

LAS REFORMAS ESCOLARES y aquellos a los que nunca llegan

JOSÉ MARÍA ROZADA MARTÍNEZ

Es maestro en el CP de Villar Pando (Oviedo) y Profesor Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Ha publicado varios libros en solitario o en colaboración, en un marco general de investigación-acción autodidáctica y autobiográfica. (jmrozada@uniovi.es)

En lo que va de democracia en España, se han sucedido cinco grandes reformas (LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG Y LOCE) y una más que ahora mismo está en marcha.

En la primera de ellas (la LOECE –1980–) se ajustaron ciertos aspectos que era necesario retocar como consecuencia de la Constitución de 1978. Fue tan tímida como la democracia, que entró de puntillas para no sobresaltar a nadie. Los cambios organizativos y curriculares que traía consigo fueron tan intrascendentes como efímeros, sólo dos años después de su aprobación, el PSOE ganaba ampliamente las elecciones generales y abría un proceso de reforma escolar tan esperan-

zador como lo era su victoria para los sectores populares y buena parte de las clases medias que lo habían votado. Se dijo entonces, con razón, que las reformas no llegaban a las aulas porque se confiaba demasiado en el BOE para su implantación, de modo que esta vez la reforma se haría surgir desde abajo. Nada nos parecía más sensato a quienes en aquellos años abogábamos porque se diera el protagonismo de la reforma a los profesores profesionalmente competentes y moralmente comprometidos.

Nos parecía entonces a algunos, como nos sigue pareciendo ahora, que sólo apoyando las buenas prácticas pedagógicas (tanto en el sentido profesional como en el moral) de quienes están trabajando en las aulas, podría una reforma llegar a significar algo para aquellos a los que las reformas nunca llegan. Pero casi recién nacida aquella iniciativa, algunos tuvimos que distanciarnos de ella para denunciar que las cosas no estaban siendo llevadas por donde se había dicho, y que a lo peor no se trataba precisamente de un error. De todos modos, aquel momento que en otro trabajo he calificado como mágico (ROZADA; 2002), produjo dos decretos que tal vez marcaron el máximo de acercamiento de una reforma educativa a aquellos que más la necesitan; fueron los decretos de educación compensatoria (1983) y de integración (1985). Al amparo de ellos se impulsaron iniciativas que desafiaron con valentía la camisa de fuerza de la burocracia. Los más innovadores dentro del sistema de enseñanza, dispusieron entonces de un espacio, entre lo oficial y lo oficioso, que les permitió materializar algunos de sus sueños.

Con la LODE (1985), nuestro sistema escolar alcanzaría el techo de democratización formal más alto que nunca tuvo. Puesto que la libertad de creación de centros había sido pactada en la redacción del texto constitucional de 1978 (Art. 27), lo que se intentó, no sabemos si con ingenuidad o con plena consciencia de lo que acabaría ocurriendo, fue tratar de evitar que la pluralidad de centros (públicos y privados) constituyera una doble red escolar sobre la cual encontrarán fácil asiento las desigualdades sociales, que, como se sabe, en la enseñanza cursan en términos de desigualdades de información, de programaciones familiares, de búsqueda de la diferenciación, etc., hijas todas ellas de esa otra diferencia más general en el ámbito de lo que se ha llamado *capital cultural* que, como el otro, el económico, está muy desigualmente repartido.

Pero la concertación no trajo, vía consejos escolares, la democratización de los centros privados, de modo que la doble red no sólo siguió adelante sino que paso a paso, y puesto que no es realmente doble sino triple (pública, privada concertada y privada de pago), va constituyendo la base escolar sobre la que se está asentando, al mismo tiempo que contribuye a su constitución, la *sociedad de los tres tercios*, uno de ellos excluido. Todo parece indicar que, a no tardar mucho, los hijos de los excluidos serán mayoría en los colegios públicos y en algunos (unos pocos) colegios concertados que vinculan vocación misional y compromiso social con los más desfavorecidos, mientras los hijos de los sectores medios de las clases medias utilizarán la red concertada para librar la batalla de la competitividad por adquirir una posición social; por su parte, las elites se reservarán los muy caros colegios de pago. Los individuos que la LODE veía como ciudadanos que habrían de participar

en la gestión democrática de las escuelas “sostenidas con fondos públicos”, van siendo progresivamente reducidos a clientes que eligen en el escaparate de las ofertas educativas que, a su vez, compiten entre sí.

La LOGSE (1990) es identificada en muchos sectores como “la reforma” por dos razones: porque supuso una reestructuración del sistema para introducir la *comprehensividad*, y porque así se procuró presentarla desde el poder político del momento, con el fin de ocultar la muerte por abandono e inanición de la reforma que se había iniciado a comienzos de los años ochenta cuando el PSOE ganó sus primeras elecciones. En efecto, en primer lugar, la creación de la Educación Secundaria Obligatoria fue, sobre todo, un mero proceso de escolarización en los institutos, pero no trajo consigo los cambios de todo tipo que eran necesarios para llenar de sentido la estancia en ellos de unas generaciones de jóvenes que, además, están hoy sometidas a procesos de cambio acelerado que la vetusta institución escolar no es capaz de digerir. Y en segundo lugar, es con la LOGSE cuando definitivamente se entierra aquel esperanzador proceso iniciado tras las elecciones del 82, viniendo a ocupar su sitio una suerte de alianza tácita entre el poder, los psicopedagogos expertos en curriculum y los neotecnócratas de las organizaciones eficaces, los cuales trajeron consigo la mayor oleada de reglamentismo (PEC, PCC, RRI, PGA, PEA, MA, PP.CC. ...) que jamás se haya dado en el sistema escolar español. Con ello, las reformas apenas fueron más allá de las abultadas carpetas en las que se acumuló tan desmesurado papeleo.

La LOPEG o LOPEGCE (1995), conocida también como *Ley Pertierra*, ya ni se planteó el llegar a quienes las reformas nunca llegan, porque aunque en su enunciado inclu-

ye la palabra participación, lo que realmente desarrolla su articulado es la evaluación y el gobierno de los centros; y lo hace para darle una respuesta tecnocrática al déficit de participación democrática que estaban padeciendo los centros (entre otras cosas porque ese aspecto se había dejado abandonado a su suerte tras la LODE), así como para desarrollar uno de los mecanismos que más puede contribuir a la implantación de políticas de mercado, a saber, una evaluación no tanto orientada a la mejora de lo evaluado, sino a producir datos destinados a hacerse públicos con el fin de que se den los elementos básicos para que funcione el mercado educativo, es decir, que haya diferenciación de los productos que se ofrecen, información a los clientes y que éstos tengan libertad de elección.

La LOCE no haría sino abundar en lo mismo, aunque sumándole ahora una reacción conservadora en el campo del curriculum, procurando hacerlo más disciplinar, es decir, volviendo otra vez los contenidos académicos, independientemente del sentido que tengan para muchos alumnos, y más disciplinado, es decir, cerrándolo y poniéndolo al servicio de ideologías conservadoras, de modo que, como bien se ha señalado, por ejemplo en el caso de la enseñanza de la Historia, es la reforma fruto de “...una alianza entre ‘eficientistas’ y ‘retrohumanistas’ (EDITORIAL, 2002, pág. 12).



La reforma de la contrarreforma que ahora está en marcha, no trae consigo ningún cambio sustancial de la LOCE, de modo que se puede decir que estamos a las puertas de un acuerdo PSOE - PP, que yo creo que llegará en cuanto deje de ser políticamente rentable el hacer ruido con el tema de la religión.

Para el sentido común de la gente la escuela se reforma para hacerla mejor, es decir, para que sea más difícil que alguien fracase en ella, y es que el sentido común tiene mucho de bálsamo que haga más llevaderas las lacras de la vida en sociedad. Por eso decía Pierre Bourdieu, refiriéndose al trabajo social, que "...cuando uno lo hace, el trabajo le castiga" (BOURDIEU y AEGLETON, 2003, 294); y es que el estudio crítico de la sociedad, junto con la satisfacción de ver más allá de las engañosas apariencias, trae consigo una especie de forma de vivir un tanto descalabrada y dolorida.

Las reformas escolares crean expectativas que no está en sus manos cumplir, de ahí que la crítica más radical que cabe hacerles no es la de que no cumplan sus promesas, sino que las hagan. Para el grueso de los que fracasan en la escuela (los "nacidos para perder" les llamó en un excelente trabajo Rafael Feito -1990), una escuela que no les hiciera daño sólo sería



"Se dijo entonces,
con razón,
que las reformas
NO llegaban a las aulas
porque se confiaba
demasiado en el BOE
para su implantación,
de modo que esta vez
LA REFORMA
SE HARÍA SURGIR
DESDE ABAJO"

posible en una sociedad donde el fracaso de unos y el éxito de otros no fueran elementos estructurales de la misma. Pero esto es hoy por hoy un ideal tan alejado del mínimo de realismo necesario, que puede utilizarse como referente que nos permita juzgar el grado de injusticia que se da en la sociedad, pero no como meta que vayamos a lograr al final del camino que tenemos al alcance de la vista, no sea que hagamos nosotros las mismas promesas que les criticamos a las reformas escolares.

Además, en lo que respecta al fracaso escolar, hay otro elemento esencial, con demasiada frecuencia olvidado por los críticos de la escuela, que proviene de las relaciones sociales, sobre todo familiares, y que anida en el corazón de los niños desde pequeños; son las desigualdades en la construcción afectiva de los individuos. No son pocos los alumnos que fracasan en la escuela debido a los desequilibrios emocionales que bloquean la aparición del deseo de saber. Puede que esta causa, en ocasiones sea más importante que los propios déficit sociales, si bien es verdad que se pueden establecer algunas relaciones entre lo uno y lo otro.

De modo que podríamos decir que, tanto por razones estructurales objetivas, como por razones afectivas, hay personas a las que las

reformas escolares nunca llegan. A ellas llegan sólo algunas veces y en precario los buenos maestros que trabajan, no diría yo que de espaldas a las reformas, que no deben hacerlo, pero sí con saberes profesionales y compromisos morales que no están a expensas de lo que el legislativo determine en cada momento. Aquellos a los que las reformas nunca llegan no les queda otra esperanza, creo yo, que la de toparse con maestros (o profesores, esto es lo de menos) que reúnan, de un lado, un interés intelectual y profesional por su trabajo que les permita comprender adecuadamente las complejas situaciones de enseñanza, y, de otro, un compromiso ético con sus alumnos en tanto que seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre y AEGLETON, Terry.: "Doxa y vida cotidiana: una entrevista". En ZIZEK, Slavoj (comp.): **Ideología: un mapa de la cuestión**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003 (1.ª edición, 1994)
- EDITORIAL.: "Entre el 'revival' y el festival contrarreformista: el retorno de la historia escolar a ninguna parte". **Con-Ciencia Social**, n.º 5, Díada, Sevilla, 2001, págs. 9-23
- FEITO, Rafael.: **Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares**. MEC, Madrid, 1990
- ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado)" **Con-Ciencia Social**, n.º 6, Díada, Sevilla, 2002, págs. 15-57. Ha sido publicado también en el libro de actas ROZADA MARTÍNEZ, José María (coord.): **Las reformas escolares de la democracia**. KRK, Oviedo, 2003, págs. 17-79

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA INTERVENCIÓN JUDICIAL CON MENORES:

La Ley de Responsabilidad Penal del Menor

TOMÁS MONTERO HERNANZ

Jefe del Servicio de Atención y Reinserción de Jóvenes Infractores de la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León



Han pasado ya más de cuatro años desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, y ya han aparecido múltiples valoraciones de la misma y desde diversos ámbitos: judicial, fiscal, policial, defensor del pueblo y asociaciones de víctimas, entre otros.

Cada uno ha centrado su valoración o crítica en diferentes aspectos entre los que podrían destacarse los siguientes:

- La policía y la guardia civil en el incremento de inseguridad ciudadana que de la Ley se ha derivado.
- Los fiscales en la falta de medios que tienen para llevar a cabo sus funciones y la falta de recursos para llevar a cabo la detención de los menores.
- Fiscales y jueces en los pocos recursos que se han puesto para la ejecución de la Ley y especialmente por las comunidades autónomas.
- Las comunidades autónomas en la ausencia de transferencia por parte del Estado de los medios materiales y humanos para llevar a cabo las nuevas competencias encomendadas vía ley.
- Las asociaciones de víctimas critican el desprecio a la víctima y llegan a tachar la Ley de blanda, argumentando que no da respuesta adecuada a algunas conductas especialmente graves.

Y por el camino corporaciones locales y vecinos se lanzan a la calle para evitar la apertura de nuevos centros para menores infractores dentro de sus términos municipales, como ha ocurrido en Andalucía, lo que no deja de ser un contrasentido cuando por otro lado se reclama el internamiento de estos menores y se solicita de las autoridades competentes menor tolerancia con el delito y sus autores.

Cierto es que esta Ley es o ha sido una norma especial en algunos aspectos.