD Student Activism: Lessons for agonist political education in an age of democratic crisis. *Educational Theory*, 70(6), 731-748. <https://doi.org/10.1111/edth.12451>
- Aldridge, D., Biesta, G., Filippakou, O. y Wainwright, E. (2018). Why the nature of educational research should remain contested: A statement from the new editors of the British Educational Research Journal. *British Educational Research Journal*, 44(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3326>
- Alvaro, C. (2020). Vegan parents and children: zero parental compromise. *Ethics and Education*, 15(4), 476-498. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1822610>
- Amarís, O. (2021). *Una poética del exilio: Hannah Arendt y María Zambrano*. Herder.
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E. y Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Corsi, R. (2022). *Hannah Arendt*. Altamarea.
- Dahlbeck, J. y Korsgaard, M. T. (2020). Introduction: the role of the exemplar in Arendt and Spinoza: insights for moral exemplarism

- and moral education. *Ethics and Education*, 15(2), 135-143. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731173>
- Dauids, N. (2018). On the (in) tolerance of hate speech: does it have legitimacy in a democracy? *Ethics and Education*, 13(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1477036>
- Dauids, N. (2019). You Are Not Like Us: On Teacher Exclusion, Imagination and Disrupting Perception. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 165-179. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12321>
- D'Agnesse, V. (2019). Dewey and possibility: challenging neoliberalism in education. *Educational theory*, 69(6), 693-717. <https://doi.org/10.1111/edth.12400>
- D'Olimpio, L. y Hand, M. (2023). Symposium Introduction: Education Against Extremism. *Educational Theory*, 73(3), 337-340. <https://doi.org/10.1111/edth.12580>
- Enstedt, D. (2020). (Re)thinking Religious Studies. *Educational theory*, 70(1), 57-72. <https://doi.org/10.1111/edth.12406>
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340-358 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Finley, C. (2023). From Virtue Argumentation to Virtue Dialogue Theory: How Aristotle Shifts the Conversation for Virtue Theory and Education. *Educational Theory*. <https://doi.org/10.1111/edth.12571>
- Gaztambide-Fernández, R. y Angod, L. (2019). Approximating Whiteness: Race, Class, and Empire in the Making of Modern Elite/White Subjects. *Educational Theory*, 69, 719-743. <https://doi.org/10.1111/edth.12397>
- Gil-Cantero, F. (2020). Especialización y teorización del conocimiento pedagógico: desafíos editoriales. *Aula Magna 2.0*. [blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/8196>
- Gil-Cantero, F. y Jover, G. (2007). Memoria y perspectiva de la teoría de la educación. En: J. Boavida y Á. García del Dujo (coords.). *Teoria da educação: contributos ibéricos* (pp. 217-243). Universidade de Coimbra.
- Gil-Cantero, F. y Jover, G. (2018). Lying in Politics: Fake News, Alternative Facts, and the Challenges for Deliberative Civics Education. *Educational Theory*, 68(1), 49-64. <https://doi.org/10.1111/edth.12288>
- Gusacov, E. (2019). Am I or can I be a citizen of the world? Examining the possibility of cosmopolitan-patriotic education in Israel. *Ethics and Education*, 14(2), 213-226. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587683>
- Hearfield, C. y Boughton, B. (2018). Critical literacy and transformative social practice: An ethical grounding. *Educational Theory*, 68(4-5), 477-494. <https://doi.org/10.1111/edth.12324>
- Hodgson, N. y Ramaekers, S. (2020). Digitisation, securitisation, and up-bringing: interrelations and emerging questions. *Ethics and Education*, 15(4), 391-412. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1822630>
- Ibáñez Ayuso, M. J., Limón Mendizábal, M. R. y Ruíz-AlberdÍ, C. M. (2022). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47-64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>
- Kline, K. (2020). Ecstatic parenting: the «shareveillant» and archival subject and the production of the self in the digital age. *Ethics and Education*, 15(4), 464-475. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1822706>
- Korsgaard, M. T. y Aldinger, M. M. (2018). The Educator's Diary: Arendt and Kierkegaard on Progressivism and the Educational Relation. *Educational Theory*, 68(4-5), 513-527. <https://doi.org/10.1111/edth.12325>
- Kotsonis, A. (2021). On the Platonic pedagogical methodology: an alternative to the Aristotelian theory of education. *Ethics and Education*, 16(4), 464-477. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1965300>
- Kotzee, B. y Palermos, S. O. (2021). The teacher bandwidth problem: MOOCs, connectivism, and collaborative knowledge. *Educational theory*, 71(4), 497-518. <https://doi.org/10.1111/edth.12495>
- Krimstein, K. (2021). *Las tres vidas de Hannah Arendt. La tiranía de la verdad*. Salamandra.
- MacIntyre, A. (2017). *Ética en los conflictos de la modernidad. Sobre el deseo, el razonamiento práctico y la narrativa*. Rialp.
- Maldonado-Torres, N., Bañales, X., Lee-Oliver, L., Niyogi, S., Ponce, A. y Radebe, Z. (2023). Decolonial Pedagogy Against the Coloniality of Justice. *Educational Theory*, 73, 530-550. <https://doi.org/10.1111/edth.12596>
- Marshall, M. (2020). Knowledge and forms in Plato's educational philosophy. *Educational Theory*, 70(2), 215-229. <https://doi.org/10.1111/edth.12417>
- Martin, C. (2023). Symposium Introduction: Discourse Ethical Perspectives on Education in Polarized Political Cultures. *Educational Theory*, 73(2), 174-177. <https://doi.org/10.1111/edth.12577>

- Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (1992). La investigación en Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 21-39.
- Maxwell, B., Bialystok, L., McDonough, K. y Waddington, D. (2018). *Educational philosophy and theory: Priorities and new directions for research*. <https://www.openaccessgovernment.org/educational-philosophy-and-theory-priorities-and-new-directions-for-research/46743>
- Misawa, K. (2021). The pervasiveness of the rational-conceptual: an educational-philosophical perspective on nature, world and «sustainable development». *Ethics and Education*, 16(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1908647>
- Moilanen, A. y Huttunen, R. (2021). The German Logic of Emancipation and Biesta's Criticism of Emancipatory Pedagogy. *Educational Theory*, 71(6), 717-741. <https://doi.org/10.1111/edth.12506>
- Morey, M. (2021). *Monólogos de la bella durmiente: sobre María Zambrano*. Alianza.
- Obelleiro, G. (2020). What Might Dewey Think of Knowledge Insertion? *Educational Theory*, 70, 507-515. <https://doi.org/10.1111/edth.12437>
- Pagès, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 39-46. <https://doi.org/10.14201/teri.29631>
- Papastephanou, M. (2020). What lies within Gert Biesta's going beyond learning? *Ethics and Education*, 15(3), 275-299. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1774722>
- Papastephanou, M. (2021). Learning in the city and responding reactively. *Ethics and Education*, 16(4), 440-463. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1965302>
- Pedersen, H. (2021). Education, anthropocentrism, and interspecies sustainability: Confronting institutional anxieties in omnicidal times. *Ethics and Education*, 16(2), 164-177. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1896639>
- Rawdin, C. (2018). Calming the «perfect ethical storm»: a virtue-based approach to research ethics. *Ethics and Education*, 13(3), 346-359. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1477230>
- Richardson, T. A. (2023). Indigenous, feminine and technologist relational philosophies in the time of machine learning. *Ethics and Education*, 18(1), 6-22. <https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2188714>
- Ross, N. (2020). Anthropocentric tendencies in environmental education: A critical discourse analysis of nature-based learning. *Ethics and Education*, 15(3), 355-370. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780550>
- Säfström, C. A. y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2) 1-17. <https://doi.org/10.14201/teri.3015>
- Saito, N. (2022). Bridging Gender Divides: Toward a Transcendentalist Feminism. *Educational Theory*, 72(6), 763-776. <https://doi.org/10.1111/edth.12559>
- Sánchez-Madrid, N. (2021). *Hannah Arendt: La filosofía frente al mal*. Taurus.
- Schinkel, A. (2018). Wonder and moral education. *Educational Theory*, 68(1), 31-48. <https://doi.org/10.1111/edth.12287>
- Sharma, A. y Alvey, E. M. (2021). The undercurrents of neoliberal ethics in science curricula: a critical appraisal. *Ethics and Education*, 16(1), 122-136. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1860316>
- Shim, J. (2018). Working through Resistance to Resistance in Anti-racist Teacher Education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 262-283. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12284>
- Shuffelton, A. B. y Stemhagen, K. (2020). Democracy in crisis and education: Educating for citizenship in the age of populism. *Educational Theory*, 70(6), 685-699. <https://doi.org/10.1111/edth.12456>
- Sierra, J. E. y Vila, E. S. (2021). Repensando la relación con la teoría a propósito de la obra de Paulo Freire. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 1-5. <https://doi.org/10.15366.tp2021.38.001>
- Stekelenburg, L. H., De Ruyter, D. y Sanderse, W. (2021). «Equipping students with an ethical compass». What does it mean, and what does it imply? *Ethics and Education*, 16(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1860315>
- Stitzlein, S. (2023). Teaching Honesty and Improving Democracy in the Post-Truth Era. *Educational Theory*, 73, 51-73. <https://doi.org/10.1111/edth.12565>
- Strand, T. (2022). What promotes justice in, for and through education today? *Ethics and Education*, 17(2), 141-148. <https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2054563>
- Tan, C. (2019). Mencius' extension of moral feelings: Implications for cosmopolitan education. *Ethics and Education*, 14(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1538690>
- Taylor, A. (2020). Embodied Refusals: Conceptualizing Dissent in Students Labeled with Significant Disabilities. *Educational Theory*, 70, 277-296. <https://doi.org/10.1111/edth.12426>
- Thoilliez, B. (2014). La Teoría de la Educación en España: diagnóstico, pronóstico y (posible) tratamiento. En: T. Rabazas (coord.), *El cono-*

cimiento teórico de la educación en España. *Evolución y consolidación* (pp. 207-223). Síntesis.

- Thoilliez, B. (2020). La teoría de la educación española: 1 peligro, reacciones, 1 propuesta. En: E. Vila, E. Sierra y V. Martín (coords.) *Teoría de la educación: docencia e investigación* (pp. 19-33). GEU.
- Vila, E. S. y Sierra, J. E. (2020). La investigación en teoría de la educación: panorámica y perspectiva intercultural. En: E. Vila e I. Gran (coords.). *Investigación educativa y cambio social* (pp. 15-34). Octaedro.
- Walsh, C. E. (2023). On Justice, Pedagogy, and Decolonial(Izing) Praxis. *Educational Theory*, 73, 511-529. <https://doi.org/10.1111/edth.12592>
- Wainwright, E., Aldridge, D., Biesta, G. y Filippakou, O. (2020). Why educational research should remain mindful of its position: Questions of boundaries, identity and scale. *British Educational Research Journal*, 46(1), 1-5. <https://doi.org/10.1002/berj.3594>
- Webb, S. (2020). Interpreting Kant in Education: Dissolving Dualisms and Embodying Mind – Introduction, *Journal of Philosophy of Education*, 54(6), 1494-1509. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12529>
- Wilson, T. S. (2020). Contesting public education: Opting out, dissent, and activism. *Educational Theory*, 70(3), 247-254. <https://doi.org/10.1111/edth.12433>
- Winchester, I. y Manery, R. (2019). Conceptual Analysis in the Contemporary Educational Landscape. *Philosophical Inquiry in Education*, 26(2), 113-116. <https://doi.org/10.7202/1071433ar>
- Yacek, D., Rödel, S. S. y Karcher, M. (2020). Transformative education: Philosophical, psychological, and pedagogical dimensions. *Educational Theory*, 70(5), 529-537. <https://doi.org/10.1111/edth.12442>
- Zembylas, M. (2021). Encouraging moral outrage in education: a pedagogical goal for social justice or not? *Ethics and Education*, 16(4), 424-439. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1970906>