

Un nuevo tiempo para la educación

Gonzalo Jover*

Resumen

Esta contribución, con la que celebramos el número cincuenta de *Temps d'Educació*, sigue un doble recorrido. En primer lugar, considera el acicate que los acontecimientos que afloraron en el año 1989, en el que vio la luz la revista, supusieron para la educación. El cambio de rumbo histórico que se produjo en esa fecha, ahondó en la muerte de los metarrelatos anunciada por el postmodernismo, retando las posibilidades de un conocimiento teórico normativo de la educación. A partir de este reto, la segunda parte del artículo repasa la situación en la investigación educativa, y aboga, en los términos de la filosofía política de John Dewey, por la recreación de una gran comunidad de investigación, articulada en torno a tres criterios con los que nació *Temps d'Educació* en aquel 1989: pluralismo ideológico; integración de pensamiento, investigación y acción, y carácter interdisciplinar del conocimiento pedagógico.

Palabras clave

Post-1989, posmodernismo, normatividad, pragmatismo, investigación educativa, pluralismo, interdisciplinariedad

Recepción original: 15 de marzo de 2016

Aceptación: 10 de abril de 2016

Publicación: 1 de julio de 2016

Post-1989: el acicate de un nuevo tiempo

Celebramos el número 50 de la revista *Temps d'Educació*, cuyo primer volumen vio la luz, con el auspicio de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, en 1989, un año decisivo en nuestra historia reciente, que Wikipedia presenta así:

Este año marca un giro en la historia del mundo por las revoluciones que derrocaron a los estados comunistas de Bloque del Este, conocidas como las Revoluciones de 1989: la disolución del Telón de Acero en Europa y la caída del Muro de Berlín, símbolos de la Guerra Fría. Las revoluciones de 1989 anunciaron la desaparición de la Unión Soviética dos años después. (Wikipedia, La enciclopedia libre, 2016)

El mundo post-1989 ya no será lo que fue antes. Los acontecimientos que se sucedieron *in illo tempore* representaron el cierre de un ciclo político y un acicate para las tradiciones teóricas (Blackburn, 1994). Si por un lado, el eclipse del comunismo parecía indicar el triunfo de la tradición democrática liberal de la modernidad (Habermas, 1994), por otro, ahondaba en la muerte de los grandes metarrelatos anunciada por el postmodernismo. El nuevo contexto forzaba a replantear el propio sentido del tiempo. Para Habermas, la modernidad había supuesto, antes que nada, una visión diferente de éste.

El mundo 'moderno' se opone al 'antiguo', al abrirse radicalmente hacia el futuro. El momento fugaz del presente gana en entidad, al servir para cada generación como punto de partida para la comprensión de la historia en su totalidad. El colectivo singular 'la' historia es, en contraposición con las muchas historias de los distintos actores, una acuñación de finales del siglo XVIII. (Habermas, 2000, p. 171)

La conciencia moderna del tiempo tiene en las nociones de crisis y crítica las lentes de mirada al presente. «Crítica y crisis' pasa a ser el modelo para este análisis, ya que la

(*) Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente ocupa el puesto de Vicedecano de Investigación en la Facultad de Educación. Es presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y director Adjunto de la *Revista Española de Pedagogía*. Coordina el Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (www.ucm.es/ccpe). Dirección electrónica: gjover@ucm.es

conciencia moderna se ve confrontada con el reto de acabar con los problemas que, desde un horizonte en constante expansión de anticipados futuros posibles y siempre más aventurados, arremeten sobre un presente aún más inquietante» (Habermas, 2000, p. 174). Hablar de crisis y crítica significa aquí que la sociedad no está a la altura de las expectativas que cabría ya esperar. La quiebra de confianza en el proyecto ético y político de la modernidad que representa el postmodernismo origina, sin embargo, un cambio en la conciencia de crisis. Ahora crisis significa pérdida de un horizonte posible latente y superador del presente. El cambio de actitud en el tránsito a este nuevo milenio se resume en las palabras de Hobsbawm:

Lo que no consigo ver claro es el futuro de las relaciones políticas y culturales entre los seres humanos. Porque gran parte de las soluciones, gran parte de las estructuras que teníamos en el pasado han sido destruidas por el extraordinario dinamismo de la economía en que vivimos. Y esto está llevando progresivamente a hombres y mujeres a una situación en la que no pueden recurrir a reglas claras, a hacer proyectos, a su sentido común; en la que no saben qué hacer con su propia vida, individual y colectiva. (Hobsbawm, 2000, p. 218)

Los acontecimientos de 1989, que hicieron vaticinar el final de la historia (Fukuyama, 1992) precipitaron esta actitud. La vivencia del final de la historia no significa que ya no haya tiempo histórico, sino que ésta se ha evaporado en múltiples relatos. La ruptura del orden anterior, escribía Rorty refiriéndose a aquellos acontecimientos, supuso la ocasión para que los intelectuales renunciasen a la idea de que tienen o necesitarían tener alguna comprensión profunda de las fuerzas subyacentes que determinan los destinos de las comunidades humanas (Rorty, 1998, pp. 52-53). Frente al socialismo científico de Lenin, para Rorty la nueva actitud quedaba representada en Václav Havel, en quien veía la posibilidad convertida en realidad política de «sustituir la penetración teórica por una esperanza sin fundamento» (Rorty, 1998, p. 60).

El postmodernismo ha supuesto un reto radical para la pedagogía. A pesar de las tentativas por readaptar a su discurso ciertos esquemas previos de interpretación del conocimiento pedagógico, como el paradigma práxico o el crítico de inspiración habermasiana, lo cierto es que el posmodernismo supone una ruptura que sitúa la discusión sobre las posibilidades de este conocimiento en un plano radicalmente distinto. Como ha señalado Parker refiriéndose concretamente a las posibilidades de pervivencia postmoderna de la concepción práxica del educador reflexivo, desde el punto de vista postmoderno ésta fracasa como alternativa al positivismo de la racionalidad tecnológica, al compartir con él un mismo anclaje en una realidad supuestamente cognoscible:

Para el postmodernismo, el enfoque reflexivo fracasa como remedio adecuado al positivismo, al compartir con él gran parte del pedigrí conceptual y retórico del realismo. Esta herencia común puede verse tanto en el elogio de la racionalidad como en la estrategia de la duda (la ruta *escéptica* hacia la verdad del realismo tradicional). Ninguno de los pilares retóricos del enfoque reflexivo crítico proporciona un fundamento para una *actitud* alternativa al realismo. (Parker, 1997, p. 122, en cursiva en el original)

La conciencia creciente de esta imposibilidad tal vez sea lo que hizo que quienes a comienzos de los años noventa todavía parecían dispuestos a coquetear, desde la pedagogía crítica de raigambre marxista, con un «postmodernismo de resistencia» (McLaren, 1994), se declarasen al final de la década abiertamente opuestos a las ilusiones del discurso postmoderno:

Como proyecto de teoría social el 'postmodernismo' es excesivo; en el ámbito del discurso (que funciona como un universo paralelo) no conoce límites. Pero en el universo social, el mundo real (que para nosotros incorpora el 'discurso'), individual y colectivo, lo que encontramos son limitaciones estructurales en

nuestra forma de vida; limitaciones puestas por el capital y las relaciones sociales. (Rikowski y McLaren, 1999, p. 2)

Otros siguieron la dirección opuesta, transitando desde la pedagogía práxica, en este caso de raíz aristotélica, a una «anti-pedagogía» postmoderna que niega la posibilidad de conocimiento teórico, normativo, de la educación. Éste es el caso del filósofo de la educación británico Wilfred Carr, uno de los inspiradores de la reforma curricular y la nueva concepción del profesor que quiso introducir en nuestro país la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, el cual tuvo una importante presencia en los círculos académicos españoles durante el final de los años ochenta y el comienzo de los noventa. Carr avanzó la tesis de la muerte de la teoría de la educación en una ponencia que presentó en el Congreso de la *International Network of Philosophers of Education*, que celebramos en Madrid en 2004 (Carr, 2004), y la desarrolló en un polémico artículo titulado *Education without Theory* (Carr, 2006). En una entrevista que tuvimos la ocasión de mantener con él poco más tarde, el autor británico se expresaba rotundamente al respecto:

Lo que hemos hecho a lo largo de los últimos 100 años ha sido discutir acerca de qué tipo de conocimiento es la educación, qué tipo de teoría. ¿Es ciencia? ¿Es filosofía e historia? ¿Cómo cambia la práctica? ¿Cambia la práctica? ¿Desarrollamos la teoría en la práctica, o abstraemos la teoría a partir de buenas prácticas? Pienso que lo que hace la postmodernidad es considerar esas suposiciones básicas y decir que las mismas eran falsas. Y la razón es porque partimos adoptando las premisas de la modernidad cuando suponemos que tiene que haber algo llamado Teoría de la Educación, que puede servir de guía, mejorar la práctica, informar a la práctica, ser la base de la práctica, o cualquier otra expresión similar que podamos usar... A partir de aquí, lo único que hay que hacer es descubrir lo que es, lo que debe ser ese conocimiento que se encapsula en la teoría, y también determinar cuáles son los procesos y los procedimientos de la investigación más adecuados para desarrollar ese tipo de conocimiento. ¿Cuál es la metodología más adecuada en la investigación educativa? Y todos, en Gran Bretaña durante los últimos 100 años, hemos intentado dar respuesta a estas preguntas. Sin embargo, la razón por la que no hemos llegado a responderlas no es porque sea difícil, sino porque es imposible, porque son preguntas sin sentido. (W. Carr: entrevista, Chesterfield, agosto de 2009)

Ahora bien, al propio Carr no se le escapa la dificultad que supone teorizar la muerte de la teoría (Carr, 2006, pp. 151-154). La argumentación, como la educación, se asienta sobre cierta constelación de valores: la veracidad, la confianza, la sujeción a determinados principios, lógicos o éticos, etc. Caer en esa actitud de negación adolescente, a que nos invita el postmodernismo como postura radical, supondría, de hecho, reconocer que las atrocidades de nuestra historia, pasada y presente, no han servido de nada, algo que ni Habermas ni Rorty, desde sus diferentes puntos de vista, están dispuestos a asumir. Para Rorty, el posmodernismo no tiene por qué llevarnos tan lejos, ni nos obliga a despreciar esos horrores, con la condición, eso sí, de que estemos dispuestos a contemplarlos, «no como indicios de algo profundo dentro de nosotros o como pistas sobre nuestro destino último, sino como lecciones instructivas» (Rorty, 2000, p. 293).

Al menos en versiones suavizadas como la que mantuvo Rorty, el desafío postmoderno no necesariamente significa tener que renunciar a un conocimiento normativo de la educación, sino a pensar en él sin el tipo de seguridades a que estábamos acostumbrados. Ello implica dos convicciones básicas en quienes educan y en quienes escriben e investigan acerca de la educación, dos convicciones que actúan como supuestos vivos de acción, al modo de las creencias pragmáticas (James, 2009a). La primera es la convicción en la capacidad educativa de las personas, en un sentido moral más que psicológico, esto es, por decirlo con Gabriel Jackson, la disposición para «creer que el promedio de los seres humanos es más decente de lo que las inquietantes páginas de la historia reciente hacen suponer» (Jackson, 1997, p. 446). La segunda, corolario de la

anterior, es la convicción de que no todas las opciones valen lo mismo, y si no podemos llegar a estar de acuerdo en todo, lo que nadie piensa que sea un objetivo adecuado para la educación, confiamos en que, sin renunciar a sus diferencias, las personas pueden compartir algunos criterios que estructuren su modo de vida en común.

El tiempo que se abrió tras 1989 es el tiempo de las *lecciones instructivas*, de la pedagogía. Ésta no puede actuar sin cierto horizonte normativo, a menos que nos conformemos con convertirla en ese mercadillo de modas que quería Parker (Parker, 1997, pp. 139-159). Pero, como dijo Rorty en una de sus últimas conferencias, entre el fundamentalismo y el relativismo, entre la verdad absoluta y la preferencia arbitraria, hay rutas intermedias (Rorty, 2010, p. 26). Desde el pragmatismo clásico, del que es hijo Rorty, la condición para transitar por esas rutas es ver y valorar el mundo como una constelación plural (James, 2009b). *Temps d'Educació* nació en aquel 1989 con esta vocación, según anunciaba el primer número de la revista:

La Dirección y el Consejo de Redacción de *Temps d'Educació* quieren hacer saber que, a pesar del contenido científico que se pretende dar a la revista, en Pedagogía es ciertamente difícil –y no sabemos si es deseable– obviar los componentes u orientaciones de carácter valorativo y, en general, ideológico. Conviene por ello hacer alguna precisión al respecto. Consideramos que la naturaleza institucional de esta publicación obliga, si no a la neutralidad, sí al pluralismo; pluralismo que se deberá manifestar según las orientaciones diversas que convivan en la *Divisió*. No obstante, pensamos que la revista debe optar decididamente por una línea pedagógica renovadora y crítica, lo que, por otra parte, no se opone a la voluntad de rigor y carácter científico que debe tener. Igualmente, la redacción no siempre tiene que compartir las interpretaciones y las orientaciones del contenido de los trabajos que se publiquen. Se velará para que tengan suficiente calidad intelectual, pero se evitará interferir en las interpretaciones o valoraciones que cada autor introduzca en sus trabajos. Este primer número quiere ser ya un ejemplo de esta intención de apertura y pluralismo. (*Temps d'Educació*, 1989, p. 8)

Pinceladas sobre la situación en la investigación educativa

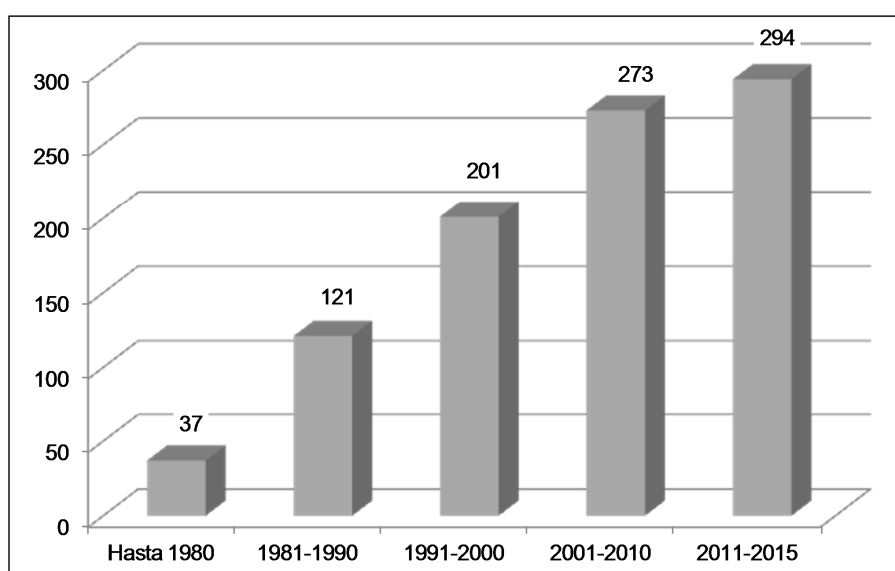
El cuestionamiento de los grandes metarrelatos, que dirige la lectura que hace Rorty de 1989, supuso, a su juicio, la posibilidad de liberarse de la vieja creencia, común a Platón y a Marx, «de que *deben* existir fórmulas teóricas amplias que nos permitan averiguar cómo terminar con la injusticia y que éstas son opuestas a fórmulas modestas y experimentales» (Rorty, 1998, p. 53). De este modo, el eclipse de los metarrelatos puede interpretarse como el triunfo de las pequeñas historias sobre la gran historia, lo micropolítico sobre lo macropolítico, lo experimental sobre lo teórico.

Ahora bien, plantear así las cosas, supone un error de perspectiva, el error de una visión dividida del mundo en dos esferas de realidad, una grande y otra pequeña: la de los ideales inmutables e intangibles, y la de los afanes empíricos contingentes. Uno de los efectos de esta escisión para la investigación educativa ha sido la incapacidad de entendernos los unos a los otros, encerrados en nuestras pequeñas áreas de conocimiento y comunidades de especialistas. Otra, derivada de la anterior, es la pérdida que para el conocimiento pedagógico supone esta incapacidad de comunicación y comprensión de lo que hace el otro. Por decirlo en términos de la filosofía política de John Dewey, para la investigación educativa el reto es reconstruir a partir de esa multiplicidad de relatos la «gran comunidad» (Dewey, 2004, pp. 135-156) más que como unidad esencial, como red integradora de las pequeñas comunidades, que encarne su sentido y pluralidad. Es un reto difícil pero no imposible, hacia el que, en cualquier caso, conviene avanzar a pasos pequeños, por ejemplo, propiciando lugares de encuentro de las diversas entidades de investigación educativa que se han ido floreciendo en nuestro país

durante las últimas décadas, tal como se recomienda desde algunas organizaciones internacionales¹.

La diversificación de entidades de investigación educativa que surgieron en el entorno español, especialmente a partir de los años ochenta, respondiendo, entre otras motivaciones, a la estructuración de áreas de conocimiento que propulsó la Ley de Reforma Universitaria de 1983, ha tenido traducción en el terreno de las revistas científicas. Según la base de datos del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científica, en nuestro país existen actualmente 294 revistas dedicadas a la educación, de las cuales 86 ya no se editan. De las activas, las dos más antiguas datan de los años 40, la *Revista Española de Pedagogía* de 1943 y *Bordón*, revista de la Sociedad Española de Pedagogía, de 1949. La mayor explosión se produjo en los años ochenta, en los que el número de revistas se dobló, pasando de 37 a 84. Entre esa década y la siguiente, se crearon más de la mitad de las revistas existentes (164 del total de 294).

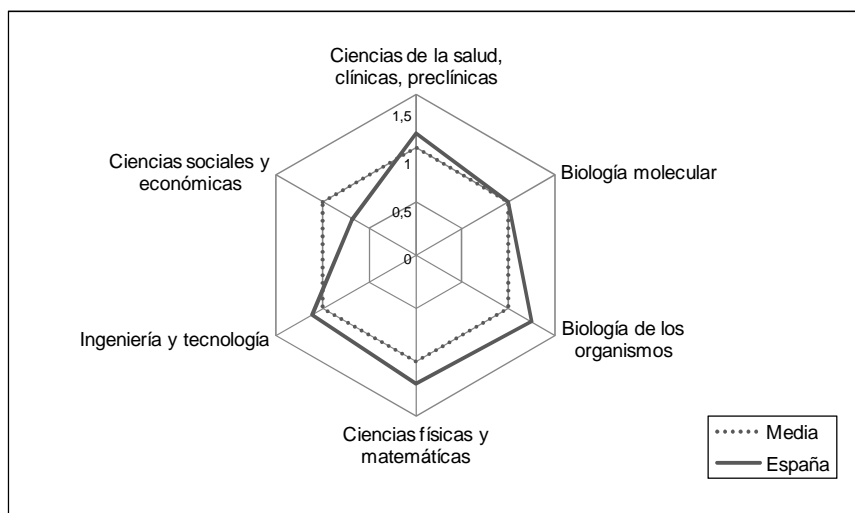
Gráfico 1. Expansión del número de revistas españolas de educación



Fuente: CSIC-CCHS: Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades. Ciencias de la Educación

Este proceso se ha visto acompañado de una progresiva internacionalización de las revistas. Muchas de ellas incorporan resúmenes, o incluso textos completos, en uno o varios idiomas extranjeros, especialmente el inglés, y cada vez son más las incluidas en bases internacionales, como *Scopus* o *JCR*. El índice de impacto de estas revistas en las bases de datos internacionales no es, sin embargo, demasiado alto. Según un reciente informe de *Thomson Reuters*, es una situación común al campo de las ciencias sociales y económicas, en el que las revistas españolas se sitúan por debajo de la media internacional, contrariamente a lo que sucede en otros campos, como las ciencias físicas, ingeniería, biología y ciencias de la salud.

(1) Felice Levine, anterior Secretaria General y actual Presidenta Electa de la *World Educational Research Association*, lo recomendó, por ejemplo, en la conferencia «Trends and opportunities in education research worldwide», que pronunció en Madrid en noviembre de 2014 (Levine, 2014). La *Sociedad Española de Pedagogía* ha asumido este reto en la organización de su congreso de 2016, que integra la mayor parte de asociaciones más representativas de investigación educativa sectorial existentes en nuestro país (www.congresodepedagogia.com)

Gráfico 2. Índice de Impacto de las revistas españolas por campo de conocimiento

Fuente: Adams y Gurney (2013)

Estos resultados deben ser puestos, en cualquier caso, en relación con una imagen más amplia. Así, según el *World Social Science Report* de 2013, con datos de 2011, dentro de los países de nuestro entorno socio-económico, España no solamente está entre los postreros en gasto público invertido en investigación, sino también en el grupo de los que la parte de esta inversión que se dedica a ciencias sociales y humanidades es más baja, cifrándose en el 7,7% del total.

Tabla 1. Gasto Público en I+D+I por ámbitos científicos

| | % Gasto Público I+D+I/ PIB | Ciencias Naturales e Ingeniería (%) | Ciencias Sociales y Humanidades (%) | Indiferenciado |
|----------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------|
| Alemania | 2,84 | 94,8 | 5,0 | --- |
| Austria | 2,75 | 90,6 | 9,4 | --- |
| Bélgica | 2,04 | --- | --- | --- |
| Canadá | 1,74 | 88,8 | 8,4 | --- |
| Chipre | 0,49 | 75,0 | 25,0 | --- |
| Dinamarca | 3,09 | --- | --- | --- |
| España | 1,33 | 92,3 | 7,7 | --- |
| Estados Unidos | 2,77 | --- | --- | --- |
| Finlandia | 3,78 | --- | --- | --- |
| Francia | 2,25 | --- | --- | --- |
| Grecia | 0,60 | --- | --- | --- |
| Holanda | 2,04 | --- | --- | --- |
| Irlanda | 1,75 | 94,6 | 8,5 | --- |
| Islandia | 2,65 | 72,9 | 10,9 | 16,2 |
| Israel | 4,39 | --- | --- | --- |
| Italia | 1,25 | --- | --- | --- |
| Malta | 0,74 | 85,2 | 13,1 | 1,7 |
| Mónaco | 0,04 | --- | --- | --- |
| Noruega | 1,66 | 85,9 | 14,1 | --- |
| Portugal | 1,50 | 81,6 | 18,4 | --- |
| Reino Unido | 1,77 | --- | --- | --- |
| Suecia | 3,37 | --- | --- | --- |
| Suiza | 2,87 | 11,0 | 3,0 | 86,0 |

Fuente: ISSC (2013, anexo A)

Existe cierta complacencia en la escasa proyección social de las ciencias sociales. Pero se trata de una situación que debe ser matizada. Un estudio llevado a cabo por investigadores de la *London School of Economics* ha llegado a calcular que en el Reino Unido (Inglaterra) la investigación social recibió entre los años 2010 y 2011 alrededor de 539 millones de libras, estimando un impacto económico de 4,8 billones de libras. Es decir, según estos datos, por cada libra gastada en investigación social, se ha generado una riqueza de casi cinco libras. En lo que se refiere a personal, en las universidades británicas hay 30.700 investigadores y 20.500 estudiantes de posgrado dedicados a la investigación en ciencias sociales. Y llama la atención que la proporción más alta de investigadores corresponda, precisamente, al campo de la educación, con una cifra que ronda los 4.400 (Bastow, Tinkler y Dunleavy, 2014).

Esta gran presencia de la investigación educativa en el estudio de la LSE puede explicarse por la estrecha relación con la práctica que ésta mantiene en el Reino Unido. En nuestro país, la estructura histórica de los estudios sobre educación, con dos tipos de instituciones diferentes, unas dedicadas a la investigación educativa y las *altas* funciones del sistema, y otras a la formación de los maestros, ha provocado, por el contrario, la escisión que vislumbró ya Cossío hace más de un siglo, poco después de haber tomado posesión de la Cátedra de Pedagogía Superior en la Universidad de Madrid, cuando decía:

También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia. (Cossío, 1966, p. 191)

Las palabras de Cossío son reveladoras de una diferenciación real sobre la cual ha estado montada la preparación de los profesionales de la educación en nuestro país durante cerca de un siglo, dando lugar a dos diferentes culturas de formación (Bruno-Jofré y Jover, 2008). La creación, a partir de los años noventa, de las facultades de Educación, que aúnan en un mismo entorno institucional esas dos culturas, y la nueva estructura de estudios universitarios auspiciada por el EEES, que ha puesto los estudios de formación de maestros al mismo nivel que cualquier otra titulación de grado, y ha creado el Máster para la Formación del Profesorado de Educación Secundaria, han representado ocasiones excepcionales para quebrar aquella separación (Jover y Villamor, 2014). No siempre, sin embargo, la ocasión ha sido bien aprovechada, y tras algunas posiciones acerca del tipo de formación que conviene a los futuros maestros y profesores, sigue latiendo la doble visión del mundo a la que se refirió Camus:

Nunca reconocí por mi parte sino dos aristocracias, la del trabajo y la de la inteligencia, y ahora sé que es insensato y criminal pretender someter la una a la otra, sé que entre las dos no forman sino una sola nobleza, que su verdad y sobre todo su eficacia estriban en la unión, que separadas, se dejarán reducir una a una por las fuerzas de la tiranía y la barbarie, pero que unidas, por el contrario, dictarán la ley del mundo. Por eso, todo intento que aspire a de-solidarizarlas y a separarlas es un intento dirigido contra el hombre en sus más altas esperanzas. (Camus, 2002, p. 239)

Desde los momentos de su fundación, *Temps d'Educació* huyó de esta visión escindida del mundo, instituyéndose en órgano científico, y no sólo divulgador, de una comunidad impulsora del conocimiento de la educación «desde la investigación, el pensamiento o la práctica» (*Temps d'Educació*, 1989, p. 7). Para ello, la revista se dotó de cuatro secciones: *monografía*, sobre algún autor o tema específico del conocimiento pedagógico; *reflexiones e investigaciones*, para acoger contribuciones de interés al margen del tema monográfico; *tribuna*, con el objetivo de promover y participar en el deba-

te de cuestiones educativas de actualidad, y *sección bibliográfica*, dedicada a la información y revisión en profundidad de novedades editoriales.

Mientras tanto, un nuevo entorno de ecología digital se ha ido abriendo para la publicación de las revistas científicas. Este nuevo entorno tiene efectos mucho más allá del formato de las publicaciones y el cambio del papel y la tinta por el hipertexto. Así, por ejemplo, basándose en los hallazgos de la neurociencia aplicada a la lectura, se cuestiona si el estilo de argumentación propio de la escritura académica en el campo de las humanidades y la atención que ésta exige, tienen alguna posibilidad de encontrar adeptos entre los nativos digitales, acostumbrados a otro tipo de códigos (Mole, 2016, pp. 15-16). A las revistas, y a quienes pretendemos publicar en ellas, no nos queda más opción que la de adaptarnos a esos cambios. Una de esas innovaciones está en reconocer que en la ecología y estructura reticular de la nueva realidad, el conocimiento carece de fronteras y demarcaciones precisas, por lo que carece de toda lógica intentar imponérselas desde su materialización en la publicación. En una época en la que el conocimiento pedagógico aquejaba los efectos de la desintegración, forzada tanto por modas epistemológicas, como la que llevó a sustituir la pedagogía unitaria por las ciencias de la educación, como por decisiones administrativas, principalmente la estructuración de los estudios en áreas de conocimiento cerradas, *Temps d'Educació* asumió ya también desde su inicio esa exigencia, uniendo a su voluntad de pluralismo ideológico e integración de pensamiento, investigación y acción, el carácter interdisciplinar de la publicación, abierta a «los diferentes contenidos, áreas científicas y líneas de investigación» del conocimiento pedagógico (*Temps d'Educació*, 1989, p. 7). Cincuenta números más tarde, no nos cabe sino aplaudir el acierto de la iniciativa emprendida aquel 1989, en los albores de un nuevo tiempo.

Referencias

- Adams, J.; Gurney, K.A. (2013) *Leading Research Economies in a Changing Knowledge Network: Spain*. Filadelfia, Thomson Reuters.
- Bastow, S.; Tinkler, J.; Dunleavy, P. (2014) *The Impact of the Social Sciences: How Academics and Their Research Make a Difference*. Londres, Sage.
- Blackburn, R. [ed.] (1994) *Después de la caída: el fracaso del comunismo y el futuro del socialismo*. México, Cambio XXI.
- Bruno-Jofré, R.; Jover, G. (2008) «Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación». *Revista de Educación*, 347, pp. 397-417.
- Camus, A. (2002) *Crónicas (1944-1953)*. Madrid, Alianza.
- Carr, W. (2004) «The role of theory in the professional Development of an educational theorist», en Jover, G.; Villamor, P. [eds.] *Voices of Philosophy of Education*. Madrid, Universidad Complutense, pp. 100-108.
- Carr, W. (2006) «Education without Theory». *British Journal of Educational Studies*, 54 (2), pp. 136-159.
- Cossío, M. (1966) *De su jornada, fragmentos*. Madrid, Aguilar.
- Dewey, J. (2004) *La opinión pública y sus problemas*. Madrid, Morata.
- Fukuyama, F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta.

- Habermas, J. (1994) «¿Qué significa, socialismo hoy en día? Las revoluciones de recuperación y la necesidad de un nuevo pensamiento», en Blackburn, R. [ed.] *Después de la caída: el fracaso del comunismo y el futuro del socialismo*. México, Cambio XXI, pp. 46-66.
- Habermas, J. (2000) *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona, Paidós.
- Hobsbawm, E.J. (2000) *Entrevista sobre el siglo XXI*. Barcelona, Crítica.
- ISSC (2013) *World Social Science Report 2013. Annex A: Basic statistics on the production of social science research*. París, UNESCO.
- Jackson, G. (1997) *Civilización y barbarie en la Europa del siglo XX*. Barcelona, Planeta.
- James, W. (2009a) «La voluntad de creer», en *La voluntad de creer y otros ensayos de filosofía popular*. Barcelona, Marbot, pp. 41-70.
- James, W. (2009b) *Un universo pluralista. Filosofía de la experiencia*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- Jover, G.; Villamor, P. (2014) «La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España». *Participación Educativa*, 3 (4), pp. 85-91.
- Levine, F. (2014) «Trends and opportunities in education research worldwide». *Conferencia pronunciada en el Programa de Doctorado en Educación*. Madrid, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- McLaren, P. (1994) «Multiculturalism and the Postmodern Critique: Towards a Pedagogic of Resistance and Transformation», en Giroux, H.A.; McLaren, P. [eds.] *Between Borders*. London y New York, Routledge, pp. 192-222.
- Mole, T. (2016) «The academic book as a socially-embedded media artifact», en Lyons, R. E.; Rayner, S. [eds.] *The Academic Book of the Future*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 11-17.
- Parker, S. (1997) *Reflective Teaching in the Postmodernity World*. Buckingham y Filadelfia, Open University Press.
- Rikowski, G.; McLaren, P. (1999) «Postmodernism in Educational Theory», en Hill, D.; McLaren, P.; Cole, M.; Rikowski, G. [eds.] *Postmodernism in Educational Theory. Education and the Politics of Human Resistance*. Londres, Tufnell Press.
- Rorty, R. (1998) «Los intelectuales y el fin del socialismo», en *Pragmatismo y política*. Barcelona, Paidós, pp. 49-66.
- Rorty, R. (2000) «El final del leninismo, Havel y la esperanza social», en *Verdad y progreso. Escritos filosóficos I*. Barcelona, Paidós, pp. 277-296.
- Rorty, R. (2010) *An Ethics for Today. Finding Common Ground Between Philosophy and Religion*. Nueva York, Columbia University Press.
- Temps d'Educació (1989) «Objectius i contingut de 'Temps d'Educació'». *Temps d'Educació*, 1, pp. 7-8.
- Wikipedia, La enciclopedia libre (2016) 1989. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/1989> [acceso: 18.1.2016].

Un nou temps per a l'educació

Resum: Aquest article, amb el que es commemora el número cinquanta de *Temps d'Educació*, segueix un recorregut doble. En primer lloc, es considera la incidència dels esdeveniments que es van desencadenar el 1989, moment en què va veure la llum la revista, i el que van suposar per a l'educació. El canvi de rumb històric que es va produir en aquesta data, va aprofundir en la mort dels meta-relats anunciada pel postmodernisme, alhora que comportava un repte per a les possibilitats d'un coneixement teòric-normatiu de l'educació. A partir d'aquest repte, la segona part de l'article revisa la situació en la investigació educativa, i advoca, d'acord amb els termes de la filosofia política de John Dewey, per la recreació d'una gran comunitat d'investigació, articulada al voltant de tres criteris amb els que va néixer *Temps d'Educació* en aquell 1989: pluralisme ideològic, integració de pensament, investigació i acció, i caràcter interdisciplinari del coneixement pedagògic.

Paraules clau: Post-1898, postmodernisme, normativitat, pragmatisme, investigació educativa, pluralisme, interdisciplinarietat

Une nouvelle époque pour l'éducation

Résumé: Cet article, avec lequel commence le numéro 50 de la revue *Temps d'Educació*, suit un parcours double. En premier lieu, nous considérons l'incidence des événements qui se sont déchaînés en 1989, moment où cette revue vit le jour, et ce que cela supposa pour l'éducation. Le changement d'orientation historique qui se produisit à cette date approfondit la mort des méta-récits annoncée par le postmodernisme, en même temps qu'il comporta un défi pour les possibilités d'une connaissance théorique-normative de l'éducation. À partir de ce défi, la deuxième partie de l'article révisé la situation dans la recherche éducative, et se fait l'avocat, conformément aux termes de la philosophie politique de John Dewey, de la recréation d'une grande communauté de recherche, articulée autour de trois critères avec lesquels naquit *Temps d'Educació* en 1989 : pluralisme idéologique, intégration de pensée, de recherche et d'action, et caractère interdisciplinaire de la connaissance pédagogique.

Mots clés: Post-1898, postmodernisme, normativité, pragmatisme, recherche éducative, pluralisme, interdisciplinarité

A new era for education

Abstract: To celebrate the fiftieth issue of *Temps d'Educació*, this article has two subjects. First, it examines the events that led to the creation of the journal in 1989 and its effects on the world of education. The changes in the course of history experienced in that year were especially evidenced in the death of the meta-narratives heralded by the postmodernists and, at the same time, in the challenge faced by educators and academics to establish a theoretical and normative explanation of education. Having considered this challenge, the article then reviews the current state of research on education and proposes, in line with John Dewey's political philosophy, that we should recreate a broader research community founded on the three pillars that originally constituted *Temps d'Educació* in 1989: ideological pluralism; the integration of thought, research and action; and the interdisciplinary character of pedagogical knowledge.

Key words: Post-1898, postmodern era, normativity, pragmatism, educational research, pluralism, interdisciplinarity