

L'acció i la reflexió pedagògiques. Entre la permanència i el canvi

Antoni Tort i Bardolet*

Resum

Els cinquanta números de *Temps d'Educació* són un motiu per a repensar el sentit de la reflexió pedagògica, avui. Com ho són el set-cents anys de la mort de Ramon Llull o els cent anys de la publicació de *Democràcia i Educació* de John Dewey. Els canvis socials, culturals i econòmics modifiquen parcialment les funcions, les finalitats i el funcionament de les institucions educatives. Davant d'aquest fet, inherent a la pròpia història d'aquestes institucions, de l'escola a la universitat, es fa necessari que la reflexió i l'acció pedagògiques afrontin les noves pressions que afecten la vida acadèmica des de l'assumpció d'una autonomia intel·lectual que permetin interpretar els mecanismes que condicionen l'educació contemporània i que aportin un coneixement que ajudi a millorar-la.

Paraules clau

Anàlisi institucional, autonomia intel·lectual, reinstitucionalització, canvi social, vida acadèmica, camps recontextualitzadors

Recepció original: 14 de gener de 2016

Acceptació: 29 de febrer de 2016

Publicació: 1 de juliol de 2016

Totes quantes coses són creades van, fill, per deu coses, ço és a saber: substància, quantitat, relació, qualitat, acció, passió, *situs, habitus, tempus, locus*.

Ramon Llull

***Temps d'Educació* i el temps de l'educació**

Podem dir que arribar a cinquanta números en una revista significa atènyer la maduresa d'un producte cultural creat per a construir una comunitat científica d'homes i dones preocupats pels afers de l'educació, per a enriquir el coneixement pedagògic i, en conseqüència i finalment, per a contribuir a la millora del conjunt del sistema educatiu. Una revista que, amb totes les dificultats, crisis de creixement i alts i baixos inherents a cinquanta números i a més de vint-i-cinc anys d'existència, ha anat donant el gruix necessari a cadascuna de les condicions que Ramon Llull enumerava per a les coses creades.

Encapçalo, efectivament, aquest text, ajudat per la gegantina figura de Ramon Llull de qui aquest any 2016 celebrem el set-cents aniversari de la seva mort. Si bé *Temps d'Educació* neix al segle xx i creix al segle xxi, les inquietuds sobretot dels qui editen la revista, però també de molts dels qui hi escriuen i la llegeixen, s'emparenten amb les vicissituds i debats que Ramon Llull visqué o que començà a entreveure. A la tardor medieval, estaments selectes de la societat fan créixer la necessitat d'adquirir estudis superiors, uns sabers fins aleshores molt delimitats en el clos de convents i monestirs, o bé circumscrits als secrets professionals de determinats sectors. Com és sabut, el saber universitari s'escampa (podríem dir que es democratitza, salvant les distàncies contex-

(*) Doctor en Pedagogia i professor titular de la Universitat de Vic-UCC. És coordinador del Grup de Recerca Educativa de la UVIC (GREUV) i actualment dirigeix l'Escola de Doctorat d'aquella Universitat. Adreça electrònica: antoni.tort@uvic.cat

tuals?) amb la creació d'escoles d'alts estudis, d'universitats. Els frares de les ordes mendicants, a diferència dels monjos dels convents, trepitgen camins i places. Funden biblioteques, assessoren i prediquen. Ramon Llull, i permetent-nos la llicència de mirar el passat des de l'avui, no és un acadèmic convencional; la seva història personal el col·loca en una posició estranya, perifèrica o d'*outsider*, de pedagog sense càtedra (Badia i Soler, 1992, p. XXVI), enfront dels mestres instal·lats a les escoles de París, Roma o Montpeller. Llull viatja constantment i vol influir i convèncer, dins i fora dels centres del saber.

Estem davant de qüestions ben vives com totes les que afecten al creixement cultural, moral, civil d'una societat. Al segle XIII o al XXI. On es troba el saber? Qui l'interpreta i qui l'hegemonitza? Com connectem el coneixement amb la seva divulgació? Podem compatibilitzar el fet de ser homes (i dones) de lletres amb intervenir en el món com a homes (i dones) d'acció? Com interactuen, si és que ho fan, els sabers i els poders? En algunes d'aquestes qüestions també hi va donar fa pocs anys el seu punt de vista, mitjançant la primera de les seves novel·les, la conegudíssima *El nom de la rosa*, el professor Umberto Eco recentment desaparegut; un membre significadíssim del claustre d'una de les universitats més antigues d'Europa, sinó la més antiga, la Universitat de Bolonya.

La commemoració dels cinquanta números de *Temps d'educació* coincideix també amb el centenari de la publicació per part de John Dewey de *Democràcia i Educació*; una peça més d'una monumental obra escrita pel filòsof nord-americà. També podem recordar aquest aniversari, invocant el pensament d'un autor que influí poderosament en amplis sectors socials i intel·lectuals a una banda i a una altra de l'oceà Atlàntic. Al costat d'altres pensadors com William James o Oliver Wendell Holmes, Dewey va ajudar que els nord-americans establissin una millor relació amb la vida moderna sense que això significués una justificació de les noves condicions de vida (Menand, 2002). Ens referim a una societat, la dels Estats Units, que es transforma, que creix i que es reconstrueix després d'una guerra civil, la guerra de Secessió. En aquest context, l'obra de Dewey és una aportació dirigida a repensar la comunitat, en l'anterior canvi de segle. L'obertura de l'Escola Elemental Universitària de la Universitat de Chicago (coneguda després com a Escola Laboratori), amb setze alumnes de menys de dotze anys i dos mestres, era un instrument d'aquest projecte filosòfic, empès això sí per un context precís: el de l'interès per l'educació a partir de la preocupació de Dewey pel desenvolupament dels seus fills, especialment d'un d'ells, Morris; i també un centre que neix per la força i la potència emergent de la ciutat de Chicago, un laboratori social, un viver que bull en aquells anys, amb nous projectes i noves institucions. Altre cop la ciutat, també, com a entorn de l'educació. L'experiència de l'Escola Laboratori va durar poc però, amb ella, Dewey mostrava la importància del fet que una concepció filosòfica es vinculi a un camp d'experiència que es pugui abastar amb propietat i que, a la vegada, sigui la pedra de toc enfront d'una especulació que s'inhibeix de la seva constatació pràctica i de la necessitat de millorar l'estat de les coses. I és que John Dewey, en la seva concepció filosòfica de l'educació, volia englobar i compenetrar tres grans àmbits: l'educació com a praxi, l'educació com a procés orgànic i l'educació com a condició i com a orientació necessàries per tal que l'experiència humana esdevingui realment un enriquiment (Fabre, 2015). Un altre aniversari doncs, que també deixa sobre la taula algunes qüestions bàsiques: acció pràctica, integració i globalitat, i orientació per a avançar. Unes qüestions que, efectivament, ens acompanyen a l'hora de reflexionar sobre el coneixement acadèmic i l'educació. Aspectes i àmbits propis també d'una revista com *Temps*

d'Educació. En definitiva, el pretext dels aniversaris i les celebracions (Ramon Llull, John Dewey, *Temps d'Educació...*) ens exemplifiquen com l'evolució de les idees pedagògiques i del mateix fet educatiu, es mouen entre la permanència i el canvi.

L'educació, entre la cultura ja creada i la cultura en creació

Ben mirat, *Temps d'Educació* iniciava la seva singladura l'any de la caiguda del mur de Berlín, símbol de la fi d'una època i de l'inici de noves correlacions de forces en la geopolítica, en la cultura, en l'economia. Justament, en el primer número de la revista i, al costat d'altres (re)coneguts pedagogs de les nostres universitats, hi trobem un text de Bogdan Suchodolski, pedagog polonès. Un digne representant d'un país a l'est del Mur, més enllà del teló d'acer, una part d'Europa que encara avui maldem per recuperar-ne elements de comprensió i de coneixement per superar les dècades d'ignorància que la guerra freda i el franquisme varen imposar. Tanmateix, si el comparem amb altres autors dels diferents països de l'Europa de l'est, Suchodolski encara va ser prou traduït i conegut per la seva activitat en organismes internacionals de pedagogia comparada i com a membre fundador i expert de la UNESCO. Suchodolski va ser a Catalunya l'any 1987, en motiu de la publicació en català d'una tria de textos seus, *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència* en un volum curat pel professor Jaume Trilla i editat per EUMO. Va impartir dos seminaris, un a la Universitat de Barcelona (UB) i un altre als aleshores Estudis Universitaris de Vic (embrió de l'actual Universitat de Vic). De les seves sessions en sortiren dos textos: «El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès)» i «L'actitud del mestre davant la cultura present i la cultura en creació». El primer va ser publicat en el primer número de *Temps d'Educació*. El segon, a la desapareguda revista *Miramarges*. Suchodolski es pregunta en els dos textos sobre el temps de l'educació i sobre quina és l'educació que necessitem. S'escau, doncs, fer-hi una referència avui ací. Probablement, hi ha un aire de testament, venint d'un home que havia nascut el 1903 (va morir cinc anys després de la visita a Catalunya, el 1992). Per a Suchodolski, la civilització actual ha insistit en el «funcionament» de l'home, subestimant la seva «existència» i creu que cal enfocar-ho d'una altra manera:

Sembla molt important que l'home sàpiga fer coses, però no és menys important que sigui persona. La felicitat de l'home –què més podem buscar els pedagogs?– consisteix a servir la civilització i contribuir al seu desenvolupament, però també a saber viure en la civilització. (Suchodolski, 1989, p. 165)

En aquestes paraules hi un ressò gramscian. L'educació, des de la perspectiva de l'intel·lectual italià, té sentit si es fonamenta en un humanisme que no només suposi una millora pel que fa a les adquisicions concretes que l'educand incorpora, sinó que esdevingui una millora en la qualitat de la vida d'aquesta persona en el sentit que l'empenyi a formar part de manera activa de la societat civil del seu temps i del seu entorn (Scotton, 2013; Nieto-Galán, 2011). Aquest saber viure en una època determinada implica afrontar la dialèctica entre allò que ja existeix i allò que vindrà. Com bé assenyalava el pedagog polonès, l'educació es mou en la dialèctica entre la cultura-ja-creada i la cultura-en-creació, dues formes educatives que divergeixen i es complementen alhora; un procés que, a la vegada, genera inquietud i provoca dubtes:

Sota la superfície de la vida artística i científica ja formada, estan naixent noves institucions i hipòtesis. (...) Prenen forma molt profundament noves apreciacions del model de vides i noves maneres d'avaluar la gent i les coses. Neixen dubtes morals a propòsit de tot el fem. (Suchodolski, 1987, p. 25)

Les qüestions essencials es mantenen i els clàssics així ens ho assenyalen. A la vegada, però, canvien els contextos, les condicions, les dinàmiques, els agents, els escenaris.

La reinstitucionalització d'escoles i facultats: en quina direcció?

Al segle XIX, la universitat s'enfronta a reptes majúsculs: la continuïtat o no d'una oferta educativa de tot per a tots; el qüestionament de la llibertat d'ensenyament i d'aprenentatge com a resultat de la pressió dels estats i del mercat; els tempteigs per a una reinvençió institucional en un context de gran ansietat; i el perill de pèrdua del sentit respecte de la finalitat última de la universitat que és la difusió i l'avenç de la ciència. Aquest darrer aspecte ens porta a preguntar-nos si els poders governamentals i el mercat pressionaran encara més potenciar només un determinat grup de coneixements (Denman, 2005). El matrimoni més o menys ben avingut entre el coneixement i el poder, propi de la societat moderna, fa aigües; l'autonomia i la posició central de les universitats així com el concepte mateix de l'erudició com a tal són posats en dubte. I en una societat espectacular, la raó no és la finalitat última de la tasca acadèmica, sinó que ho és la seva visibilitat mediàtica: el *cogito ergo sum* és substituït per: parlen de mi, aleshores existeixo (Bauman, 2007, p. 153 i ss). Com ja havia avançat Bourdieu, els assaigs i escrits acadèmics depenen cada vegada més dels sistemes de consagració mediàtica (Bourdieu, 1984) i dels poders que proporcionen els altaveus. El Premi Nobel d'Economia, Paul Krugman, comentava no fa gaire en una columna periodística que creure en el poder de les idees és una fe cada vegada més difícil de mantenir donat que les idees dolentes amb fort suport polític dominen la retòrica i l'escenari actuals.

Són fenòmens que es produeixen, a més, en un context de creixement que es conceptualitza com a educació difusa o expandida. Les institucions educatives, de l'escola a la universitat, es confronten amb formats d'ensenyament-aprenentatge que obren dreceres directament cap a processos d'*extitucionalització*; és a dir, noves formes d'organització i d'activitat socials les quals acullen i duen a terme, de forma virtual, líquida, variable i discontinua una part important de les funcions fins ara encarregades a les institucions tal i com les coneixem. Noves instàncies que trenquen la dualitat dintre-fora de l'espai institucional, que s'assenten en un nou tipus de materialitat, actuant a distància amb fluxos d'informació i superfícies canviants (Domènech i Tirado, 2001).

La universitat, doncs, com l'institut o l'escola, amb totes les diferències i matisos necessaris, es ressituen en uns escenaris en què canvien i es desplacen els *camp recontextualitzadors*, els que decideixen el què i el com de la pràctica educativa de les institucions (Bernstein, 1993). Tenim el *camp recontextualitzador oficial* conformat per les administracions, l'estat, amb les seves diferents estructures i el *camp recontextualitzador pedagògic* constituït per una constel·lació que es transforma i modifica regularment amb tota mena d'agències (editorials, fundacions, organismes internacionals) i també per un univers mediàtic, capaç d'influir amb força en el camp recontextualitzador oficial. És un terreny de joc que pot ser un camp de batalla, o un càrtel en què es pacten interessos no sempre diàfans; en qualsevol cas, i com assenyala Bernstein, es tracta d'un terreny de conflicte més que no pas un conjunt estable de relacions. Hi ha resistències, confrontacions i inèrcies potencials i reals entre els diferents camps i agències.

Si avui celebrem els cinquanta números d'una revista acadèmica és inevitable, doncs, referir-se als índexs d'impacte, a les editorials que dominen aquest àmbit, com a elements centrals del *camp recontextualitzador pedagògic* de la universitat contemporània que interactuen amb les agències de qualitat que avaluen el professorat, *des del camp recontextualitzador oficial*. Les formes d'accés a una plaça estable en una universi-

tat, la valoració de la qualitat científica, acadèmica, compten, doncs, amb nous agents de gran incidència en la configuració de les institucions educatives. No cal dir que en relació als índexs d'impacte i sense entrar-hi a fons, la seva influència en la vida universitària ha esdevingut tan gran com ho comença a ser el debat davant d'aquest fet. El mateix director de la revista *Nature* assumia i es mostrava preocupat per la sobredependència dels índexs d'impacte en unes manifestacions de tímida rèplica a l'article de Randy Schekman que, en el moment de rebre el Premi Nobel de Medicina, manifestava que no publicaria més a les revistes *Cell*, *Nature* i *Science*: «la ciencia debe liberarse de la tiranía de las revistas de lujo. La consecuencia será una investigación mejor que sirva mejor a la ciencia y a la sociedad» (Schekman, 2013). L'efecte d'aquests agents recontextualitzadors preocupa especialment pel que fa a la formació dels joves científics. I és que al costat de la necessitat de sotmetre's a avaluacions internacionals, cal no perdre de vista que la finalitat primordial és la recerca de nous coneixements i la seva difusió, no la recerca de la glòria per damunt de la veritat (Marder, Kettenman, Grillner, 2010).

És una situació que afecta a les revistes com *Temps d'Educació* i a la nostra activitat com a universitaris, però podríem parlar, en altres nivells educatius, d'altres intermediacions i recontextualitzacions de gran incidència. Per exemple, les proves, tests i revàlides (de les competències a les proves per als informes PISA); o bé, el pes de les agències que determinen la qualitat d'escoles i instituts com l'omnipresent OFSTED anglesa que classifica els centres educatius amb fortes conseqüències per als professionals i per a les famílies amb alumnes en edat escolar d'aquell país.

Davant d'aquests nous paràmetres en la configuració de les institucions educatives amb l'aparició de nous camps recontextualitzadors –o amb la modificació dels de sempre amb formes diferents– es fa necessari, doncs, des de l'acció pedagògica abordar i aprofundir en una necessària anàlisi institucional que, de fet, té una llarga tradició històrica però que valdrà la pena recuperar, revisar i aprofundir. Repensar les institucions és una necessitat peremptòria en els temps que corren, malgrat pugui ser, sovint, un acte contracultural (Heclo, 2010). És evident, en educació, ja sigui la universitària com la bàsica, que els canvis des de la perspectiva de la millora de les institucions són lents i confusos degut a un «acoblament feble» entre la pràctica concreta, l'organització formal i l'entorn polític. Cal entendre, doncs, els factors socials i organitzatius que impedeixen la implementació de pràctiques noves i eficients. De fet, el que anomenem com a «context» hauria d'esdevenir un element central en la recerca i l'acció educatives (Resnick, Spillane, Goldman i Rangel, 2010).

En quina direcció van els processos de canvi en les nostres institucions educatives? Als anys noranta es plantejava la necessària reestructuració dels centres educatius a partir de la flexibilitat i l'autonomia (Hargreaves, 1996). Vint anys després es continuen fent servir aquestes paraules però en un escenari amb múltiples paranys i poderosos filtres que, en nom de la rendició de comptes, deixen l'autonomia per a aspectes tangencials o simplement ho converteixen en paper mullat. De la mateixa manera que s'exalta la innovació, mentre es manté en la precarietat a qui s'empeny a innovar.

La reinstitucionalització pot convertir-se en un procés que reforça la burocratització i treu capacitat de decisió a les persones; també pot ser un procés de manteniment de les estructures existents. En aquest segon cas, no sempre és del tot negatiu: pot impedir que l'organització estigui contínuament sotmesa a vaivens i preservar el coneixement

institucional (Resnick, Spillane, Goldman i Rangel, 2010). Tanmateix, la reinstitucionalització pot significar també un procés local d'empoderament col·lectiu, construït a partir de projectes singulars i autònoms que connecten col·lectivitat i institució, que creen cultures compartides entre les persones i grups.

I també podem tornar a Ivan Illich amb la seva apel·lació en el sentit de «busqueu-vos amics amb qui pugueu escapar de l'ombra del saber administrat» (Illich, 1999, p. 17). El perill d'un sistema més burocratitzat, amb una estandardització excessiva, que creï climes inhòspits per a determinats processos, no és una novetat en la història de la universitat europea, en la gènesi de societats científiques, acadèmies i ateneus al marge de les institucions hegemòniques. Cap on anem, doncs? Cap a una reinstitucionalització o cap a una desinstitucionalització? Veurem com evolucionen les nostres institucions acadèmiques però a nosaltres ens pertoca reflexionar-hi.

L'exercici de l'autonomia intel·lectual

La reflexió crítica és, en definitiva, o hauria de ser, l'eix central de les nostres ocupacions. I això val per al professorat dels diferents nivells del sistema educatiu, una perspectiva que caldria reforçar tot i saber llegir les diferències indiscutibles i necessàries entre la tasca pedagògica a la universitat o a l'escola (massa sovint, continua havent-hi professorat universitari, i a les mateixes facultats d'educació o de pedagogia, que continua mirant l'escola amb ínfules de superioritat imperdonables). L'exercici de l'autonomia intel·lectual és la clau de volta de la professió docent (Elliott, 1989). Probablement, dit d'aquesta manera no soni tan transcendent o tingui menys connotacions com dir que cal exercir com a intel·lectuals, però, al capdavant, es tracta d'això; i que podríem precisar-ho amb les paraules de Víctor Klemperer:

En tot moment i en tota situació, en la necessitat i en l'estat d'ànim de cada moment, sense deixar-se influir per cap simpatia o antipatia ni per la fama fluctuant, sempre ha de conservar la llibertat de pensament i provar de transmetre-la al seu voltant. Aquesta és la seva tasca fonamental en la societat, i avui més que mai. (Klemperer, 2007, p. 102)

Com és sabut, a la bogeria del ministre nazi Joseph Goebbels explicitant la voluntat de convertir la nació en un poble de fanàtics, Víctor Klemperer hi oposà amb els seus escrits –i amb la seva trajectòria personal– l'opció d'esdevenir un poble d'intel·lectuals, és a dir de persones amb pensament propi. I apel·lava a l'esforç individual en la vida quotidiana, més enllà del paper que han de fer universitats, escoles i entitats culturals. Dècades més tard, no tenim molt clara la possibilitat d'exercir l'autonomia intel·lectual en els nostres àmbits professionals reinstitucionalitzats no necessàriament en la direcció del creixement de l'esperit crític quan sovint són rebaixats a establiments proveïdors del mercat; unes institucions, al mateix temps, descol·locades davant de l'individualisme exacerbat pel consum. Tanmateix, Edward W. Said, l'intel·lectual palestí, escrivia que les universitats europees i nord-americanes encara ofereixen un espai per a la reflexió i per a la recerca, malgrat les noves coercions i pressions. Però per seguir-ho fent valora la idea de l'intel·lectual com a *amateur*, és a dir, que actua empès per la sol·licitud i l'afició (Said, 2007). És el saber com a element d'identitat personal i no només com a element d'intercanvi econòmic o d'adquisició d'estatus, o com a instrument de maniobra per al posicionament institucional.

La qüestió fonamental segueix essent aquesta, tot i que l'escenari té, com hem assenyalat, altres elements o canvis visibles. La dimensió pública de l'educació té, cada

vegada més, unes formes organitzatives i pedagògiques canviants i es recompon amb paràmetres diferents el que podem entendre com a espai públic d'educació (Novoa, 2009). Com a persones vinculades al camp educatiu, l'adopció de l'autonomia intel·lectual es correspon amb el compromís amb la construcció d'aquest espai públic d'educació. Actuant, doncs, sobre aquest terreny. Pensant al mateix temps amb la necessitat de la transmissió però també amb la necessitat de l'emancipació, binomi que alguns *vells humanistes*, per fer servir una expressió de Raymond Williams (1961), no han sabut veure quan en aquests darrers temps han carregat de manera global contra la pedagogia davant la situació general de l'educació (Meirieu, 2005). La necessitat de donar respostes és ineludible. Assenyalava Eduardo Terrén que Jürgen Habermas, acostant-se a Dewey, més que altres pensadors i deixebles de l'Escola de Frankfurt, entenia que «la verdadera formación (*Bildung*) no puede ser ajena a la excelencia comunicativa y a la deliberación de las consecuencias de la acción técnica» (Terrén, 2003).

En definitiva, aquests són alguns dels contorns del camp pedagògic. En la seva evolució futura, es necessiten companys de viatge amb capacitat de lectura i d'interpretació de la realitat, tant de la que es desplega al si de les institucions educatives com fora d'elles. Amb capacitat de maniobrar amb vells i nous camps recontextualitzadors i amb voluntat d'exercir una autonomia intel·lectual com a forma de relació amb el món. Esperem, doncs, que la revista *Temps d'educació* segueixi essent en aquest viatge.

Referències

- Badia, L.; Soler, A. (1992) «Ramon Llull i la difusió del saber que salva», a Llull, R. *Pàgines pedagògiques*. Vic, EUMO editorial, p. XXV-LXX
- Bauman, Z. (2007) *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (vol. IV). Madrid, Morata.
- Bourdieu, P. (1984) *Homo academicus*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Denman Brian, D. (2005) «Comment définir l'université du XXI^e siècle ?». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur* 2/2005, 17, pp. 9-28. Disponible a: www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2005-2-page-9.htm [accés: 9.01.2016].
- Domènech, M.; Tirado, F.J. (2001) «Extituciones del poder y sus anatomías». *Política y sociedad*, 36, p. 191-204.
- Elliott, J. (1989) *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic, Eumo Editorial.
- Fabre, M. (2015) *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. París, Vrin.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- Heclo, H. (2010) *Pensar institucionalmente*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Illich, I. (1999) «Contre l'apprentissage obligatoire de la vie». *Le Monde de l'Éducation*, 272, p. 16-17.
- Klemperer, V. (2007) «El paper de l'intel·lectual en la societat». *L'Espill. Segona Època*, 27, p. 99-102.

- Marder, E.; Kettenman, H.; Grillner, S. (2010) «Impacting our Young». *Proceedings of Natural American Science (PNAS)*, 107 (50), p. 21233. Disponible a: <http://www.pnas.org/content/107/50/21233> [accés: 22.01.2016].
- Meirieu, Ph. (2005) «Eloge du 'pédagogisme'». *Le Figaro*, 18 de gener de 2005.
- Menand, L. (2002) *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en América*. Barcelona, Destino.
- Nieto-Galán, A. (2011) «Antonio Gramsci Revisited: Historians of Science, Intellectuals, and the Struggle for Hegemony». *History of science*, 49 (4), p. 453-478.
- Nóvoa, A. (2009) «Educación 2021: para una historia del futuro». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. Disponible a: <http://rieoei.org/rie49a07.htm> [accés: 14.12.2015].
- Resnick, L.B.; Spillane, J.P.; Goldman, P.; Rangel, E.S. (2010) «L'innovation: des modèles visionnaires à la pratique quotidienne», a OCDE. *Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique*. Paris, Éditions OCDE, p. 302-332. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr> [accés: 18.12.2015].
- Said, E.W. (2007) *Representaciones del intelectual*. Barcelona, Debate.
- Scheckman, R. (2013) «Por qué revistas como "Nature", "Science" y "Cell" hacen daño a la ciencia». *El País*, 12 de desembre de 2013. Disponible a: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/12/11/actualidad/1386798478_265291.html [accés: 22.12.2015].
- Scotton, P. (2013) «La formazione della pubblica opinione. Gramsci e Ortega a confronto». *Lo Sguardo - rivista di filosofia*, 13 (III), p. 267-283.
- Sucholdolski, B. (1987) «L'actitud del mestre davant la cultura present i la cultura en creació». *Miramarges*, 1, p. 24-25.
- Sucholdolski, B. (1989) «El futur de l'educació (Reflexions d'un polonès)». *Temps d'Educació*, 1, p. 163-167.
- Terrén, E. (2003) «Habermas y la educación». *El País*, 2 de junio de 2003.
- Tort, A. (2012) «Innovar o conservar a l'escola: una anàlisi en tres nivells». *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, p. 63-82.
- Williams, R. (1961) *The long revolution*. London, Chatto and Windus.

La acción y la reflexión pedagógicas. Entre la permanencia y el cambio

Resumen: Los cincuenta números de *Temps d'Educació* son un motivo para repensar el sentido de la reflexión pedagógica, hoy. Como lo son los setecientos años de la muerte de Ramon Llull o los cien años de la publicación de *Democracia y Educación* de John Dewey. Los cambios sociales, culturales y económicos modifican parcialmente las funciones, finalidades y el funcionamiento de las instituciones educativas. Ante este hecho, inherente a la propia historia de dichas instituciones, de la escuela a la universidad, se hace necesario que la reflexión y la acción pedagógicas afronten las nuevas presiones que afectan a la vida académica desde la asunción de una autonomía intelectual que permitan interpretar los mecanismos que condicionan la educación contemporánea y que aporten un conocimiento que ayude a mejorarla.

Palabras clave: análisis institucional, autonomía intelectual, reinstitucionalización, cambio social, vida académica, campos recontextualizadores

L'action et la réflexion pédagogiques. Entre la permanence et le changement

Résumé: Les 50 numéros de la revue *Temps d'Educació* constituent une raison suffisante pour repenser le sens de la réflexion pédagogique aujourd'hui ; comme le sont d'ailleurs les 700 ans de la mort de Ramon Llull ou les 100 ans de la publication de *Démocratie et Éducation* de John Dewey. Les bouleversements sociaux, culturels et économiques modifient partiellement les fonctions, les finalités ainsi que le fonctionnement des institutions éducatives. Face à ce fait, inhérent à l'histoire même de ces institutions, de l'école à l'université, il est nécessaire que la réflexion et l'action pédagogiques affrontent les nouvelles pressions qui affectent la vie académique depuis l'assomption d'une autonomie intellectuelle permettant d'interpréter les mécanismes qui conditionnent l'enseignement contemporain et apportent une connaissance qui aide à l'améliorer.

Mots clés: analyse institutionnelle, autonomie intellectuelle, re-institutionnalisation, changements sociaux, vie académique, champs de re-contextualisation

Pedagogical action and reflection: between permanence and change

Abstract: Coming on the heels of the seven hundredth anniversary of the death of Ramon Llull and the hundredth anniversary of the publication of John Dewey's *Democracy and Education*, this fiftieth issue of *Temps d'Educació* has provided us with an opportunity to rethink what pedagogical reflection should mean in this day and age. Over history, we have seen how social, cultural and economic change modified the functions, purposes and operation of educational institutions. In the face of this inevitable outcome, we need to reflect anew about the nature of our schools and universities and act upon this to meet the new pressures facing academic life, to ensure ourselves the intellectual autonomy we need to understand the mechanisms that condition education today and use the knowledge these bring to improve our educational system.

Key words: institutional analysis, intellectual autonomy, reinstitutionalization, social change, academic life, recontextualizing fields