

Jaume Carbonell: Balance de tres décadas de renovación pedagógica

M.^a Pilar Cancer Pomar
y Ángel Lorente Lorente
Seminario Fedicaria-Aragón

En el momento presente la posibilidad de hacer un balance crítico de lo que ha supuesto la renovación pedagógica en nuestro país durante las tres últimas décadas tiene un enorme interés, habida cuenta del "olvido" de los discursos y prácticas innovadoras por parte de la pedagogía oficial y de amplios sectores de la profesión docente. Volver la vista atrás merece la pena en la medida en que nos impulsa a reflexionar sobre las posibilidades y también sobre los límites de la renovación, ayudándonos a situarla y a situarnos críticamente en el largo camino de la construcción de otra escuela.

Para realizar este balance nadie mejor que Jaume Carbonell, cuya figura destaca como una de las más señaladas en el panorama de la Pedagogía española. Actualmente es profesor de Sociología de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona) y, a partir del año 1997, director de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, de la que ha formado parte desde Octubre de 1974, justo antes de la salida del primer número en Enero del 75. Carbonell comenzó como redactor jefe, más tarde como director adjunto y ahora como director. Conoce el mundo de la renovación pedagógica desde hace muchos años en su triple condición de periodista, profesor e investigador y se define a sí mismo como un "escéptico esperanzado" ante una realidad que no es una balsa de aceite, pero que permite abrir brechas y buscar alternativas.

Confluyen en él múltiples facetas entre las que cabe destacar su labor como constante animador de la renovación pedagógica en el marco de la evolución del sistema

educativo español durante las últimas décadas. Su trayectoria académica y profesional se entrecruza con el compromiso sociopolítico (militancia estudiantil, en asociaciones de barrio, participación en los Movimientos de Renovación Pedagógica y plataformas educativas y ciudadanas). En esta trayectoria ha sido testigo y actor de la renovación pedagógica y la innovación educativa desde 1975 hasta ahora, y profundo conocedor tanto de las reformas y políticas educativas como de las prácticas del profesorado. Al mismo tiempo, ha contribuido a rescatar del olvido, acercándolos al profesorado, autores claves del pensamiento pedagógico y proyectos de otras formas de hacer en la escuela que tuvieron su plasmación durante todo el siglo XX.

El compromiso en la universidad y en el barrio

En primer lugar nos vamos a referir a su trayectoria vital de infancia y juventud, en la que han jugado un papel primordial sus padres, maestros republicanos, así como el movimiento estudiantil y vecinal en el que participó.

Jaume Carbonell Sebarroja nació en 1947 en el seno de una familia de clase media. Era el tercero de los siete hijos que tuvieron los Carbonell, maestros de profesión y víctimas de la represión franquista, por haber sido republicanos. Jaume recuerda el ambiente familiar de los años de posguerra como años de silencio y de miedo. Sus padres dedicaron especial esmero a la educación de sus hijos. La influencia paterna

emerge, sobre todo, cuando Carbonell estudia en la universidad y, más adelante, cuando inicia sus investigaciones en torno a la historia de la educación.

Jaume dice con ironía que él tenía que haber sido sujeto y objeto de fracaso escolar pues cambió siete veces de colegio. En los años 60 cursó Bachillerato en la escuela "Isabel de Villena", cuyo profesorado había estado relacionado con gentes del Institut Escola de la Generalitat de Catalunya¹. Como alumno, conoció ese ambiente escolar innovador, crítico, de raíces republicanas, otra forma de enseñar y de aprender tan distinta a la que había conocido en su paso por la escuela franquista.

Su formación universitaria arranca de la Pedagogía y se diversifica con otras aportaciones. Entre 1965-1973 realiza estudios de Filosofía y Letras (Especialidad de Pedagogía) en la Universidad de Barcelona; posteriormente se diploma por la Escuela de Sociología de la Diputación Provincial de Barcelona y más tarde se habilita como periodista. Cuando comienza sus estudios universitarios, Carbonell decide sumarse a la lucha antifranquista y anticapitalista con dos compromisos simultáneos: la lucha desde el movimiento estudiantil y su compromiso con el movimiento vecinal de los años 70. Ambos irán en paralelo. Su militancia estudiantil como delegado de curso le acarrea un expediente de expulsión de la Universidad durante tres cursos por asalto al Decanato. En todo caso, su paso por el movimiento estudiantil lo recuerda como una escuela de democracia.

Su militancia en los barrios nos recuerda a un Carbonell que podría representar a aquellos estudiantes antifranquistas que decidieron proyectar su compromiso político más allá de los muros académicos hasta los barrios, donde en los años 70 floreció un importante movimiento vecinal reivindicativo también antifranquista. Así, entre los

años 1972-1977 ejerce una militancia activa en Comisiones de Barrio y Asociaciones de Vecinos, sobre todo en el campo del urbanismo y de la enseñanza. Él mismo nos relata cómo se produjo esta confluencia del movimiento obrero, vecinal y estudiantil: con motivo de aprobación de la L.G.E., se plantearon una serie de reivindicaciones vecinales por el déficit de escuelas y de todo tipo de servicios en los barrios barceloneses; fue un época dorada por "*la convergencia de intereses y voluntades, hasta entonces desconocidas, entre el movimiento de enseñantes, los movimientos ciudadanos y vecinales, los colectivos de renovación pedagógica y un amplio sector de fuerzas políticas y sociales comprometidas en la lucha antifranquista y por la democracia*"². Coincidió además que entre 1974 y 1977 se produjeron los grandes debates sobre la alternativa a la escuela pública y el surgimiento creciente de las escuelas de verano.

Conoció, por tanto, la lucha reivindicativa vecinal, pero a la vez el discurso anticapitalista sobre la ciudad y el urbanismo. Por eso, Ignacio Fernández de Castro le encarga la edición de *La lucha de barrios en Barcelona*, en el que redacta, además, el capítulo sobre enseñanza. En el mismo período milita en algunos grupos de izquierda como "Enseñanza y Revolución", movidos por el afán de reflexionar teóricamente sobre los efectos del capitalismo en la enseñanza española. *L'école capitaliste en France*, de Baudelot-Establet, se convierte en el gran referente teórico. Frente a la LGE, cuyos efectos se hicieron especialmente patentes en los barrios suburbanos de las grandes ciudades por factores como el ya mencionado déficit de servicios comunitarios, la carencia de escuelas o el fenómeno del éxodo rural a la ciudad, se pusieron en marcha iniciativas como el movimiento de "Escuelas en lucha", enraizado en algunos barrios populares barceloneses.

¹ Desde los años 50 en el área de Barcelona pervivían parvularios montessorianos, escuelas regentadas por antiguos profesores del Institut Escola y centros inspirados en la metodología de Decroly, todos ellos de carácter privado.

² Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *Ley General de Educación, 20 años después*, p. 252.

De la investigación histórica a la docencia universitaria

Realizado el servicio militar en Zaragoza y Barbastro (Huesca), comenzó a dar clases en algunas academias, pero la concesión de una Beca por parte de la Fundación Bofill en 1973, hará posible que se sumerja en el campo de la investigación histórico-educativa que posteriormente se plasma en el libro *L'Escola Normal de la Generalitat* (1977). Para llevarla a cabo sus padres le facilitaron muchos contactos con exalumnos y exprofesores. Metido ya en el campo de la investigación histórico-educativa, va a ser trascendental para él su pertenencia al "Seminari d'Història de l'Ensenyament".

Carbonell reconoce que durante 6 ó 7 años el Seminari fue su primera universidad. En él coincidió con Rivalta, Sola y sobre todo con Jordi Monés, historiador de la educación muy apreciado y valorado por Jaume como auténtico maestro³. Allí debatían a la manera socrática y ponían en común las investigaciones que estaban realizando cada uno de ellos, pero también fueron un colectivo de producción. En la evolución ideológica de Carbonell, el Seminari le ayudó a profundizar en otras cuestiones de política educativa a través de la historia de la educación, interesándose cada vez más por la ideología que siempre subyace en las reformas, las leyes, las experimentaciones. De la mano de Lerena y los sociólogos franceses, analizaban en profundidad los grandes discursos que sustentan las ideologías escolares: el conservador, el burgués, el republicano y el obrerista (marxista y anarquista), y Jaume llegó a encontrar una gran fascinación por la plasmación histórica de estos últimos durante la República y la Guerra Civil.

Aunque más tarde se dedicará a la sociología de la educación, es importante destacar su aportación al conocimiento de la his-

toria de las instituciones educativas catalanas, ya desde sus primeros trabajos bajo el magisterio de Jordi Monés en torno al ya citado "Seminari d'Història de l'Ensenyament" y más tarde la "Associació d'Història de l'educació des Paisos Catalans" en cuya creación e impulso posterior participó activamente. Entre sus contribuciones bibliográficas en este campo cabe citar, además de la ya nombrada *L'Escola Normal de la Generalitat* (1977), la *Escola única-unificada. Passat, present i perspectives* (1978), cuya autoría comparte con Jordi Monés. Participa también en la obra colectiva, *L'Ensenyament* (1985).

En este esfuerzo de recuperación de la memoria pedagógica resulta fundamental su labor editora, dando a conocer en nuestro país a autores de primera fila como Dewey. Ha asesorado diversas colecciones o ámbitos educativos de las editoriales Fontamara, Icaria, Nuestra Cultura y la colección "Clásicos de Educación" del Ministerio de Educación y Ciencia. Ha codirigido con Jordi Monés la colección "Educadors, idees, institucions" de Barcanova. Ha dirigido el proyecto editorial Laia/Cuadernos de Pedagogía en el que se fueron publicando obras de primera fila de autores extranjeros, sobre todo franceses e italianos, como C. Freinet, J. Foucambert, M. Lodi, F. Tonucci y de autores españoles como J. Delval, M. Fernández Enguita, F. Imbernón, J. M. Esteve, P. Benejam, J. M. Maravall, L. Gómez Llorente, C. Coll, J. Palacios. Y pertenece al comité asesor de "Textos pedagògics" de Eumo. Es también editor de *Johh Dewey. Democràcia i Escola* (1985), de *Ferrer y Guardia y la pedagogía libertaria* (1977) junto con Monés, Solà, Lázaro. Edita *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica* (1985), por encargo del Ministerio de Educación y Ciencia. También edita poco antes con Fabricio Caivano A. S. *Makarenko: una antología* (1981). Esta labor pone de mani-

³ Jordi Monés ejerció un verdadero magisterio en el Seminari. Contribuyó a descubrir la pervivencia de la resistencia pedagógica en Cataluña a partir de 1939 a través de instituciones privadas que fueron toleradas por el franquismo y que sirvieron de nexo de unión con el movimiento renovador de los años 60 personificado en la Institución Rosa Sensat.

fiesto su interés por reivindicar el lugar y el vigor de estas pedagogías innovadoras, distinguiendo entre la necesidad de revisarlas y la intención de algunos de darlas por periclitadas.

Cabe destacar también, dentro de esta línea y conectando con su capacidad de difusión y divulgación, la excelente labor que ha desarrollado como comisario de diversas exposiciones relacionadas con la historia de la educación. Las tres últimas han sido: "Catalunya-Europa. Una mirada Pedagògica" (Montessori-Decroly-Piaget-Freinet) (1987), "Artur Martorell. Un educador del nostre temps" (1995) y "L'escola a Barcelona: 1900-2003. Acció municipal i popular" (2003-2004). En el catálogo de esta última ha escrito una extensa introducción sobre la evolución de la escuela en Barcelona: "Control i canvi en l'ensenyament".

Como docente universitario cuenta con una larga experiencia que él mismo ha distribuido en varias etapas. Comenzó siendo profesor colaborador de la "Escola de Mestres de Sant Cugat" (1976-1978) y de la "Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig" (1979-1983), pero su labor docente principal y más sostenida se ha desarrollado en la Facultat d'Educació -primero Escuela de Magisterio- de la Universidad de Vic (Barcelona). En un primer período (1981-1988) impartió clases de Pedagogía y participó en un proyecto experimental colectivo muy innovador: el T.I.G.R.E. ("Taller d'Introducció a la globalització i a la realitat educativa). Durante este tiempo colaboró también en diversos proyectos editoriales vinculados a Eumo -la editora de la Universidad de Vic- entre los que cabe destacar la edición compartida de *Els grans autors i l'escola* (1987).

Muy pronto Carbonell empezó a plantearse la necesidad de una renovación pedagógica en la enseñanza superior, introduciendo en sus clases estrategias más innovadoras, como el trabajo en grupo y la puesta en común, lecturas de los clásicos, exámenes que no fueran memorísticos..., pero veía que eran innovaciones puntuales, localizadas y de escasa magnitud que, en el fondo, no lograban romper la enorme dis-

tancia existente entre un modelo formativo innovador y reflexivo y un modelo formativo de corte academicista y tradicional, con tiempos y espacios muy encorsetados y con escasas interrelación entre las materias más relacionadas con las Ciencias de la Educación. Por eso, para romper esas inercias participó en el mencionado Proyecto T.I.G.R.E. a finales de los 80, logrando una buena aceptación por parte de los alumnos. Sin embargo, cuando regresó a la universidad en 1993, este Proyecto ya no se llevaba a cabo.

Tras cinco años de ausencia, regresó a la Escuela de Maestros en el curso 1993-94 para impartir Sociología de la Educación dentro de un nuevo Plan de Estudios que había sacralizado las especialidades y que le llevaría a publicar un artículo sobre la muerte del maestro y el triunfo de los especialistas. A la vista del ambiente de las clases, fruto de su incursión en esta área y pensando en sus alumnos escribe el libro *L'Escola: entre l'utopia i la realitat. Deu lliçons de Sociologia de l'Educació* (1994). Con él quiso plantear a los alumnos pasar de los apuntes al dossier de tareas y actividades diversificadas y eliminar el examen tradicional de conceptos y de comentarios de texto para sustituirlo por el dossier individual y colectivo de evaluación, con cuatro tareas individuales y dos colectivas (este libro fue editado en castellano poco más tarde por Eumo-Octaedro en 1996). Se trata de un curso de sociología de la educación para universitarios con el título en castellano de *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la Educación*. En él aborda temas que se están debatiendo hoy en la educación como el interculturalismo, el género, la infancia, las reformas educativas o el profesorado. Asimismo, plantea otros de obligada referencia en un manual de sociología de la educación: las funciones sociales de la escuela, la educación y el trabajo o el fracaso escolar. De una manera didáctica, expone cada tema con rigor y termina proponiendo una serie de cuestiones para el debate, así como una bibliografía comentada. La singularidad del texto reside en que la dimensión sociológica se compa-

gina con la historia de la educación y con el pensamiento pedagógico, es decir, está escrito con "el estilo Carbonell", tratando siempre de contextualizar el discurso sociológico en el espacio y el tiempo con algunas de las ideas pedagógicas más influyentes e innovadoras en nuestro país.

En esta preocupación de Carbonell por mejorar los métodos de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, subyace la idea de que los estudiantes son también una fuente de aprendizaje porque cuestionan al profesor y le ayudan a descubrir tanto sus posibilidades como sus ignorancias. En esta época también comenzó a impartir un seminario sobre "Centroamérica" y a tutorizar, entre otros alumnos, a los que realizaban prácticas en Guatemala durante un par de meses (en el momento presente Jaume sigue manteniendo estos contactos con América Latina, a través del seminario citado y siendo tutor de los estudiantes que van a Guatemala, junto con Isabel Carrillo, otra profesora de la Facultad)

Un momento de crisis se produce tras su reincorporación a la universidad y en torno al nuevo Plan de Estudios, cuando ve que priman los intereses departamentales y corporativos por encima de los discursos pedagógicos que deben orientar y dar consistencia a la formación inicial -teórica y práctica- del profesorado. Como alternativa, varios profesores deciden crear un Seminario de reflexión docente como espacio libre de reflexión y comunicación, dando entrada también a invitados externos como Ángel Pérez o J. Contreras. Este tipo de experiencias le van a marcar en su formación, pues siempre ha valorado mucho esos espacios informales donde ha llevado a cabo un aprendizaje colectivo de investigación común y de intercambio. Dentro de sus investigaciones colectivas cabría destacar su participación en el "Grup de Recerca Educativa de Catalunya" (G.R.E.C.), constituido a mediados de los años 80 y activo hasta principios de los 90; su principal aportación fue la investigación, plasmada en un libro posterior titulado *Aprender de las Innovaciones en los centros* (1993, 1998). Posteriormente, en el marco de la Universidad de

Vic, ha participado en grupos de debates e investigaciones interdisciplinarias como el "Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic" (G.R.E.U.V.). En este contexto se ha realizado una amplia investigación sobre el proceso de fusión de escuelas debido al impacto de la inmigración que ha derivado en un libro que ha escrito junto con N. Simó y A. Tort, *Magribins a les aules. El model de Vic a debat* (2002).

Es evidente que Carbonell no es el clásico profesor universitario encerrado en su despacho de investigador o en el aula. Él valora como fuentes de aprendizaje los alumnos, los espacios no formales de reflexión, los viajes y las lecturas. Ha viajado mucho a países como Italia, Francia, Holanda, El Salvador, Cuba, Brasil, Argentina, Uruguay, Estados Unidos, México, Israel, y también lo ha hecho por las distintas Comunidades Autónomas del Estado. Él recuerda las muchas visitas hechas para presentar la revista "Cuadernos de Pedagogía" en múltiples foros. Estos viajes le han supuesto una fuente muy importante de conocimiento y formación. "*El viaje -o mejor dicho, el retorno- es uno de los momentos en que se produce un mayor conflicto cognitivo, donde nos permite modificar nuestras ideas y esquemas previos en clave vigotskiana-. Sí, el viaje es realmente un aprendizaje significativo y relevante"*, decía en un coloquio en Uruguay en 1999. Por eso prefiere los espacios de encuentro informal a los Congresos y a otros foros académicos más formales (en los que también suele intervenir), por el enriquecimiento que a él le han proporcionado la participación en proyectos colectivos y la apertura a realidades tan diferentes como la escuela rural o la escuela latinoamericana de las que es profundo conocedor.

Otra fuente de aprendizaje que él destaca son las lecturas. En lo que concierne a la pedagogía, subraya a algunos autores como Dewey y Freire o el conocimiento de las experiencias escolares de Barbiana y las de Freinet, pero también le influyó la lectura de otros autores procedentes de la sociología y de la filosofía. A este respecto, cree que la interdisciplinariedad es una necesidad imperiosa para avanzar en el saber pedagógico.

Director de "Cuadernos de Pedagogía"

Para cerrar este breve recorrido por su trayectoria desde estudiante universitario a profesor y periodista, merece un lugar destacado su participación en esta revista. Jaume Carbonell es una de las personas dedicadas al vasto mundo de la educación más conocidas por el profesorado, debido sobre todo a su labor continuada en "Cuadernos de Pedagogía".

La historia de la educación en España durante estas tres últimas décadas va indisolublemente unida a la de "Cuadernos de Pedagogía". En Enero de 1975 aparece el primer número de la revista⁴ con los objetivos que se señalaban en la presentación: *"hacer públicas las ambiciones de renovación escolar, y por tanto, social; a dar a conocer las reflexiones e inquietudes de todos los profesionales de la enseñanza, a reunir ese disperso pensar individual"* para propiciar *"la reflexión, el intercambio, la polémica, la crítica y las alternativas para la construcción de una enseñanza popular y científica, para una defensa intelectual y material del profesional de la misma"*. Desde el inicio de su andadura se da cabida a nuevas alternativas a favor de la democracia y la escuela pública y la revista se hace eco de las preocupaciones comunes a distintas plataformas sociales, movimientos ciudadanos y, en especial de los Movimientos de Renovación Pedagógica, a la par que empieza a recoger ideas y experiencias pedagógicas con larga tradición así como preocupaciones cotidianas del profesorado, tratando de vincular teoría y práctica.

"Cuadernos de Pedagogía" nació de la mano de Fabricio Caivano y contó con la incorporación inmediata de Jaume Carbonell. El proyecto fue apoyado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona y, desde 1978, se incorporó a editorial Laia, pasando en 1997 a Praxis. Desde el principio la revista proclama su voluntad de independencia y siempre ha sido uno de los referen-

tes de la renovación pedagógica, entendida en un sentido no reduccionista: "lo educativo es mucho más amplio que lo escolar" porque la renovación pedagógica tiene -como no podía ser de otra manera- un claro componente de renovación escolar, pero nunca podrá dar la espalda al compromiso con la transformación social. Carbonell cifra el éxito de "Cuadernos" en tres factores: el tratamiento periodístico de los temas, el carácter progresista y al mismo tiempo pluralista de la publicación y, por último, su independencia.

Los ámbitos de reflexión personal y colectiva que han generado encargos, proyectos, investigaciones, conferencias y artículos en "Cuadernos de Pedagogía", a partir de la propia revista o en colaboración con otros colectivos, han sido múltiples ocupando un lugar destacable los relacionados con la renovación pedagógica y la innovación educativa, desde las primeras reflexiones y participación en los debates de los Movimientos de Renovación Pedagógica, hasta investigaciones más recientes sobre el tema o recopilaciones que favorecen la difusión de los referentes pedagógicos más innovadores de nuestro tiempo. En esta línea destaca la edición de *Pedagogías del siglo XX* (2000); sobre este libro se organizaron unas mesas redondas de debate con el objeto de analizar la vigencia de dichas pedagogías que se publicaron en la revista como un "Tema del Mes".

Finalmente, Carbonell ha realizado un importante seguimiento de las políticas educativas de nuestro entorno y de las españolas en particular. En esta línea destaca su libro *La reforma educativa a lo claro* (1990). Es además coautor de *Educación a la secundària* (2000). Otro ejemplo de este seguimiento y el valor que le da a las producciones colectivas es la reciente publicación, que ha coordinado con Gimeno Sacristán, sobre el sistema educativo español, editado por Praxis y titulado *El sistema educativo. Una mirada*

⁴ En esa época surgen otras revistas renovadoras que también servirá de vehículos de catalización, difusión e impulso del cambio como *Infancia y Aprendizaje, Perspectiva escolar, Guix y Reforma en la escuela*.

crítica (2004)⁵. Se trata de un nuevo proyecto de la editorial propietaria de "Cuadernos" que pretende publicar cada cinco años informes de este tipo para mostrar y analizar el estado del sistema educativo a modo de un "observatorio de la educación".

Expuestos los principales jalones de su trayectoria, abordaremos en una segunda parte de este artículo, algunas preocupaciones de Carbonell en torno a la aventura de innovar en los últimos 30 años en nuestro país.

Las posibilidades y los límites de la innovación

El número 5 de *Con-Ciencia Social* (2001) se dedicó al significado y los límites de la innovación educativa. Ese mismo año publicó Carbonell uno de sus últimos libros donde también reflexiona sobre la innovación: *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. En este libro, editado por Morata, nos recuerda que la escuela no sólo es un espacio de reproducción, sino también de confrontación y resistencia donde es posible alumbrar proyectos innovadores alternativos. Aunque define de una manera amplia y multidimensional la innovación y advierte que está "condicionada por la ideología, por las relaciones de poder en el control del conocimiento, por los contextos socioculturales, por las coyunturas económicas y políticas, por las políticas educativas y por el grado de implicación en ellas por parte de los agentes educativos"⁶. La innovación se localiza en los centros y en las aulas, mientras que las reformas afectan a la estructura del sistema educativo en su conjunto. Tanto los procesos de reforma como los de innovación están rodeados de ambigüedades y contra-

dicciones. No toda reforma implica un proceso de mejora y cambio en la escuela⁷.

Carbonell defiende un nuevo lugar para las pedagogías innovadoras ante nuevos escenarios de la educación que se mueven entre la continuidad, el cambio y la incertidumbre. Aunque las pedagogías innovadoras están en crisis, para él no han muerto: "lo que sí está en crisis son las aplicaciones mecánicas donde abundan la anécdota y la banalidad que priman sobre la sustancia y las ideas; las adaptaciones descontextualizadas y sin criterio; las fotocopias borrosas; los meros maquillajes y manipulaciones que sólo mudan la piel; y todas las lecturas y aplicaciones que han sido vaciadas de contenido"⁸. Al mismo tiempo señala algunos tópicos como el espontaneísmo, el paidocentrismo o las pedagogías activas y aboga por la recuperación de las señas de identidad de otras pedagogías, críticas con el modelo de escuela tradicional, pero también con los componentes más psicologistas de la mayoría de los discursos renovadores. Para Carbonell no se innova sólo con cambiar los métodos de enseñanza o introducir nuevos recursos en las aulas. Frente a la sacralización de los métodos pedagógicos, sostiene que método y contenido son indisolubles y aboga por la búsqueda de referentes no sólo pedagógicos, sino también ideológicos, que sustenten los discursos y prácticas renovadores.

Otro aspecto crucial para él y para cuantos abogamos por un pensamiento crítico y emancipador en educación, es que la renovación pedagógica y la innovación educativas no son ajenas al compromiso con la transformación social. Abarcan dimensiones múltiples que tienen mucho que ver con una nueva concepción y organización del conocimiento escolar; un conocimiento que frente a la fragmentación y la irrelevancia "posibilita el hecho de comprender un poco

⁵ Entre otros, escriben M. Fernández Enguita, J. Gimeno Sacristán, L. Gómez Llorente, J. Jiménez, J. Martínez Bonafé, A. Tiana Ferrer, J. Torres Santomé y A. Viñao Frago.

⁶ Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid: Morata, p.17.

⁷ Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*, Barcelona: Eumo-Octaedro.

⁸ Carbonell, J. (1989), en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, marzo. En Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata, p. 43

mejor los tiempos que conforman el pasado, el presente y el futuro"⁹. Critica factores como la superregulación de la vida escolar, con espacios y tiempos rígidos, que refuerzan la fragmentación del conocimiento. El código disciplinar acaba imponiendo su ley en todos los ámbitos de la vida escolar pues no sólo se trata de que los contenidos aparezcan fragmentados y caigan en la simplificación más reduccionista, es que -desde su propia fragmentación- refuerzan el divorcio entre los saberes escolares y la cultura vivida por el alumnado y dificultan la comprensión de un mundo cada vez más complejo. Por ello debemos reconsiderar la organización del conocimiento y derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas para apostar por un conocimiento integrado¹⁰.

Una aportación importante de Carbonell es el balance que hace de los diferentes agentes protagonistas del proceso de la innovación. Apenas hay estudios¹¹ sobre quiénes producen y controlan la innovación, o por qué unas innovaciones prosperan y otras se quedan en el camino; faltan análisis acerca de las condiciones que facilitan o entorpecen estos procesos, sobre las instituciones y contextos que los impulsan, y sobre sus formas de difusión, de ahí el interés del informe que Jaume ha realizado recientemente por encargo de la Fundación Hogar del Empleado. Este informe pasa revista a los protagonistas de la innovación: la producción y difusión de las teorías y prácticas innovadoras en el ámbito académico-universitario y editorial, el papel de las Administraciones educativas en estos procesos, su impulso desde sectores del profesorado (tanto los Movimientos de

Renovación Pedagógica como otros colectivos y redes entre los que se encuentra Fedicaria) y de la sociedad civil. En este panorama plural y heterogéneo, Carbonell se pregunta: "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de innovación?... (la innovación educativa) se utiliza tanto para promover políticas progresistas y para impulsar el cambio y la transformación de la escuela como para justificar políticas conservadoras... ¡Son tantas las manipulaciones, simplificaciones y perversiones a que está sometida la innovación educativa!"¹².

En cuanto a la difusión de las innovaciones, está ligada a un entramado de relaciones de poder en muchos casos ambivalentes. Por una parte, está claro que la labor editorial en nuestro país en las últimas décadas ha desempeñado una labor fundamental tanto en la recuperación de los clásicos de la educación como en la traducción de autores extranjeros imprescindibles para la construcción de la didáctica crítica. Y también es evidente que, desde su larga trayectoria, una revista como "Cuadernos de Pedagogía" ha jugado un destacado papel animando y difundiendo la labor de los Movimientos de Renovación Pedagógica, contrapesando las limitaciones de proyectos de reforma o resistiendo en determinados momentos; ayudando, en definitiva, a conformar la realidad escolar. Pero sin salir del mundo editorial, qué diferente es el papel desempeñado por las grandes empresas vinculadas al mercado del libro de texto donde este entramado de saberes y poderes ha estado y está al servicio de las pedagogías más conservadoras, contribuyendo, más que ninguna otra instancia, al cierre del currículum y dando el espaldarazo definitivo a las tradiciones disciplinares más ran-

⁹ Carbonell, J. (2001), *op. cit.*, p. 61.

¹⁰ Ver también Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Piados, y Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.

¹¹ En esta línea habría que resaltar el Congreso Ibérico sobre la renovación pedagógica en España y Portugal que se celebró en Castelo Branco en septiembre de 2003, organizado por las Sociedades de Historia de la Educación de ambos países y en el que se presentaron un par de trabajos interesantes y en cierto modo pioneros por su intento de sistematización: el de María del Mar del Pozo, "La renovación pedagógica en la Restauración y en la Segunda República Española (1900-1939)" y el de Luis Miguel Lázaro, "Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983".

¹² Carbonell, J.: *La innovación educativa en las Comunidades Autónomas*. Madrid: FUHEM, (título provisional, en prensa).

cias. El peso del libro de texto ha puesto en cuestión los cambios reales que se podían producir en las prácticas escolares y el alcance de otros materiales curriculares, y en este proceso ha habido una clara presión de los grandes grupos editoriales de libros de texto que ha frenado las posibilidades de innovación. Como Jaume manifiesta en la conversación que transcribimos en estas mismas páginas, el profesor está en estos momentos más condicionado que nunca por los libros de texto, de manera que ha perdido mucha más autonomía profesional porque le dirigen por completo su acción educativa.

Cuando la Administración educativa se plantea la reforma educativa en nuestro país, empieza a practicar desde mediados de los años 80 un intervencionismo excesivo desde el que se ha llegado a establecer cuál era la innovación y renovación oficial y legítima, decidiendo que una determinada concepción del constructivismo fuera el único discurso que fundamentara una reforma de claro corte psicologista. Frente a estas posiciones criticadas por Carbonell, calificándolas de uno de los mayores errores de la reforma socialista, defiende que la mejor actuación de la Administración en este campo sería no intervenir, de modo que el profesorado tuviera margen para adscribirse a propuestas plurales. Lo cierto es que otras tradiciones y prácticas han quedado arrinconadas, al igual que ha habido una clara pérdida de protagonismo del profesorado en el campo de la innovación, paralela, por otra parte, a la apropiación del discurso dominante por parte de la Academia. Jaume sostiene que la consolidación de las didácticas específicas en la universidad española¹³ está abriendo una brecha cada vez mayor entre el trabajo del profesorado no universitario y el de los expertos en cada una de las didácticas que se han constituido

en un gremio con clara voluntad de poder y control en el campo del currículum y la innovación. Está claro que, al amparo de la reforma, el poder de la Academia ha tenido una influencia nefasta en las directrices de política curricular y ha relegado la presencia de otros discursos. Tanto el control del currículum como la colonización burocrática de los centros han ido sido un obstáculo para muchas iniciativas renovadoras. Incluso en los momentos más optimistas, en los que parecía que podían tener cabida ciertos proyectos innovadores, la realidad acabó desmintiendo estas posibilidades.

Para Carbonell el panorama de la innovación educativa es complicado pero no invita al pesimismo. Una idea que él defiende contra viento y marea es la importancia del centro docente como unidad fundamental para el cambio y la innovación. Su interés por proyectos innovadores que tienen como protagonista a una misma escuela le ha llevado a desarrollar varios proyectos como los que se reflejan en la investigación colectiva seleccionada por el C.I.D.E. en 1988 e impulsada por el G.R.E.C. (Grupo de Recerca sobre l'educació a Catalunya)¹⁴; en ella se realiza una aproximación, con una metodología de carácter etnográfico, a tres centros durante el periodo de experimentación de la reforma tratando de comprender cómo el profesorado y los centros hacían suyas las innovaciones que pudieron impulsarse al amparo de este primer periodo reformista.

En su trayectoria como investigador y como docente, y sobre todo desde el foro que ha constituido "Cuadernos de Pedagogía", Carbonell ha entrado en contacto con proyectos educativos de todo tipo, tanto en nuestro país como fuera de nuestras fronteras. En su informe sobre la innovación educativa habla de "la enorme complejidad, diversidad y atomización de discursos, iniciativas,

¹³ Ver Gurpegui, J. y Mainer, J. (2003). Didácticas específicas: ha nacido una ciencia. *Con-Ciencia Social*, nº 7, pp. 157-161.

¹⁴ Esta investigación la realizó Jaume Carbonell junto con J. M. Sancho, F. Hernández, A. Tort, N. Simó y E. Sánchez-Cortés y se publicó con el título de *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso* (1998). Barcelona: Octaedro. El libro tiene una edición anterior de 1993, Madrid, CIDE.

propuestas y experiencias que convergen en el vasto campo de la innovación"¹⁵ y advierte del peligro de muchas propuestas que se quedan sólo en buenos propósitos o, peor todavía, en mera retórica. Por eso tienen gran interés ejemplos como la ciudad educativa o educadora que, superando el marco escolar, enlazan el discurso educativo con los referentes políticos más emblemáticos de la participación popular y del movimiento antiglobalización. Tanto la concepción del conocimiento escolar como la organización rígida de espacios y tiempos, impiden una relación fructífera de la escuela con la comunidad. En esta misma línea, Carbonell aboga por una nueva concepción de las relaciones de la escuela con el entorno, más allá de la simplificación de muchas propuestas pedagógicas al uso, que ha deformado los postulados más críticos de la escuela activa, reforzando "una mirada prioritaria o unidimensionalmente psicológica", cayendo en la práctica en "el activismo pedagógico como pasatiempo descontextualizado y sin objetivos educativos; el conocimiento del entorno meramente impresionista, anecdótico y superficial"¹⁶.

Frente a este referente de ciudad educadora, la obsesión de la escuela por asignaturizarlo todo traspasa sus propios límites espaciales, reforzando de forma creciente la colonización escolar de las actividades extraescolares: "la vida entera de la infancia está controlada, programada y acotada en sus propias reservas, llámese escuela, actividad extraescolar o ludoteca. En este sentido, una buena parte de las ofertas de educación informal no son otra cosa que la prolongación de la escuela, con todos sus rituales y pautas disciplinarias, en unos horarios y tiempos diferentes que son sustraídos del tiempo desocupado infantil. Por ello se habla de niños sobreocupados,

sobreinstitucionalizados y estresados, a quienes les falta tiempo y espacios para relacionarse espontáneamente, y a quienes les han secuestrado el derecho a la aventura excitante, el derecho a explorar el entorno sin prisas ni pautas, el derecho a la creatividad solitaria y cooperativa, y el sano derecho a no hacer nada"¹⁷.

Tal percepción de Carbonell sobre la actual configuración del tiempo infantil resulta, sin duda, compatible con las otras consideraciones respecto al calado de los derroteros de la escolarización y sus destinatarios, los cuales son objeto de atención entre otros colegas de Fedicaria. En este sentido hay que entender el concepto de *medio* desde otras premisas, ya que éste no es sino un espacio social, percibido, vivido y valorado (en definitiva, construido) desde determinados parámetros de clase, género o etnia; como tal no es un espacio homogéneo sino desigual y no es sino un espacio de conflicto¹⁸. En el fondo la "sociedad educadora" responde al imaginario de las clases que dominan en el campo de la producción simbólica y que tienen el control de una escuela con elementos cada vez más privatizadores, pues "en la situación presente, el progresivo desplazamiento de la educación hacia los espacios de la vida privada, del ocio y del consumo tiende a desdibujar el tradicional sentido de la escuela como espacio público desprivatizado. Ahora el sistema escolar impelido a cumplir la misión de inculcar una subjetividad consumista a la medida del individuo (educación personalizada como las secciones de los grandes almacenes), se llena de señas de lo privado (intromisión de lo personal y lo familiar, de lo psicológico), quedando lo público como eco evocador de algo que fue o pretendió ser"¹⁹.

¹⁵ Carbonell, J. (2004). La innovación en las Comunidades Autónomas. En *Informe educativo 2004 Fundación Hogar del Empleado*. Madrid: Santillana.

¹⁶ Carbonell, J. (1995). Escuela y entorno. En *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Madrid: Morata, pp. 203-216.

¹⁷ Carbonell, J. (1995): *op. cit.*, p. 209.

¹⁸ El invento de una supuesta e ideal infancia más allá de estas determinaciones de clase, género o etnia, así como el papel de los espacios educativos de ocio en la creación de subjetividades cada vez más consumistas han sido analizados en un reciente artículo de Raimundo Cuesta: "La escolarización de masas: un sospechoso y 'feliz' consenso transcultural", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 334, abril 2004, pp. 81-85.

¹⁹ Cuesta R. (2004), *op. cit.*, p. 84.

Recuperar las pedagogías innovadoras y mantener la resistencia

Dentro de estas coordenadas es preciso situar el lugar de la escuela y, dentro de él, el lugar de muchas concepciones y prácticas educativas recuperando los referentes pedagógicos críticos que constituyen nuestro legado y conforman nuestra memoria, y más cuando *"se aprecia una obsesión, deliberada o inconsciente, por borrar el pasado colectivo, por desterrar de los discursos educativos actuales los referentes y las raíces sobre los cuales han crecido y cristalizado las ideas y las prácticas más innovadoras de nuestro tiempo"*²⁰. La dictadura franquista borró de un plumazo todas las ideas y proyectos innovadores, cuya recuperación fue abriéndose paso en la década de los 70 de la mano de los Movimientos de Renovación Pedagógica (en lo sucesivo MRP). Sin embargo, habría que preguntarse por qué se ha dejado en el camino todo aquello que no correspondía con el guión oficialmente previsto. Como Martínez Bonafé denunciaba hace ya un década, este olvido hay que leerlo desde las claves de las relaciones de poder: *"¿Qué se excluye y por qué? ¿A qué intereses responde esa pérdida de memoria de un importante fragmento de nuestro pasado pedagógico? Y lo que es más importante, ¿qué tipo de prácticas institucionales se constituyen desde ese discurso del olvido?"*... Porque la recuperación de la memoria *"no es un problema de nostalgia, es simplemente la denuncia de un proceso de desmemorización que olvida las raíces en las que se ha venido edificando gran parte de la pedagogía innovadora de nuestro tiempo"*²¹.

El repaso de la trayectoria de la renovación pedagógica en las tres últimas décadas nos puede dar la perspectiva necesaria para entender dónde estamos y para sacar ense-

ñanzas importantes. ¿Hay alguna constante en la renovación pedagógica durante estas tres décadas? A pesar de que el contexto sociopolítico y cultural de nuestro país ha experimentado profundas transformaciones, cabría decir que todos los intentos renovadores han estado en cierto modo deslumbrados por la "ilusión" del cambio pedagógico. Mientras que en unos casos estos cambios vendrían muy a contracorriente de las vías oficiales (y esto es válido para los años 70, pero también para los últimos tiempos dominados por un neoconservadurismo brutal al que no es ajeno la escuela ni la pedagogía), en otros momentos las posibilidades de renovación han parecido más viables, aunque la burocracia y la tecnocracia pronto acabaron con esas ilusiones renovadoras del discurso reformista. Lo cierto es que las tradiciones y rutinas en los centros y en la mayoría de las aulas apenas se han transformado, fieles a códigos profesionales muy bien asentados.²²

En los años que van desde 1975 hasta hoy la renovación pedagógica ha recorrido un largo trecho en nuestro país. Un período de casi treinta años de importantes cambios políticos y sociales con repercusiones importantes en el ámbito educativo. Entre 1975 y 1982, años de "resistencia y utopía"²³, las alternativas pedagógicas se desarrollaron sobre todo como respuesta a las condiciones educativas heredadas del franquismo. Fueron años en los que el profesorado con mayores inquietudes desarrollaba experiencias innovadoras en las aulas, ya que asistimos a un período de cierta indefinición por parte de la Administración que se tradujo *de facto* en una gran apertura en cuanto a las posibilidades de involucrarse en prácticas docentes alternativas a los programas escolares oficiales. Sin embargo hay que señalar las muchas insuficiencias de los

²⁰ Carbonell, J. (2000). La memoria, arma de futuro. Prólogo de *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.

²¹ Martínez Bonafé, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 58-65.

²² Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid: Morata.

²³ Carbonell, J. (2003). La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 110-113.

discursos de la renovación pedagógica con respecto a la función de la escuela y el conocimiento, la concepción de la figura del profesor, de su formación y de sus relaciones con la innovación educativa.

Lo cierto es que la renovación pedagógica no atraviesa sus mejores momentos. Ya han pasado unos años desde que Jaume Carbonell diagnosticara una situación no muy optimista, que seguramente se mantiene: *"Hablar de discursos educativos y pedagógicos en los últimos quince años es un atarea enormemente dificultosa por varias razones. En primer lugar, porque habría que preguntarse si existen realmente discursos bien trabados que analicen globalmente el panorama educativo y propongan alternativas. Más bien me inclino a pensar que lo que más abunda, salvo contadas excepciones, son ideas dispersas, mezclas de discursos inacabados y actuaciones puntuales desprovistas de referentes ideológicos, educativos y pedagógicos de cierta solidez y sin una base política y social suficiente que los sustente"*²⁴. El cambio de escenarios experimentado en estas tres décadas plantea un reto a la renovación entendida como resistencia: *"proponer ahora es más complejo que resistir antes"*²⁵, escribía Gimeno Sacristán en referencia a este cambio de contexto.

Querríamos pensar también históricamente algunas formas de resistencia durante estas décadas, con las que estuvo relacionado Carbonell. Los MRP, como expresión de esa resistencia, desarrollaron una trayectoria histórica y aportaron una experiencia social que no se puede entender sin analizar los cambios políticos, sociales y culturales que han acontecido en estos años. En tanto que movimientos sociales, sus planteamientos y actuaciones han ido más allá del marco estrictamente pedagógico. Su desarrollo en España ha estado ligado al contexto sociopolítico y no ha sido ajeno ni a las reformas educativas globales ni a los avatares administrativos más concretos. Los MRP articularon desde sus inicios propues-

tas para el cambio en la realidad escolar que se sufría en nuestro país, paralelamente a propuestas de cambio en políticas educativas generales, abanderando la lucha por la democratización de la enseñanza y la escuela pública. También fueron los mayores impulsores de la renovación y el cambio en los centros y el profesorado. En esta trayectoria hay luces y sombras y, con la perspectiva del tiempo transcurrido, Carbonell nos da algunas pistas sobre lo que podemos aprender desde la cercanía al discurso que ha caracterizado los referentes teóricos y las prácticas de estos Movimientos.

En cuanto a la resistencia y la ruptura con las pedagogías anteriores a la guerra civil, finalizada ésta, desde el exilio o la clandestinidad se fue configurando una pedagogía de la resistencia que, en algunos casos, logrará asegurar el hilo conductor de la continuidad histórica. Pero no conviene perder de vista que la esfera burocrática y doctrinal de la pedagogía durante el franquismo no fue ajena a las ideas de anteriores tradiciones innovadoras. Y aún hay que decir con claridad que el, hoy día, tan denostado tecnicismo y cientificismo educativo en el que culmina el reformismo del tardo-franquismo (y su LGE, como expresión normativa más conocida) es producto derivado y plenamente concordante con todos los planteamientos teóricos y los supuestos de la Escuela Nueva, la *Progressive Education* americana y los movimientos que en la memoria de los MRP coetáneos a J. Carbonell aparecen como los progenitores que habíamos de recuperar tras la oscuridad del franquismo. La brutal represión de aquel régimen y la cierta labor de desprestigio y enterramiento que desarrolló (ya existía antes) con tantos pedagogos nacionales y extranjeros de tinte liberal, socialista y republicano nos ha hecho caer en dos errores de bulto que pueden simplificarse así: que la renovación educativa es cosa de izquierdas y que el tecnicismo (la racionalidad instru-

²⁴ Carbonell, J. (1997). Discursos sobre educación y prácticas educativas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, 8-12.

²⁵ Gimeno Sacristán, J. (1995). El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 8-14.

mental en el campo educativo) es un paradigma reñido con la renovación pedagógica. Nada de eso es así: Decroly, Montessori, Dewey, Piaget, Claparède, por citar una pequeña muestra de los más influyentes en la tradición renovadora del siglo XX, no fueron peligrosos revolucionarios. Por otra parte, la tradición reformista que esos mismos representarían es, fundamentalmente, la de una educación orientada por la luz del tecnicismo. Eficacia técnica en educación fue durante muchos años sinónimo de progreso y cambio escolar. Sólo recientemente se pone en duda ese fundamento desde perspectivas psicológicas y, en menor medida, organizativas. Pero éstos son procesos cuyo alcance supera las temporizaciones históricas de república, franquismo o democracia postfranquista para dar explicación a los discursos y las prácticas pedagógicas. Conscientes de éstos y otros fenómenos, algunos colegas de Fedicaria, conducen sus indagaciones usando otras periodizaciones históricas como los *modos de educación*²⁶, apartándose de las habituales explicaciones al uso sobre nuestro reciente pasado pedagógico en función de los regímenes políticos del siglo XX.

Volviendo a la trayectoria de los MRP y su genealogía, en 1965 la Institución Rosa Sensat aglutinó en una sola organización el pluralismo pedagógico catalán del momento, constituyendo una vía de conexión tanto con los movimientos renovadores de España y de Europa, como con las corrientes progresistas del mundo

moderno²⁷. Por tanto, en Cataluña se produjeron durante los años 50 y 60 situaciones que enlazaban con la tradición pedagógica de la Escuela Nueva. No podemos olvidar que la escuela estatal en el franquismo no abría ningún resquicio a la renovación pedagógica por lo que se produjo un renacimiento (como en otras épocas) de las escuelas privadas²⁸, algunas de ellas vinculadas a Rosa Sensat, institución pedagógica destinada a la formación de maestros para una nueva escuela. Fuera de Cataluña se fueron articulando otros grupos en torno a los Colegios de Doctores y Licenciados o al movimiento freinetista. Todos estos colectivos confluyeron con otros movimientos sociales de resistencia antifranquista y sirvieron como catalizadores de la lucha por una escuela pública y democrática.

La década de los 70 fue el momento de eclosión de los MRP. En 1975, aprovechando la crisis final del franquismo, se hacen visibles a través de las Escuelas de Verano que ya Rosa Sensat había impulsado desde el año 1966. Paralelamente diversos colectivos de profesores se consolidan e institucionalizan como movimientos más estables²⁹; un hito importante de este proceso lo constituye la celebración en Almagro de las Primeras Jornadas Estatales de MRP en 1979. Carbonell, al hacer balance de este periodo de finales del franquismo y primeros años de la transición³⁰, señala dos propuestas emblemáticas en la memoria de los MRP: "La alternativa para la enseñanza" (1976), impulsada por el Colegio de Docto-

²⁶ El término "modo de educación" es una categoría heurística para la periodización de la historia escolar en la era del capitalismo que fue utilizada inicialmente por Raimundo Cuesta en su tesis doctoral —*El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis leída en la Universidad de Salamanca en 1997—. En la actualidad los trabajos de M. Vicente, J. Mateos, J. Merchán y J. Mainer, coordinados por el propio R. Cuesta, dentro del llamado "Proyecto Nebraska" de la Federación Icaria, han optado por profundizar en las posibilidades de uso de este concepto. Véase: Cuesta, R. y otros (2003): Presentación del *Proyecto Nebraska*. En J. M^o Rozada (coord.). *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Ediciones KRK, 2003, pp. 187-195.

²⁷ Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva

²⁸ Como también ocurrió en la "edad de plata" de la pedagogía española.

²⁹ Las Escuelas de Verano, los congresos del Movimiento de Escuela Popular, los encuentros del Movimiento de Educadores Milanianos.

³⁰ Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. *La Ley General de Educación 20 años después*. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 237-255.

res y Licenciados de Madrid, y "Per una nova escola publica catalana", declaración de la X Escola d'Estiu" (1975) organizada por Rosa Sensat y por el Colegio de Doctores y Licenciados de Barcelona: "*Hay dos años que se inscribirán con letras de oro en nuestra historia de la educación: 1975 y 1976 (...) con una convergencia de intereses y voluntades, hasta entonces desconocida, entre el movimiento de enseñantes, los movimientos ciudadanos y vecinales, los colectivos de renovación pedagógica y un amplio sector de fuerzas políticas y sociales comprometidas en la lucha antifranquista por la democracia*"³¹.

Desde finales de los 70 se acusa un cierto grado de desencanto y frustración y se pone de manifiesto la fuerte dosis de idealismo político del movimiento. Este desencanto se acentuó después de los momentos iniciales de la llegada al poder del PSOE cuando desde el propio Ministerio de Educación se patrocinó el Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica celebrado en Barcelona en 1983. Los MRP han tenido sus crisis más importantes en aquellos momentos en los que se ha cuestionado sus propias señas de identidad; como señala Martínez Bonafé³², cuando el Estado se instituye en definidor de la renovación pedagógica, los MRP pierden su principal capital cultural.

Buena parte de los impulsores de los MRP fueron fagocitados por la reforma socialista. Con el triunfo socialista del 82, en un primer momento, los postulados más renovadores fueron tenidos en cuenta para orientar los aspectos pedagógicos de las reformas que se apuntaban. En un marco curricular bastante abierto la reforma experimental impulsó un cierto clima innovador, con un panorama muy distinto al que invadió los centros y aulas muy poco después, cuando el protagonismo del profesorado fue

sustituido por el de los expertos. Lo que vino más tarde fue un golpe demoledor para la renovación pedagógica poniendo fin a muchos impulsos de los años setenta y primera mitad de los ochenta: el Diseño Curricular Base, publicado en 1989, uniformizó los diferentes discursos e iniciativas de la etapa experimental bajo el signo de una lectura del "constructivismo" que acabó convirtiéndose en el único referente oficial del cambio y la innovación, dando la espalda a otras tradiciones pedagógicas. De esta forma la Administración acabó definiendo la orientación de la renovación pedagógica y encontró el respaldo "científico" para regular el currículum y encorsetar las posibles vías de su desarrollo posterior.

Si a esto añadimos las políticas neoliberales de los últimos gobiernos del PSOE y de la época del PP, con el ataque frontal que ha sufrido lo público, podemos entender mejor cómo la práctica social de la renovación pedagógica en torno a la defensa de la escuela pública se queda en buena parte desarticulada, escasa de referentes y de propuestas. Porque los MRP, hoy, son o deberían ser un espacio de resistencia pero también de propuesta; en la década de los 70 el compromiso social de los MRP se relacionaba automáticamente con un discurso de resistencia, pero hoy esta relación es menos evidente. Si a esto añadimos que el espacio de los colectivos críticos es reducido, que la renovación pedagógica está al margen de la vida de los centros, está claro que los movimientos tienen un claro reto para definir su propia identidad, recuperar las referencias políticas y pedagógicas más valiosas y hacer visible su presencia pública³³. En el debate sobre lo público y la escuela pública hay que introducir nuevos elementos de reflexión en una sociedad cada vez más com-

³¹ Carbonell, J. (1992): *op. cit.*, p. 252.

³² Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.

³³ Como botón de muestra de algunos de los debates actuales en el seno de los MRP cabría hacer referencia al tema que articula el trabajo durante el curso 2003/04 de la Federación de MRP del País Valencià: "¿Cómo se organiza hoy el espacio de la renovación Pedagógica? ¿Cómo podemos hacernos presentes en el espacio público?", que será la aportación de la Federación al Encuentro Estatal de la Confederación de MRP, prevista para Octubre de 2004, donde se discutirá sobre el tema "25 años de recuperación de la Renovación Pedagógica. Una mirada hacia atrás para ir hacia adelante".

pleja y hay que estrechar los lazos con otros movimientos sociales.

No es fácil hacer balance de lo que son y han de ser los Movimientos de Renovación Pedagógica. Precisamente porque no son un todo uniforme, aunque dentro de esta diversidad disponen de unas señas de identidad y de un capital ideológico y organizativo que los ha definido desde su creación. A pesar de sus crisis, hace más de 25 años que los Movimientos de Renovación Pedagógica han trabajado incansablemente en la construcción de la Escuela Pública entendiendo que, más allá de la renovación pedagógica, se necesita una profunda transformación socioeducativa. Actualmente el panorama es más diverso y complejo y la transformación sólo puede venir desde la confluencia de diferentes redes y movimientos (educativos y sociales) interactuando en nuevos espacios.

La dilatada experiencia y contemplación de todo este largo periplo de ilusiones y desengaños ha hecho de Jaume Carbonell un analista especialmente documentado, un crítico bastante precoz de los idealismos reformistas y, a pesar de todo, un resistente de la esperanza por los cambios sociales.

Para terminar

Por último, nuestro compromiso con la innovación desde la experiencia de los grupos vinculados a Fedicaria tras el camino recorrido desde hace tiempo y reforzado en la última década nos lleva a repensar el significado de la innovación desde la didáctica crítica pensando en las posibilidades de abrir nuevos caminos³⁴. Pero volver a pensar la innovación también debe conducirnos a preguntarnos sobre el sentido y el limitado alcance de los cambios que de modo recurrente se han venido defendiendo y ensayando. El discurso sobre la necesidad

de transformar la escuela, de perfeccionar la enseñanza, de superar la escuela "tradicional" se viene repitiendo desde el idealismo que sustenta muchos discursos y prácticas innovadoras, que han conducido fácilmente de la ilusión al desencanto. Y es que el destino de todas las innovaciones que se postulan desde la escuela que tenemos no es otro que el de perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y de los códigos profesionales.

Desde la didáctica crítica impugnamos, como uno de los principales frenos a la innovación, el entendimiento tecnicista del currículum que cierra las puertas a otros enfoques del mismo inspirados en las tradiciones del pensamiento social crítico. Un currículum abierto, básico y común debiera permitir, en todo caso, y explícitamente, no sólo el debate sobre la función social del conocimiento y de la escuela, sino también la utilización de criterios diversos para seleccionar, organizar y secuenciar conocimientos social y educativamente relevantes; debería abrir la puerta a la pluralidad de diseños curriculares, fundamentados teóricamente, pero no necesariamente estructurados como un calco de las disciplinas escolares. Con todo, nuestra sospecha sobre las posibilidades de innovar se alimenta también, y no en menor medida, de la constatación de las persistentes rutinas que dominan en las prácticas escolares, de la frustración de comprobar las enormes dificultades con las que realmente se encuentran las iniciativas de cambio cuando tropiezan con la continuidad de los códigos profesionales dominantes.

La historia social de la escuela, del currículum y de las disciplinas escolares contribuyen a explicar algunos obstáculos de la innovación educativa, así como la importancia que tienen los contextos escolares cronoespaciales donde se produce y reproduce el conocimiento escolar, como ya vimos en el número 5 de *Con-Ciencia Social*,

³⁴ Como señalaba Juan Mainer en la ponencia central de las VIII Jornadas de Fedicaria celebradas en Zaragoza en Julio de 2000 y que se articularon en torno al significado de la innovación educativa en el marco de una didáctica crítica. Esta ponencia se publicó en el n° 5 de *Con-Ciencia Social* con el título "Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales", pp. 47-77.

lo que no impide encontrar espacios susceptibles de resistencia y cambio. Carbonell no ignora los límites y las posibilidades de la innovación.

El breve y apresurado recorrido a lo largo de las tres últimas décadas de innovación en España que hemos hecho, guiados de la mano de Jaume Carbonell, nos sirve para recordar algunos postulados fedecarianos ya conocidos. Es necesario pensar históricamente la innovación en ese periodo con el fin de problematizar el presente al que constantemente alude Jaume y desear y pensar en otro futuro de la innovación en nuestro país. Carbonell comparte la visión de la escuela como institución reproductora, pero subraya la posibilidad que nos ofrece como lugar de resistencia y confrontación, donde otros proyectos innovadores pueden contribuir al cambio. Por eso nos invita a resistir y mantener viva la memoria histórica de las pedagogías críticas, a pesar de los muchos obstáculos con que tropieza la innovación, planteada desde parámetros progresistas y críticos.

Finalmente, queremos destacar que Carbonell elabora su discurso en torno a la innovación sin prescindir del contexto histórico y pedagógico de las tres últimas décadas y confirmando su apuesta por la escuela pública. En una línea de coherencia que hemos rastreado en él desde su época estudiantil, investigadora y como docente universitario desde los años 70, valoramos que siga manteniendo la alternativa de la escuela pública en unos tiempos que van a seguir siendo difíciles para lo público, a pesar de los recientes cambios políticos en nuestro país.

Selección bibliográfica de J. Carbonell

En esta selección se hace referencia a todos los libros que ha escrito Jaume Carbonell, no así a los editados ni mucho menos a los artículos, de los cuales sólo se recogen los más recientes o los que tienen que ver más directamente con el tema que nos ocupa de la innovación.

1. Producción individual:

Como autor:

- L'escuela Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Ed. 62, 1977.
- La reforma educativa... a lo claro*. Madrid: Editorial Popular, 1990.
- De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública. *Revista de Educación*, nº extraordinario de 1992, pp. 237-255.
- Imágenes y dilemas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220 (1993).
- Escuela y entorno. En *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, 1995, vol. I, pp. 203-216.
- Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 253 (1996), 20-26.
- La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro, 1996.
- Discursos sobre educación y práctica educativa. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22 (1997), 8-12.
- La memoria, arma de futuro. Prólogo a *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Praxis-Cuadernos de Pedagogía, 2000.
- Contra la soledad docente. *Investigación en la Escuela*, 43 (2001), 67-70.
- La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata, 2001.
- Control i canvi en l'ensenyament. En *L'escuela a Barcelona: 1900-2003. Acció municipal i popular*. Catálogo de la exposición con el mismo título. 2003.
- Discursos y prácticas. La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, 326 (2003), 110-113.
- La innovación en las Comunidades Autónomas. Cap. 11 de *Informe educativo 2004. Fundación Hogar del Empleado. "Análisis y situación de las Comunidades Autónomas"*. Madrid: Santillana, 2004.

Como editor:

- La internacional comunista*, Barcelona: Icaria, 1978.
- Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- John Dewey. Democràcia i Escola*. Vic: Eumo, 1985.
- Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Praxis-Cuadernos de Pedagogía, 2000.

2. Obras colectivas:

- AA.VV. (1985). *L'Ensenyament*. Barcelona: La Llar del Llibre/Els llibres de la Frontera. Col·lecció "Conèixer Catalunya".

- AA.VV. (2000). *Educar a la secundària*. Vic: Eumo.
- Carbonell, J. y Monés, J. (1978): *L'escola única-unificada. Passat, present i perspectives*. Barcelona: Laia
- Caivano, F. y Carbonell, J. (1982). Cuadernos de Pedagogía visto por dentro. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 100.
- Caivano, F. y Carbonell, J. (1981). *A.S. Makarenko. Una antología*. Madrid: Nuestra Cultura.
- Caivano, F. y Carbonell, J. (1983). Escuela, cultura y territorio. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 102.
- Carbonell, J.; Lázaro; Monés, J.; Sola: *Ferrer y Guardia y la pedagogía libertaria*. Barcelona, Icaria, 1977.
- Carbonell, J.; Simó N. I.; Tort, A. (2002): *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: Eumo.
- Gimeno, J. y Carbonell, J. (coord.) (2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, A.; Sánchez-Cortés, E. y A.; Simó, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: MEC-CIDE.
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, A.; Sánchez-Cortés, E. y A.; Simó, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Barcelona: Octaedro.