

Reseña

Feito, Rafael (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid: La Catarata. ISBN: 978-84-9097-922-8, 269 páginas

José Beltrán Llavador¹

Llega este libro de Rafael Feito en un momento muy oportuno. Y lo hace planteando una cuestión desde su mismo título que ahora, apenas dos meses después de su publicación, cobra un renovado sentido en un contexto y en un período inéditos, de un inesperado, obligado y prolongado confinamiento. Si uno revisa la amplia producción de títulos que el autor ha dedicado al análisis de la educación desde la perspectiva sociológica, sin pretender agotar el inventario —desde, por ejemplo, *Nacidos para perder* (1990), pasando por *Los retos de la escolaridad obligatoria* (2000), *Otra escuela es posible* (2006), *Los retos de la participación escolar* (2011), hasta este del que se ocupan estas páginas: *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*, además de sus numerosas contribuciones en artículos y obras colectivas— podemos obtener una completa cartografía de los asuntos educativos más relevantes que han dado lugar a una suerte de *work in progress* o programa de investigación de largo aliento.

Desde hace más de tres décadas Rafael Feito viene planteando muchos interrogantes y ofreciendo no pocas respuestas a partir de una sociología de la educación que combina la *explicación* científica con la *implicación* social. Y lo viene haciendo tanto desde las herramientas, cada vez más necesarias, que proporciona el análisis teórico y empírico, como desde su participación en el debate público, a través de congresos, foros, media, blog, charlas en asociaciones educativas, en sindicatos, etc. Todo ello refleja muy bien la práctica de la mirada sociológica, que interviene en aquello que mira, por apelar a esa metáfora expresiva tan característica de nuestra disciplina.

Esta obra, que aparece recién iniciada la tercera década del siglo XXI, prosigue esa larga conversación que inició con el mundo social tratando de comprender y a la vez de inspirar ese objeto en movimiento que es el cambio educativo. No cualquier cambio educativo, pues como recordaba Gimeno Sacristán refiriéndose a las reformas educativas, estas a veces producen meros movimientos pero no auténticos cambios, provocando el efecto Lampedusa: que todo cambie para que todo siga igual... o peor. (No nos han faltado experiencias dentro de la ansiedad reformista que hemos padecido). No, el hilo conductor que señala y que reclama Rafael Feito para el cambio educativo está tejido por la idea de una ciudadanía cultivada para una democracia consolidada. Si bien la idea no es nueva, las coordenadas sociales e históricas en las que se tiene que poner en práctica esta idea sí que son nuevas, y por tanto exigen recrear la educación, reinventar la escuela y renovar las preguntas.

¹ José Beltrán Llavador, Universitat de València.

Es este un libro de preguntas relevantes. Y, como nos recordaba Raymond Williams en *Hacia el año 2000*, «si no hay respuestas fáciles, habrá en todo caso respuestas susceptibles de ser descubiertas y asumidas, aunque sean más difíciles, y estas son las que ahora podemos aprender a encontrar y compartir». De manera que Rafael Feito nos invita a lo largo de diez capítulos a compartir inquietudes, plantear preguntas y ensayar respuestas, enfrentándonos en ocasiones a hechos incómodos y a trampantojos, esos pasos en falso o estereotipos surgidos de la opinión interesada, más que del conocimiento contrastado.

El prólogo del libro, que firma Alejandro Tiana, en la actualidad secretario de Estado de Educación, es revelador, pues no se trata de una mera presentación de «cortesía» sino de una aportación sustantiva tras haber realizado una lectura atenta de sus páginas. Hasta el punto de que, aun elogiando el esfuerzo e interés académico de la obra, señala algunas discrepancias con su autor y eso añade valor a un libro uno de cuyos propósitos es sumarse a debates abiertos y estimular nuevas discusiones.

La introducción tampoco es secundaria, más bien podría considerarse un capítulo más, y no menor, puesto que aquí Rafael Feito elabora toda una declaración de intenciones —una suma de convicciones— que después irá desgranando en el resto de apartados. El punto de partida queda enunciado de una manera tan sencilla como radical: «Si realmente queremos una democracia consolidada, es necesario construir una ciudadanía informada y cultivada». Un *desideratum* cuyos ecos nos llegan desde la Ilustración, pero cuya exigencia revolucionaria pasa por renovar aquel compromiso histórico «para formar personas equilibradas, sensatas, tolerantes, capaces de cuidar de sí mismas y de los demás».

La tarea histórica, siempre por hacer, de construir democracia no se escribe con mayúsculas ni con discursos elocuentes, sino con la letra pequeña del día a día, con la práctica cotidiana, directa y discreta, de una democracia de proximidad, llevada a cabo por sujetos (individuales y colectivos; tú, yo; los unos y los otros; los de aquí y los de allá, los de antes, los de ahora y los que vendrán) que sencillamente, como diría Freire, paseamos por las calles de la Historia. En los capítulos que siguen Rafael Feito nos convierte en compañeros de viaje —o en paseantes (como los antiguos griegos practicaban la actividad de pensar)— para participar en su exploración por algunos lugares educativos.

El primer capítulo lo dedica a «una escuela para la sociedad del conocimiento». Sí, la escuela es heredera del espíritu de la Ilustración y de aspirar a la universalidad, cuyo horizonte impulsó la escuela de masas, una institución basada en el principio de igualdad de oportunidades. Ahora bien, ese principio —irrenunciable— no debe hacernos olvidar el objetivo de la igualdad de posiciones. Y aquí cabe recordar que «la conexión entre titulación educativa y empleo es cada vez más intensa». En nuestro caso, es necesario tener en cuenta la correlación entre el tipo de empleos que más crecerán hasta 2025 y su exigencia de una alta titulación (estamos lejos del objetivo de la Unión Europea de alcanzar que el 85% de los jóvenes como mínimo tenga el título de Bachillerato o CFGM). Una mayor acreditación, a su vez, debe tener su reflejo en «una ciudadanía informada y participativa capaz de responder a los innumerables temas sobre los que ha de tener una opinión elaborada». Una ciudadanía informada ha de ser una ciudadanía con capacidad de discernir y superar el «sonido y la furia» mediáticos, con un juicio crítico y ponderado. Una ciudadanía cultivada, ilustrada, tiene mejores condiciones para desarrollar una conciencia crítica. Ahora esta conciencia, además, debe serlo de la ciudadanía universal, que nos permita, en términos de Paul Barry Clark en su magnífico *Ser ciudadanos*, «adentrarnos en lo universal». La educación de esa ciudadanía universal comienza, desde la educación infantil, en ese espacio de deliberación llamado asamblea, ese parlamento

donde los niños practican la democracia como comenzó a hacerse en el ágora ateniense. La educación de una ciudadanía crítica, democrática, debe ser una educación que procure el éxito escolar para todos; como expresa el autor en otro momento, una educación de calidad para todos, resulta casi un oxímoron, pero es un horizonte razonable si además lo enmarcamos en la necesidad cada vez mayor del aprendizaje permanente, tanto para la esfera educativa como para el ámbito laboral. La sociedad del conocimiento pone de relieve la importancia de aprender a aprender continuamente, lo que supone un auténtico giro educativo. La escuela del siglo XXI debe permitir a la gente «salir de ella con la capacidad de aprender permanentemente». Eso significa que la escuela debe reconocer que ya no tiene el monopolio del saber –pues «hoy en día casi cada institución que se precie es a su vez educativa»– pero sí la responsabilidad de formar a personas con capacidad para reinventarse.

En un siglo como éste, los contenidos curriculares tal como están concebidos, distribuidos y gestionados, ya no tienen sentido. No los tenían hace casi 100 años cuando en 1929, A. N. Whitehead, en *The Aims of Education*, advertía que los árboles impedían ver el bosque. Los libros de texto están sobrerrepresentados y sobrealimentados, con una presencia abusiva y obsoleta. El diagnóstico de Rafael Feito –plagado de ejemplos concretos y actuales– no deja lugar a dudas: los contenidos curriculares son excesivos (demasiadas asignaturas con demasiado contenido en cada una), jerarquizados (ese *ranking* que todos hemos experimentado por el que unas materias se elevan al Olimpo y otras se ningunean), fragmentarios (desde una asunción de conocimiento estático, acumulativo y a base de desconexiones graves), arbitrarios (muchas veces sinónimo de sesgados, descontextualizados, o aleatorios) y desfasados (desanclados de nuestra realidad). Tampoco este diagnóstico de «balcanización curricular» huye del debate, prestando atención a temas sensibles como la presencia de religión en la escuela pública (un asunto que en la Segunda República ya estaba superado), o la enseñanza de idiomas (con la asignatura pendiente del inglés y la polémica sobre el modelo de inmersión lingüística en el caso del idioma catalán). Como alternativa a esta balcanización, una vez más Rafael Feito insiste, y no dejará de hacerlo en los sucesivos capítulos, en la importancia de propiciar ocasiones de aprendizaje –pues en eso consiste educar, básicamente– a través de «escenarios deliberativos».

Continúa la reflexión, en un nuevo apartado, completando la cuestión de qué se enseña con la de cómo se enseña. Si en el qué se enseña pesa una fragmentación excesiva, en el cómo pesa una apropiación indebida. Este proceso de apropiación es lo que Freire designaba como concepción bancaria de la educación: la presunción de que las cabezas de los escolares son depósitos vacíos en los que se va inyectando conocimiento por acumulación. El modelo es tan simple como desproporcionado: el profesor habla y el escolar escucha, o responde a lo que se le pregunta intentado que la respuesta se ajuste a lo que espera el docente. Es necesario finalizar con el logocentrismo del docente, mediante «la única solución posible: sacar de la pasividad al alumnado». Para Feito, el aprendizaje por competencias ofrece una valiosa oportunidad para replantearse el sentido del quehacer educativo. Aquí asocia, con razón, la reflexión sobre las relaciones entre aprendizaje y vida a una rica tradición pedagógica de la mano de autores como Dewey, Freinet o Piaget (a los que, por cierto, habría que releer desde interpretaciones contemporáneas: comprobaríamos la vigencia humanista y pedagógica de la escuela laboratorio de Dewey, de la imprenta –adaptada a nuestro contexto– de Freinet o del constructivismo de Piaget). El significado que Feito otorga al término competencia destila lo fundamental del mismo: la capacidad de resolver problemas reales, conectando con la vida. Nada que objetar a este significado. Pero me temo que el discurso de las

competencias ha acabado convirtiéndose en no pocas ocasiones (piénsese, por ejemplo y sin ir más lejos, en nuestros propios documentos administrativos para aprobar y acreditar titulaciones) en una suerte de jerga escolástica y formal, que a veces recuerda los debates medievales entre nominalistas y realistas («el nombre de la rosa no es la rosa»).

Otro aspecto del cómo se enseña está directamente relacionado con los llamados «deberes escolares», una disputa que se reedita de manera cíclica y a la que nuestro autor dedica el cuarto capítulo. La polémica surge en contextos y en momentos en los que se produce una reacción ante una posición de supuesta amenaza social que parece requerir una respuesta de mayor exigencia sobre el sistema educativo (la carrera espacial y la necesidad de superar el adelanto soviético; el avance tecnológico de Japón que provocó la alarma reflejada en el informe *A Nation at Risk*; y en nuestro caso, entre otros, los resultados poco halagüeños de los informes PISA y su reflejo en la intensificación de los deberes escolares). Una vez más, los llamados deberes en nuestro país parecen obedecer a lógicas de «ansiedad», con efectos desiguales para clases sociales desiguales. Si el efecto sobre estudiantes de clases bajas es la carencia de condiciones y de capital cultural en los hogares para realizar los deberes, el efecto sobre clases medias es hacer del aprendizaje un objetivo secundario, subordinado al objetivo prioritario de cumplir con los deberes impuestos para mantener o aumentar los resultados. No deja de llamar la atención que hasta el curso 1984-85 la legislación educativa prohibía y desaconsejaba encomendar deberes. Una vez más, da la impresión de que el mensaje productivista de la rendición de cuentas (*accountability*) ha acabado calando hondo en el sistema educativo laminando la rendición de sentido («sensability»), y confundiendo calidad (mejor educación) por cantidad (más –tareas– de la misma escuela). El propio término «deberes» ya encierra connotaciones excesivamente escolaristas: ¿por qué no plantear en casa, y también en la escuela, actividades a partir de experiencias vitales y creativas –como leer, escribir, dibujar, jugar, cocinar...– que sin duda favorecen el aprendizaje?

Se puede situar en el mismo marco de la fiebre evaluadora –lo que John Elliot había caracterizado como «el estado evaluador»– la discusión en torno a las pruebas externas, de las que se ocupa el quinto capítulo. Una vez más, Rafael Feito ofrece argumentos muy claros ante el intento de reimplantar las reválidas que se llevaron a cabo antes de la aprobación de la Ley Villar Palasí. Sin duda, el argumento más contundente es que estas pruebas «tienden a condicionar el modo de enseñar y los contenidos curriculares», reduciendo los centros educativos a algo parecido a las academias para aprobar exámenes. El ejemplo de Diana Ravitch en Estados Unidos no deja lugar a dudas. Pasó de ser una firme defensora de estas pruebas en el gobierno Bush, ocupando un puesto de elevada responsabilidad en la administración educativa, a ser una convencida detractora de las mismas, tras la experiencia y las evidencias acumuladas que le llevaron a escribir su célebre obra *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. Este capítulo finaliza dando cuenta del estrés que estas pruebas provocan en el alumnado. La situación en Estados Unidos es dramática. En la Universidad de Valencia lo pudimos comprobar cuando se invitó al profesor y cineasta de Nueva York Curtis Chin a presentar su documental *Tested* (<http://www.testedfilm.com>), que aborda la lucha denodada de las familias neoyorquinas para que sus hijos accedan a una de las escuelas públicas de élite de la ciudad mediante la superación de las pruebas anuales «Specialized High School Admission Test» (SHSAT). Esta prueba, lejos de favorecer la igualdad de oportunidad, reproduce y acentúa las desigualdades.

Tampoco deja de estar presente el tema de las desigualdades en el debate sobre los itinerarios, que se aborda en el capítulo sexto. La pregunta con la que se inicia, ¿juntos o separados?, está asociada a diferentes cuestiones pero sobre todo tiene que ver con la comprensividad. La alternativa a la comprensividad es la separación en grupos en función del rendimiento. Y al decir del autor «no parece que la segregación sea una opción aconsejable». La noción de rendimiento, por otra parte, ha estado estrechamente ligada a una concepción de la inteligencia, por parte de la escuela, estática, excluyente y reduccionista, que perjudicaba a aquellos sujetos que no se ajustaban a los moldes «escolaristas», a la uniformizadora «máquina de la escuela», por utilizar la hipérbole gráfica del investigador Francesco Tonucci (Frato) en su conocida viñeta. La perspectiva de Gardner sobre las inteligencias múltiples al menos ha servido para cuestionar una representación caduca de nuestra relación con el saber, para problematizar y revisar una noción compleja y para llamar la atención sobre nuestra propia responsabilidad tanto a la hora de calificar y clasificar a los sujetos con instrumentos de medición cargados de pre-juicios (juicios previos) como a la hora de depositar expectativas sobre los escolares. Por otra parte, la apelación de quienes defienden la segregación en base a las supuestas bondades de grupos homogéneos, queda desmontada de una vez por todas –vale la pena decirlo alto y claro– por la constatación de que, «en realidad, los grupos nunca son del todo homogéneos». Afortunadamente, pues la sola idea de que pudieran haberlos y de que todavía haya quienes defienden su necesidad son propias de las peores distopías.

Si en el apartado anterior el debate repercutía sobre los estudiantes, en el capítulo séptimo se centra en el profesorado. Aquí tampoco se rehúyen cuestiones tan importantes como la necesidad de repensar la formación inicial, las posibilidades de ensayar un período de inducción (siguiendo el modelo MIR) para futuros docentes, el papel de la formación permanente en una sociedad en la que va a prevalecer la formación a lo largo de la vida, y la importancia de trabajar en equipo en los centros educativos a partir de proyectos comunes. A la pregunta sobre qué debería ser un profesor en una sociedad como la actual, Rafael Feito responde con una taxonomía a partir de un trabajo de campo propio. Pero no ofrece una clasificación de tipos ideales, sino una tipología del buen profesor (eso que se llama *ethos* del profesorado) atendiendo a algunos rasgos reales (pues buenos docentes, haberlos haylos), como autonomía, empatía (capacidad de ponerse en el punto de vista de los estudiantes), disposición a trabajar en equipo e innovar, además de actitudes de paciencia, afabilidad, entusiasmo... Un buen docente, insiste, puede desarrollar mucho mejor su trabajo cuando lo hace formando parte de un proyecto de centro compartido que además tenga en cuenta el entorno en el que desarrolla su acción educativa.

Este entorno no puede ignorar la presencia y la participación de las familias, así como la elección del centro. Ambos debates son los que aborda en el siguiente capítulo. Algunas cosas han cambiado en nuestro país desde la experiencia de escolarización reducida, no hace tanto, al ejercicio de alfabetización –a ello dediqué una de mis primeras obras: *El sueño de la alfabetización*– hasta la extensión universal de la escolarización. Las funciones de familia y escuela se han ido especializando desde entonces hasta hoy. En la actualidad los límites y alcances de la participación de los padres son problemáticos, así como las formas de participación, a través de los consejos escolares. Estos consejos, que empezaron como una propuesta interesante, han ido convirtiéndose en órganos meramente consultivos, de carácter más formal que real.

En cuanto a la elección del centro el problema «es la posibilidad –o, en muchos casos, la realidad– de que haya colegios que cuenten con una clara sobrerrepresentación de ciertos grupos sociales, sean estos privilegiados o marginados». La invocación al derecho a la elección de centro por parte de sectores con-

servadores enmascara la defensa de la selección de clientela por parte de algunos centros educativos. Y la corriente, minoritaria y radical, de la escolarización en casa, olvida que la educación es una forma de vida social y que la opcionalidad de unos pocos (privilegiados) por esa vía privada no puede negar el derecho de todos (hasta el punto de asumirse como obligación estatal) a una educación pública.

Al debate sobre la participación escolar, se suma la discusión reciente sobre los tiempos escolares, sustanciado en las posiciones sobre jornada continua o partida. El debate sobre la jornada encierra intereses corporativos, con efectos desiguales. Buena parte de los defensores de la jornada continua –y la mayor parte del profesorado lo es, así como los sindicatos– ha ejercido un pensamiento desiderativo, confundiendo de manera sesgada el deseo con la realidad, pero sin argumentos sostenibles. Uno a uno, Rafael Feito va desmontando los argumentos a favor de la jornada continua. Tras patearse buena parte del territorio español, deduce que no hay evidencias empíricas sobre las ventajas de la jornada continua y sí en cambio sobre las desventajas. Algunos estudios recientes llegan a las mismas conclusiones (véase, por ejemplo, la «Guía de tiempos escolares» que Daniel Gabaldón y Sandra Obiol publicaron en 2017: <https://ojs.uv.es/index.php/creativity/article/view/12062/11704>, y en la que concluían que «existen indicios razonables que apuntan a una posible relación entre tipo de jornada escolar continua y empeoramiento del rendimiento académico»). Un intento de solución apuntado por Feito es que cada familia podría tener la posibilidad de decidir qué tipo de jornada conviene a sus hijos. Aun con dificultades de contar con dos tipos de jornada en un mismo centro, esta posibilidad tendría ventajas considerables, concediendo libertad de elección a las familias en una cuestión sobre la que puede decidir individualmente. Como complemento al debate, al final del capítulo se presta atención a la modificación del calendario lectivo en Cantabria, sobre la que parece prudente un debate informado.

Precisamente, la necesidad de fomentar debates, de participar en la conversación pública y de abrir espacios de deliberación sobre los asuntos que nos conciernen, son condiciones para una sociedad democrática. Las escuelas democráticas, a las que se dedica el décimo capítulo, son aquellas que persiguen el éxito para todos, una educación de calidad para todos, lo que puede suponer, como señala Feito, un oxímoron si se identifica la calidad con una minoría selecta. También son aquellas cuya actividad se centra en el aprendizaje (y en quienes aprenden) más que en la enseñanza (y en quienes enseñan). No se puede enseñar a ser demócratas; más bien, aplicando el lema de John Dewey, *learning by doing*, la democracia se aprende ejerciéndola, poniéndola en práctica, y respirándola en entornos propicios para ello como son las escuelas democráticas. Rafael Feito destaca cuatro características de las escuelas democráticas: la aventura de investigar y de innovar, poniendo en el centro el proyecto educativo; la creación de escenarios deliberativos, a partir del ejercicio de la asamblea y sus diferentes variaciones, desde educación infantil (un ejemplo precioso y recomendable es la película *Solo es el principio*, de Pierre Barouquier y Jean Pierre-Pozzi) hasta educación secundaria; el trabajo en equipo, interactivo e intergeneracional, y aquí cabe mencionar, por ejemplo, el magnífico resultado de las prácticas de estudiantes del Grado de Sociología en centros de educación secundaria; y el fomento de una convivencia democrática, una convivencia facilitada con la presencia de mediadores y la resolución dialogada de los conflictos.

En las conclusiones, Rafael Feito enfatiza la necesidad de participar en la conversación que ayuda a construir conocimiento, priorizando los debates sobre las cuestiones centrales que tienen que ver con el funcionamiento de la escuela pública y su papel como actor relevante en la educación de una ciudadanía democrática.

Desde mi experiencia como lector tan solo puedo decir que me he visto literalmente arrastrado por el interés de unas páginas que reflejan el buen oficio de un investigador al que también le apasiona la docencia. Un libro que, además de recoger experiencias propias, se basa en una amplia documentación recogida al final. Escrito con una prosa deliberadamente clara («la claridad empieza por uno mismo», decía Michael W. Apple), también está trufado de variadas referencias (y preferencias) musicales (de Paul McCartney a Bruce Springsteen), literarias (con escritores como García Márquez) y culturales (donde caben periodistas como Álex Grijelmo o cineastas como Adolfo Aristarain o Bertrand Tavernier), que enriquecen la reflexión sociológica al conectarla directamente con piezas de vida.

Un libro recomendable para quienes se dedican a la docencia e investigación educativa, a la gestión educativa en administraciones y sindicatos, así como una lectura de referencia imprescindible para estudiantes de diferentes titulaciones y especializaciones educativas y también para familias y AMPA con inquietudes por la educación de sus hijos. En definitiva, un libro que sirve como una brújula para orientarnos en tiempos de desconcierto y como estímulo para participar en la tarea interminable de mejorar nuestra educación en pos de sociedades crecientemente democráticas, sin dejar de plantearse, por utilizar la expresión de Eduardo Galeno, «preguntas andantes», además, de manera muy didáctica.

En tiempos difíciles como los que vivimos, y en circunstancias inéditas como las que estamos experimentando, esta obra encierra valiosas lecciones. Una de ellas es la de mostrar, ahora más que nunca, que tal como hace la sanidad pública de manera encomiable respecto a la salud de los individuos, la escuela también puede y debe contribuir de manera decisiva a la salud democrática de las sociedades.