

# Transformaciones y nueva centralidad de la enseñanza. Apuntes para una discusión

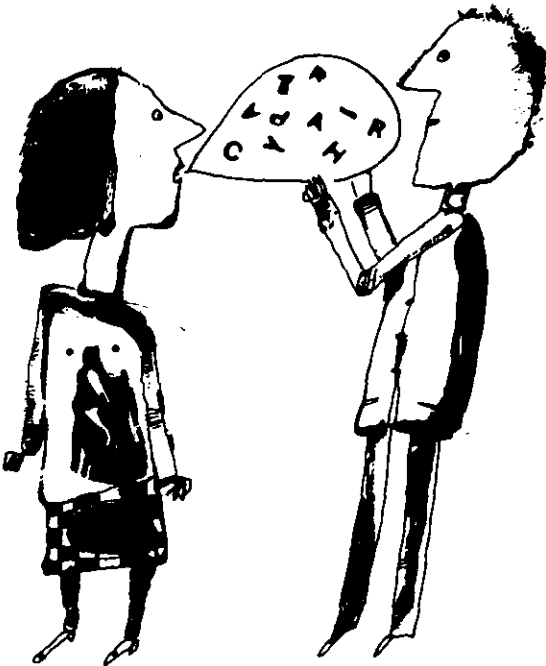
Giorgio Franchi  
(Traducción de M<sup>a</sup> Luz Morán)

## 1. La crisis del enfoque "funcional" de la enseñanza

1.1. Hace ya casi treinta años se teorizó ampliamente sobre la centralidad y la potencialidad de la enseñanza: la lógica fue la de considerar a la enseñanza como un instrumento, un medio (la verdadera expresión sería: una *función*) para llevar a cabo objetivos externos a ella misma. De este modo la teoría "funcionalista" (o tecnofuncionalista), la del "capital humano", la "economía de la educación", y otras expresiones parecidas, necesitó toda una serie de correspondencias más o menos directas tales como: más enseñanza *igual* a más desarrollo, mayor cualificación del desarrollo, mayores ocasiones de trabajo, por lo demás cualificado, mayor movilidad social...<sup>1</sup>.

En la base de estos objetivos estaban unas carencias y necesidades consideradas reales, las previsiones de desarrollo económico y productivo que habrían podido encontrarse con inadecuaciones cuantitativas y cualitativas de la fuerza de trabajo. Y estaba, al mismo tiempo, la estrecha coherencia entre estos objetivos/funciones atribuidos a la enseñanza (en la escuela) y la ideología del desarrollo capitalista posterior a la crisis del 29: la centralidad del trabajo y de la ocupación, la cualificación del trabajo, el desarrollo, etc.; la capacidad de persuasión que, indudablemente, tuvieron las teorías "funcionalistas" sobre la enseñanza reside sobre todo en este hecho, por otro lado poco señalado y pocas veces objeto de reflexión por parte de los propios críticos del funcionalismo (en los años 70)<sup>2</sup>.

1.2. La práctica de este enfoque —que definía a la enseñanza como inversión productiva, tanto más en cuanto que estaba vinculada de forma directa y explícita a funciones productivas— fue al menos decepcionante, en el sentido de que muy raras veces al desarrollo cuantitativo de la escolaridad se hizo corresponder una transformación concreta de la escuela, del mismo modo que faltaron en todas partes instrumentos de vinculación (transición) entre la escuela y el mundo productivo (tema este que ha aparecido únicamente en la segunda mitad de los años 70, además sobre la base de una progresiva separación entre la escuela y el trabajo)<sup>3</sup>. Pero el verdadero hecho es que progresivamente se descubre que estas fun-



ciones eran verificables sólo en parte. Como escribe C. Offe <sup>4</sup>, si se asumen estos objetivos como los que deberían de explicar la educación se está obligado a concluir que ninguno de estos ha sido alcanzado, aunque podemos considerar que existen pero sólo como efectos marginales posibles pero no obligatorios de la educación. Por otro lado estas son las conclusiones a las que han llegado numerosísimos análisis realizados en los años 70 en los Estados Unidos, en Europa, en Italia <sup>5</sup> y la correlación verificable, en parte todavía hoy, entre la enseñanza y algunas de las funciones descubiertas en su momento, confirma (paradójicamente) la parcialidad de las propias correlaciones, la posibilidad, pero no la obligatoriedad de estas relaciones “funcionales”.

1.3. Ciertamente –ya lo hemos dicho– podían (y pueden) hacerse muchas cosas para mejorar las distintas relaciones, en particular las relativas a las relaciones enseñanza/trabajo/ocupación, y esto deja un campo de intervención a la política escolar y formativa a reactivar.

Pero el punto verdadero está en el hecho de que un enfoque de naturaleza “funcional” o “finalista”, es decir la atribución a la educación y a la escuela de objetivos externos a estas, “productos” determinados por un proceso dentro del cual existen otras cosas y que tienen lugar en el interior de una institución en la que conviven y se enfrentan varios sujetos con competencias, roles y características extremadamente diversos entre sí (políticos, técnicos, profesionales, culturales, etc...), es en realidad “incorrecto” <sup>6</sup>.

Existe aquí una lógica a romper, aunque es cierto, a pesar del casi total fracaso del enfoque “funcionalista”, que éste sigue manteniéndose como el que debe explicar y enderezar el funcionamiento y los éxitos de la institución.

Todo ello va subrayado, en cuanto que la propia izquierda no se ha separado de este enfoque <sup>7</sup>; ésta, todo lo más, ha añadido otros valores, otros objetivos, haciéndola por lo tanto más llena y “universal”, vinculándola con valores más generales, pero permaneciendo dentro de esta misma lógica. Parece resurgir también hoy, casi como una vuelta a retornar, por parte de la izquierda, la “economía de la educación”, con “nuevas” acentuaciones sobre la profesionalidad, el trabajo, la ocupación, vinculando este discurso sobre todo (y en este sentido también legitimamente) con los problemas del desempleo juvenil. (Una re-historia de la tesis de la izquierda sobre la enseñanza sería sobremedida interesante un cuanto

que demostraría tanto el paralelismo –aunque con todas sus diferencias– entre ésta y la imposición funcionalista, como la paradoja de no advertir –en el 68– que la enseñanza de masas, además de presentarse siempre, y por lo general, como una “función” capitalista, se ha revelado como un factor de conflicto.

## 2. La pluralidad de valencias de la educación de masas: la transformación de los años 70

2.1. Se decía anteriormente, que el dato más influyente de las teorías del enfoque “funcionalista” había sido *ex-post* su fuerte carga de *persuasividad*: el hecho de presentarse como un fuerte y persuasivo mensaje “ideológico” constituido por un conjunto muy rico de expectativas creíbles y posibles.

No es superfluo recordar, en este contexto, que las políticas escolares y formativas de todos los países se justificaron en base a este enfoque y, sobre todo, que a partir de éste se materializaron los ingentes procesos de escolarización de masas y un desarrollo del sistema de enseñanza (de la escuela) que la ha convertido en un subsistema social de enormes proporciones. En efecto, es sobre esta encrucijada (al menos al hacer un discurso histórico) donde se hace manifiesta una propiedad inédita (porque hasta ese momento ha sido poco advertida y poco usada) de la enseñanza: presentarse como un terreno pujante de crecimiento y consolidación de expectativas. Ciertamente, todo esto puede considerarse verdadero en términos absolutos. Pero existe una diferencia cuando este proceso es inducido materialmente como lo fue, subrayándose de este modo la centralidad de la enseñanza y la pluralidad de sus correlaciones (supuestas pero persuasivas) con el desarrollo social, económico, productivo, político y cultural.

Aquí el que la enseñanza sea “matriz de expectativas”, el que sea un lugar capaz de producir, de hacer crecer, multiplicar, consolidar expectativas y esperanzas da lugar a toda su claridad y a todo su uso potencial. Desde esta perspectiva y de un modo reduccionista y simplemente a modo de ejemplo, el 68 puede interpretarse, al menos en lo que respecta a sus orígenes, como la verifi-

cación de dos velocidades distintas: aquella más rápida y por medio de la cual se han consolidado y concretado las expectativas, y aquella decididamente más lenta de las transformaciones sociales, políticas y económicas<sup>8</sup>. (Para seguir con la crónica: el escenario de fines de los años 60 –y con mayor razón el de los años 70– se presentó, a causa de una conocida suma de factores profundamente distintos –incluso en el sentido de lo “otro”– con respecto al de final de los años 50, a partir del cual se habían iniciado las previsiones y el enfoque de conjunto acerca de la enseñanza). Existe, de cualquier forma, otro modo de indagar, comprender y después saber usar la existencia de un proceso (la educación de masas organizada en un sistema) que de por sí tiende a materializarse, crearse, articularse, consolidarse y transformarse antes que las expectativas; es decir que *puede* presentarse como un factor constante de *inestabilidad*.

2.2. La historia de la educación posterior al 68 es la historia de una progresiva “institucionalización de la crisis” de la escuela, de una disminución servil, pero drástica, de lo que puede ser alcanzado/pedido a la escuela y a la educación, de una segmentación del sistema de formación, de una infrautilización sistemática de la posible aportación social de la escuela y de la enseñanza. Esquematizando el todo puede leerse (y es un ejercicio muy fácil) como un conjunto de acciones e intentos de hacer añicos (rebajar, dispersar) en varios planos las potencialidades vinculadas a la educación de masas<sup>9</sup>. Es decir, como una respuesta global al hecho de que las demandas y expectativas sociales (tanto más cuando las primeras eran trabajo cualificado, desarrollo, movilidad social, etc...) incrementadas con la educación de masas superaban en mucho a lo que la sociedad (entonces y ahora) podría corresponder, y que habrían seguido creciendo si la escuela y la educación hubieran seguido estando en el centro de los proyectos políticos.

2.3. De toda esta historia a reescribir pueden señalarse ya algunos procesos que, a su vez –por como se han “consolidado”–, se presentan hoy como otros tantos problemas.

*Primero.* La ausencia de políticas formativas y, por el contrario, la práctica sustitución de la política escolar por la *administración de la escuela*, unidas a una explícita neo-corporativización de los componentes escolares y de sus relaciones recíprocas, han hecho emerger desde el fondo no sólo o no tanto la rigidez (no maleabilidad, resis-

tencia al cambio etc...) de la institución escuela, como su “funcionamiento autónomo”, resultado precisamente de los numerosos entresijos corporativos (distintos a los de siempre), de los cambios políticos que han intervenido entre sus componentes, de la proliferación y, sin embargo, atomización de los conflictos que se originan en la escuela, etc...

También ésta es, obviamente, una historia a reescribir, pero el fenómeno que aparece finalmente es un fuertísimo “funcionamiento autorreferente” de la institución escuela que puede ejemplificarse (probarse) por el hecho de que mientras la “educación” (que es lo que *debería* de regular y determinar el funcionamiento de la institución) no explica en realidad lo que sucede en ésta (así que realmente todo parece vincularse con él) las “reglas” internas de funcionamiento de la institución, los mecanismos de producción y reproducción, las acciones y reacciones de los diferentes componentes, etc..., sí, dicho “funcionamiento, autorreferente” es un problema en sí mismo; por un lado éste ha sido el modo por el que el “conflicto” que podría originarse en la escuela se ha retraducido en una mirada de micro-conflictos (es decir, se presenta también como un producto “político”), por otro lado existe una maraña real, un conjunto de nudos, problemas, mecanismos concretos a comprender y acabar con ellos. Un nudo, por lo demás, y es necesario señalarlo, que bien difícilmente puede ser arañado sólo por objetivos “de formación”, por objetivos que conciernen exclusivamente a la “educación” (sus fines, sus productos, los “valores” que se desearía alcanzar a través suyo, sus nuevos contenidos y demás); dicho funcionamiento responde, al mismo tiempo, si no sobre todo, a las cosas apenas recordadas, y es sobre éstas, en su terreno, en el que es necesario intervenir, si se desea volver a abrir un discurso sobre la educación.

Todo el razonamiento sobre los enseñantes se desarrolla a partir de esta óptica, del mismo modo que los problemas de “descentralización” se plantean en esta clave de ruptura con el modelo de gestión napoleónico; de los poderes a atribuir a las escuelas concretas, de la lógica “productiva” con la que sustanciar el funcionamiento de la escuela.

*Segundo.* Dentro del largo proceso de la crisis de la escuela (años 70, años 80) han sucedido muchas cosas; nuevos usos del sistema de formación, procesos de escolarización extremadamente amplios explicables sobre todo a partir de me-

canismos totalmente autónomos con respecto a las presuntas funciones de la enseñanza y de la escuela <sup>11</sup>. De este modo han surgido motivaciones (en la explicación y sustanciación de los procesos) que hacen frente a intereses/objetivos de los diversos sujetos sociales que participan en la educación; el “valor de uso” (y no el de “cambio”) de la educación en sí, los significados que ésta asume en particular para los jóvenes (por lo general entendidos) y para las mujeres.

Se trata de motivaciones demasiado poco exploradas, de mecanismos poco investigados cuya verdad, por lo demás, reside en su éxito para explicar lo que sucede, entre otras cosas del todo contra o a pesar de la crisis originada también por el fracaso del enfoque funcionalista.

Así pues, se decía, son motivos, expectativas, modos de poner obstáculos y de usar la enseñanza (que se ha convertido definitivamente en un amplio conjunto de recursos y de oportunidades no limitadas sólo a la escuela) muy diversos y también muy individualizados y parciales por parte de los diferentes sujetos sociales, en particular los jóvenes, los jovencísimos, las mujeres; y comprender estas motivaciones y expectativas, hacerlas explícitas, no pretender generalizarlas sino, por el contrario, salvar/preservar al mismo tiempo su *parcialidad* y su *especificidad* y gestionárselas conjuntamente, parece un terreno de reflexión y de intervención política muy productivo. Se trata de un discurso que se ha hecho algunas líneas más arriba; la educación como matriz de expectativas. La experiencia histórica considerada ha ejemplificado una posible versión: la ofrecida por los roles “productivos” de la educación respecto al desarrollo. Hoy éste es un discurso a reconstruir no sólo, como ya se ha dicho, cambiando, corrigiendo o ampliando los objetivos y/o los posibles productos finales (dentro de una lógica del “valor de cambio” de la institución que se ha revelado no gestionable en su conjunto), sino reconstruyéndola a partir de los sujetos sociales, por sus recorridos, por los significados que asume la institución dentro de los procesos de crecimiento social de los diferentes sujetos.

Ciertamente, todo esto hoy en día se ha hecho difícil por la espontaneidad que caracteriza a estos procesos, por el hecho de que estos se expresan dentro de un sistema, el escolar y el formativo, extraordinariamente rígido y, por lo tanto inmóvil en lo que concierne a la escuela, lo cual retrasa, trastorna, retraduce la posible linealidad de los recorridos, de las demandas, de los com-

portamientos. Pero es indudable que aquí existe una clave a través de la cual volver a comprender la pluralidad –en este caso– de valencias de la educación, los significados “inéditos” (también, en este caso, porque han sido poco explorados y considerados) vinculados al uso de los procesos de escolarización. Un ejemplo intuitivo de este discurso puede plantearse pensando en los ingentes procesos de la escolarización de las mujeres: el 85% del total de la escolarización más reciente. El modo en que todo ello se mezcla con los procesos de liberalización; qué significados, si es que son totalmente inéditos, ha adquirido, esta vez, en este caso la educación, qué procesos posteriores provoca/puede provocar la socialización de comportamientos, la realización de demandas comunes, el replanteamiento de éstas en otro nivel; éste, ejemplificado aquí de un modo grosero, es el campo de reflexión que se abre en este caso (y es útil añadir que la enseñanza como “valor de cambio”, como algo para usar después en relación a otras cosas explicaría realmente bastante poco, desvirtuando desde el comienzo todo el posible razonamiento) <sup>12</sup>.

De este modo una reconstrucción sobre más niveles capaz de aprehender todo lo que ya ha acontecido y de replantearlo de forma explícita, consciente de los datos/objetivos generales pero además, y sobre todo, capaz de comprender los procesos de su parcialidad, en el sentido de referirlos a expectativas y procesos diversos, específicos y también “parciales” (es decir, planteados subjetivamente como tales) de los diferentes sujetos sociales. Por lo demás las posibles “encrujadas” no faltan.

*Tercero.* Existe una consecuencia obvia de cuanto se ha visto hasta el momento: la *falta*, la *ausencia* de la escuela, es decir del instrumento social al que poder referir de un modo explícito los problemas de la educación y de la formación. Todo ello, fruto de la elección (o no elección) realizada en los años 70 y 80 y de las transformaciones habidas en sus usos, en los comportamientos de los jóvenes en relación a la educación, es un dato cuya capacidad de contradicción, sin embargo, es patente.

Como dato sirve para mostrar la amplitud de las cosas que hay que hacer para recomponer el conjunto de discursos; mientras que la contradicción reside en el creciente rol que la instrucción está volviendo a asumir a nivel social (también y sobre todo por el conjunto muy amplio y articulado de significados, valencias, procesos que

pasan a través suyo) que pretende un "lugar": finalmente –más allá de las fantasías– una vez más la escuela (obviamente no ésta).

### 3. Nueva Centralidad: Recentralidad de la educación y sujetos sociales

De este modo hemos llegado al momento actual. En éste se suman dos aspectos muy importantes: una potencial nueva centralidad recentralización de la institución, motivada y sustentada por procesos y demandas muy variadas y diversas pero convergentes, la presencia cada vez más explícita de estas demandas, es decir la existencia de sujetos que se han hecho notar, que expresan de forma explícita demandas y opciones. Todo sucede, y es necesario repetirlo, dentro de una realidad ahora transformada, respecto a la cual los viejos lenguajes de la política escolar sirven muy poco, también porque a éstos se les escapa la propia realidad. De este modo intento describir la realidad actual uniendo los problemas emergentes y los sujetos sociales. No sólo porque este último énfasis puede mostrar con qué puede ser posible intervenir, sino porque son los propios sujetos sociales –en particular algunos– los que proponen nuevas versiones de temas y problemas que de otro modo –separados de quien los plantea y de cómo se entienden y se desarrollan– se arriesgan a su progresiva abstracción.

3.1. *La comprensión, el saber, el conocimiento.* Existen aquí dos aspectos: el primero el haberse convertido en bienes productivos como algo que deben poseer no sólo pocos o muchos sino todos. Es la difusión de este dato lo que determina la primera gran novedad: la necesidad de que la comprensión, el conocimiento, el saber sean difusos. A partir de éstos han de preverse diversos grados, diversos niveles de posesión y de capacidad, pero el valor productivo está sobre todo (o sin más únicamente) en su difusión y su posesión difusa<sup>13</sup>.

El segundo aspecto concierne a la inteligencia, saber, conocimiento. Por un lado qué es lo que son hoy, y por otro lado qué es lo que deben ser en su versión difusa. Exponerlo de forma explícita es difícil, de modo que éste es uno de los pro-

blemas inevitables. Es más fácil decir algo de su versión tradicional, ya que no sirve o sirve menos. Y queda poco cuando tienden a caer las especializaciones en beneficio del continuum de conocimientos; aún más en tanto que en el proceso de informaciones cuenta el saberlas combinar, cuando el problema de las informaciones es saber dónde recuperarlas, cuando la noción de experiencia supera la cantidad de nociones poseídas, cuando estar en el cambio, gobernarlo aceptándolo como único terreno real, se contrapone a un saber acumulado<sup>14</sup>. Ciertamente: además de este saber difuso se vuelven a proponer las especializaciones, las distinciones disciplinarias, los conocimientos cada vez más específicos. Y también la versión tradicional de estos saberes. Pero la verdadera transformación, y la transformación profunda son anteriores.

Podemos ejemplificar el problema observando que las modernas tecnologías (incluso más las de las ciencias modernas) han dado lugar a una transformación profunda: se puede partir de más analfabetos tiempo ha, para llegar al tiempo y sin demora, en presencia y por el uso de las modernas tecnologías, a niveles de conocimiento y posibilidad decididamente superiores a los de aquellos que antes "sabían".

Por lo tanto, más problemas.. El retorno al valor productivo de la inteligencia. Si no existe, no hay un mercado para la tecnología. Si no existe, no hay manera de producirla, de avanzar en su multiplicación. Si no existe se produce un estrangulamiento.

Es aquí dentro donde aparece el primer sujeto político: la producción. Con su nombre y apellidos concretos italianos: los empresarios, la "Confindustria" (Confederación Italiana de la Industria).

El problema y la necesidad de los que se parte son generales y estratégico. Superan, en su dimensión global, a la enseñanza y sobre todo a la escuela, pero vuelven a encontrarse necesariamente haciendo cuentas de forma explícita con éstas. Lo que se recoge es el carácter de estrangulamiento, de bloqueo que tiene el no funcionamiento de la educación o más aún la ausencia de consolidación y difusión de la inteligencia. Entonces más que poder, se debe decir que "el sistema de formación tal y como está hoy en Italia amenaza al proceso de crecimiento y da jaque a la empresa"<sup>15</sup>. El interés concreto, la necesidad vital no reside en las sucesivas especializaciones, en los modos y en los instrumentos para hacer crecer y de-

terminar las sucesivas especializaciones (ciertamente, si incluso los costes, de estas operaciones pueden cargarse sobre el "público", mejor), reside en la dimensión de la operación, en la extraordinaria puesta al día de la "inteligencia", vinculada a una eficaz escolarización total.

Frente a esto se hace ineludible ofrecer los recursos técnicos, tecnológicos, culturales que están dentro de la producción. Porque está claro que una puesta al día de la escuela no puede ser sólo auspiciada y pedida (ya no se es tan ingenuo) sino que se deben dar los medios para poderla realizar. Porque, en segundo lugar, mientras que se sabe que se tiene necesidad de su difusión. Por un lado se necesita un terreno donde hacer crecer y gestionar los dos aspectos; el sistema de educación. Quizá hayamos sido generosos con los empresarios italianos, atribuyéndoles una conciencia global del problema que no está claro que exista. pero también el cerrarse antes no supone un avance para comprender tanto lo que es un sujeto político y social interesado, y por lo tanto disponible. Y todo lo que, desde otra vertiente, aquí sea un modo real de disolver, cultural y productivo al mismo tiempo: un factor de desarrollo (o de estancamiento).

3.2. *La cultura, el cambio, las rupturas culturales.* Hay más cosas a examinar en estas páginas. Existe, apenas lo hemos mencionado, el cambio producido por las tecnologías, las consecuencias determinadas por su existencia. Existe, cada vez más, la importancia de la "cultura" tradicional para dar respuestas adecuadas. Existe una tendencia a la divergencia, una especie de separación progresiva entre el saber tradicional de la práctica. Existen procesos de crecimiento social y político que determinan, crean una nueva cultura, nuevas nociones de experiencia cultural. Existe una inversión significativa dada de la "capacidad de modernización de la cultura de masas", mientras que la "cultura de los cultos" trata de preservar, de defender, de conservar<sup>16</sup>.

Son, por lo tanto, rupturas, Paralelismos y sectorializaciones que en ocasiones se transforman en *oposiciones* potenciales.

La escuela y la educación entran en este discurso al menos por dos aspectos.

*Primero.* El que la escuela abandonada a sí misma desde hace tiempo represente únicamente a la "cultura de la élite" y el que sea, de este modo, obstinadamente externa al cambio productivo, social, cultural, político, "La escuela -citamos a Asor Rosa- es el lugar en el que la diver-

gencia entre elementos culturales y elementos conservadores alcanza su cima y el punto de mayor conflicto".

*Segundo.* El hecho de que, de este modo, la nueva inteligencia y la "cultura moderna" (donde quizá sería mejor hablar de la "cultura" de los sujetos sociales, de la cultura de las mujeres, de la cultura de los jóvenes) no tengan lugar al que referirse. De este modo existe una ausencia que, por un lado, funciona como freno, pero que, por otro lado, no permite tampoco la plena percepción de cuanto está teniendo lugar en otros planos. Existen -además- posibles oposiciones, cuando los diversos aspectos emerjan en toda su especificidad<sup>17</sup>.

De este modo el problema "escuela" se convierte en central. Y es decepcionante y espejo de impotencia de la propia intelectualidad el que ésta permanezca anclada en imágenes estáticas de la cultura y la educación; obsérvese el reciente debate surgido en torno a la denuncia de la falta de preparación de los estudiantes americanos. Un debate en el que el posible fracaso de la "cultura de élite" (sin embargo nunca afrontado como tal) se ha traducido en el intento de definir la moderna base cultural, el bagaje mínimo que debería permitir la comunicación y el reconocimiento entre los actuales ciudadanos del mundo.

Y precisamente aquí es donde se ha producido el máximo "impasse". Porque todo el debate que ha tenido lugar se ha caracterizado por una lógica de reducción progresiva, de simplificación de la noción de cultura y de base cultural, hasta hacerla convertirse en las "2.000 cosas que se deben saber", o a subrayar la prioridad, pero también la suficiencia, de algunos datos como la necesidad de saberse comunicar por medio de la palabra y por escrito, o un mínimo de conocimientos matemático/científicos, etc...

Ahora bien, para entenderse, que éste sea un aspecto importante de la cuestión, que esta investigación de datos "mínimos" pero fuertes sea indispensable, me parece dudoso. Pero es evidente que esta es sólo una faceta de la cuestión. La otra es la de dónde debería estar el considerar esta misma base cultural nueva como medio, instrumento para reconocer, adquirir, utilizar, desplegar las demás culturas. Dónde debería de estar el actuar de modo que todas las demás culturas, los procesos que las expresan, sean una parte esencial de la educación en una lógica de producción cultural y de permanente renovación cultural.

Por ello es tan difícil el equilibrio entre lo *for-*

*mal* y lo *informal*<sup>18</sup>, entre una cultura suma de las adquisiciones de base y una cultura que es el producto constante de los procesos sociales y, de este modo, nunca formalizable hasta el fondo, sino un modo real con el que las cosas, afortunadamente, se reproducen, se enriquecen, en definitiva cambian.

Por el contrario se da la permanencia de una lógica totalmente estática, no sólo respecto a la idea de cultura, sino también de educación: instrumento útil sólo para transmitir datos, conocimiento, información, sea cual fuere su cantidad, organización, organicidad.

El registrar una derrota, por el contrario, debería de hacer reflexionar sobre la escasez de los propios instrumentos. Debería de hacer reflexionar sobre la necesidad, ante todo, de volver a comprender y de romper separaciones, sectorializaciones. De reabrir y no de volver a cerrar.

Aquí no existe un único sujeto, referente privilegiado de este discurso. Aquí caben todos los sujetos, porque cada uno es el portador de una parte del razonamiento y presenta necesidades y preguntas. Pero es obvio que es el mundo de la cultura, que son los intelectuales los que son llamados a una gran reflexión, y el terreno es, por un lado, el de un extraordinario debate de masas tendente a una profunda renovación cultural, mientras que, por otro lado, el razonamiento no puede sino implicar a la educación en pleno. Porque, de otro modo, ésta se convertiría en algo escasamente utilizable, o incluso en una oposición potencial a este debate, mientras que, por el contrario, podría funcionar en el terreno que justifica, legítima y mantiene realmente este debate.

3.3. *Los jóvenes, las mujeres jóvenes.* Llegamos más explícitamente a los sujetos. Ante todo los jóvenes, las nuevas características de la moderna y actual "condición juvenil"<sup>19</sup>. Aquí las vinculaciones con la educación, o por decirlo mejor con la "formación difusa" son enormes y múltiples. Ser joven y ser estudiante es casi un sinónimo. Si todavía no lo es estadísticamente hablando, lo será en breve. Estar dentro de la enseñanza es la condición material primaria de los jóvenes, sus experiencias se encuentran en gran medida dentro de este contexto y en este sentido son fuertemente compartidas. Y está claro que esto lo cambia todo. Estar ahí y tener educación es obvio. El "valor de cambio" de la educación" se convierte en "valor de uso" no sólo porque éste es el modo en el que hoy viven los jóvenes y utilizan la educación, sino también, simplemente,

porque su difusión hace perder el sentido de bien escaso, en este caso "intercambiable", de los títulos académicos. (Este aspecto se transfiere a otro lugar; en los "añadidos" al diploma o a la licenciatura no siempre o solamente de cursos específicos, sino también "experiencias", diversificación, posteriores y variadas).

Decíamos valor de uso -que consiste en pedir que la educación (el estar en ella) dé respuestas ahora-, sirva para comprender mejor la propia condición precisamente porque está generalizada y es tendencial o potencialmente homogénea.

Este significado, esta utilización específica que, al mismo tiempo, es una demanda, está extraordinariamente explícita y presente en el otro sujeto político y social que son las mujeres jóvenes (para las cuales, sin embargo, es legítima una alianza simplemente con las mujeres). Para ellas, protagonistas de los actuales procesos de escolarización de ruptura y de la ampliación de las carreras educativas que en las escuelas se vinculan cada vez más a otros recursos formativos/informativos/culturales, *el uso de la educación* (ingresar en ella, estar en ella, crecer con lo que se les ofrece dentro de ella) está estrechamente imbricado, hasta ser su principal terreno con los procesos de crecimiento y consolidación de su identidad individual y colectiva.

Existe para los jóvenes, y para las mujeres jóvenes, una centralidad objetiva, estructural de la enseñanza. Y existen extraordinarias e infinitas preguntas que se plantean acerca de ésta. No importa el hecho de que casi siempre se hagan de un modo no explícito y que las preguntas, casi con igual frecuencia, puedan seguir siendo por el momento subjetivas, percibidas en su propio interior o verificadas sólo entre sí.

El vínculo más fuerte, la pregunta más fuerte está en la intersección, como se decía antes, entre la "condición juvenil y la enseñanza", está en el rol que la educación (en todas sus valencias) tiene en los procesos de recomposición social y política que atañen a los jóvenes y a las mujeres jóvenes.

El vínculo, el terreno de esta recomposición, de estos procesos de crecimiento de identidad necesariamente se convierte en lo "cultural"<sup>20</sup>. Un terreno, entonces, que más que ningún otro necesitaría ser explicitado, reconocido en sus contornos específicos para poder funcionar como medio para que los procesos se desplieguen plenamente. Su necesidad primaria reside en esto.

Por el contrario, no existen respuestas. Las mu-

eres jóvenes pueden, quizá, sentir menos esta ausencia porque el hecho de apropiarse de un instrumento –la enseñanza (así como de todas sus valencias)– que anteriormente no era suyo, es ya una conquista, la expresión material de un derecho. Pero el terreno “cultural” es precisamente lo que no existe. De este modo, tal y como están las cosas, puede ser algo más que la forma de un posible conflicto, ante el cual, por el momento, es totalmente preferible la indiferencia y el simple obstáculo de la escuela y el uso de los espacios existentes como “ocasiones”.

Si por un lado existe esta exigencia de encuentro, por otro lado, sin embargo, están las demás cosas: la ausencia, que hemos señalado, las oposiciones potenciales o singularidades, los increíbles riesgos de dispersión y de deterioro.

El no comprender, y además no ver, y no percibir los procesos de recomposición social que tienen lugar, el no captar de este modo las novedades que están dentro de estas carreras, también y sobre todo culturales, como por ejemplo –pero es sólo un ejemplo– el saber estar de los jóvenes en el cambio que, en general, es un problema y para ellos parece un hecho natural.

Finalmente la desorientación: el crecimiento de una generación que necesariamente no sabrá bien en qué creer y si se debe creer en algo, si se debe “saber algo”. Hasta aquí las intersecciones entre los problemas (su cruce potencial) y los intereses y las necesidades que los diversos sujetos resultan visibles: fundamentalmente la de tener que volver a converger en torno a la enseñanza y la necesidad de una explícita renovación cultural. Está claro, por lo que hemos venido diciendo, que los puntos de vista son distintos y que lo serán o lo serían tanto más en cuanto que la cuestión de la educación se abriese realmente. pero en torno a la exigencia y la necesidad de abrir este frente la convergencia es potencialmente fortísima.

3.4. Pasemos ahora a un último sujeto, que en propiedad es más un grupo técnico-profesional: los *enseñantes*. Porque también ellos se han movido, y están fuera de los esquemas, porque sin ellos la escuela no sería modificable.

El dato del que hay que partir no es señalar el hecho de que siguen siendo corporativos. Es el hecho de que ha saltado el “intercambio político” que hasta el momento los ha vinculado con esta escuela. Y ha saltado en dos o tres puntos que lo constituían anteriormente: una remuneración que para hacerse útil debería casi doblarse,

un puesto de trabajo que se ha ampliado desmesuradamente frente a su “inutilidad”, porque la eficacia o la productividad de la escuela tal y como es tienen ya sólo el nombre de crisis. Tanto más en la medida en que también el tercer punto “la libertad de cátedra” o la “ausencia de inspección” podría tambalearse cuando se habla de “autonomía” de las escuelas, noción que enseguida reenvía a la de “inspección” (y a las consecuencias de la inspección). Quedan, ciertamente, todos los cargos en los que encontrar resarcimiento, el absentismo, es decir la autorreducción del horario de trabajo llevada a cabo de diversas maneras, pero el venir a menos de las otras partes del intercambio es demasiado determinante. También porque existen cambios significativos –más relevantes de lo que pudiera pensarse– entre los enseñantes, como el de las nuevas enseñantes mujeres para las cuales una remuneración que permita una posible “autonomía” (no importa si después se practica) es un dato político y cultural verdadero insertado dentro de los procesos de emancipación y de liberación femeninos.

¿Están dispuestos los enseñantes a un cambio? ¿Mientras que se han movido y se están moviendo han expresado esta disponibilidad? Se trata de preguntas evidentes y recurrentes a las que siempre se han seguido respuestas al menos dudosas. Quizá se ha planteado mal la pregunta, porque el terreno que determina la disponibilidad de los “funcionarios” de una organización reside en sus condiciones de trabajo. Se encuentra, como hemos dicho anteriormente, en el “intercambio” que se va construyendo. De otro modo queda el sujeto como ciudadano, que puede juzgarse después como “progresista”, “conservador”, “reaccionario” y demás, y que es aprehensible sólo en su faceta privada.

El “intercambio”, hasta este momento, estaba dentro de una lógica del inmovilismo; la instrucción como servicio, no como momento productivo, en el caso de que después no se hayan superpuesto intereses y lógicas clientelares y una práctica política que se define como “institucionalización de la crisis”. Las “condiciones espléndidas y progresivas” de la escuela siempre han quedado fuera del razonamiento práctico. Si hubieran sido aceptadas habrían llevado sólo a la confusión: dinámica de carrera, nuevas figuras profesionales, remuneraciones más altas y diversificadas, autonomía de funcionamiento, lógica de producción, mercado, necesidad de eficacia y de eficiencia. Todas ellas cosas obvias si se pien-



sa en el desarrollo, prácticas y consecuencias normales si éste es el objetivo.

Pero si el objetivo es otro, y consiste, por el contrario, en el *status quo*, a cambio de la rutina y del inmovilismo se trataba de dar cosas que definieran en su conjunto un equilibrio plausible y razonable: una remuneración como de media jornada, la ausencia de inspección.

Pero, ¿cuando salta todo esto? ¿Cuando se presenta, además, todo esto como algo no fácilmente recomponible, y, por lo tanto la situación de "ruptura" parece destinada a prolongarse en el tiempo?

Por lo tanto, también aquí hay una posible disponibilidad. Estratégica, esencial. Sin embargo su duración no es eterna, y por lo tanto hay que usarla rápidamente. Aquí, sin embargo, el razonamiento cambia con respecto a los sujetos y a los problemas que hemos analizado con anterioridad. Ciertamente, la dimensión general de los problemas concierne también a los enseñantes. El debate, la búsqueda colectiva, el enfrentamiento sobre la educación también puede "atraparlos" a ellos. Pero todo, para ellos, debe dar lugar a un "cambio político", donde frente a los que reclaman y a lo que les será dado debe ejercerse la reforma, la transformación, la innovación, la aceptación de una lógica de producción, de cultura: las únicas cosas, por otro lado, que legitimarían el ser "trabajo intelectual". Encontrar esta solución no es fácil, pero lo sería más si éste fuese el punto de vista y la dirección desde la cual se decide finalmente hacer partir el razonamiento.

---

#### 4. El nuevo escenario de la formación

---

4.1. La enseñanza como sistema, las transformaciones que han tenido lugar en el seno del sistema escolar y de formación. Limitar las observaciones a la escuela, pensar en referir sólo a ésta el conjunto de las problemáticas consideradas hasta el momento es incorrecto. Paralelamente a la transformación de los problemas, han tenido lugar modificaciones profundas en el funcionamiento del sistema de enseñanza, su extensión, el estar compuesto hoy por un conjunto muy variado y rico de oportunidades y recursos, siempre

vinculados conjuntamente en las carreras individuales y colectivas de los jóvenes.

Aquí existe otro campo de reflexión: el que hoy debería de ser la *política escolar y formativa*, e incluso ésta no más que la primera, imaginándola a partir de categorías interpretativas y de intervenciones distintas de las tradicionales.

Los problemas de interpretación de estos cambios no son pocos, incluso en este caso, porque el conjunto de las transformaciones ha tenido lugar con la permanencia del inmovilismo institucional de la escuela, con el mantenimiento de la lógica del paralelismo, incompatibilidad y separación típicas de nuestra legislación escolar. De este modo las intersecciones, los usos de más recursos, sectores, partes del sistema formativo, se ven retrasadas, además de contradichas, por este sistema. Encontrar en todas las ocasiones una linealidad en estos es algo complejo.

Pero el hecho verdadero es que hoy en día las carreras de formación nacen precisamente de la suma y de la intersección de más frecuencias, de más recursos, y que la lógica que vincula esta pluralidad de utilizaciones es la coherencia, la continuidad que, finalmente, se encuentra frente a un "funcionamiento de sistema", aunque institucionalmente no lo sea así.

Las cosas a las que se hace referencia son múltiples<sup>21</sup>. Los amplios procesos de escolarización que han llevado a que el sector post-obligatorio sea casi totalmente frecuente, las consecuencias que este hecho tiene sobre el conjunto de los aspectos que conciernen a la escuela (desde los estructurales, a los de contenido, método, objetivo), la generalización del proceso de enseñanza y de las certificaciones académicas que lleva consigo la necesidad de diversificar, enriquecer, especificar títulos generales y difusos, a través de la utilización de otros recursos (cursos y especializaciones de diverso tipo), el distinto funcionamiento de la escuela con fenómenos notables de abandono, pero al tiempo de reingreso, el funcionamiento de la escuela privada en todo momento más como instrumento que lleva a cabo los "reingresos" que como escuela paralela, en competencia con la estatal, los pasos espontáneos entre la escuela (frecuencia de cualquier año de escuela secundaria superior) y la formación profesional regional, el desarrollo de las intervenciones formativas post-diploma llevadas a cabo cada vez más por las Regiones, etc...

A todos estos hechos que afectan al sistema formal se debenn añadir después otros, de extraor-

dinaria relevancia en la experiencia cultural/formativa de los jóvenes: el amplio y difuso consumo "cultural", parte del cual se convierte con frecuencia en interés cultural concreto, el extraordinario consumo informativo, la práctica de experiencias de trabajo mientras se estudia que está notablemente difundida y generalizada en todo el territorio nacional, etc...

Decir que la escuela está atravesando por todos estos fenómenos es obvio, así como señalar la centralidad de la escuela en cada uno de ellos. No hay que olvidar este punto. Cuando lo ha sido, a comienzos de los años 80, en algunas elaboraciones de Censis, se ha acabado por mantener un paralelismo bastante poco plausible entre los diferentes sectores formativos, llegando además a la concepción de una tripartición del sistema de formación —la escuela y el sistema formal, la extraescuela, la formación en el trabajo— como canales paralelos potenciales, recursos equivalentes entre sí. En realidad es mucho más fácil ver las conexiones, las relaciones de causa/efecto entre los distintos aspectos y reconocer la centralidad que el proceso de educación primaria, es decir, la escuela, tiene con respecto al conjunto<sup>22</sup>. El hecho, por lo tanto, es que la escuela como institución olvida en gran medida todo esto, no valorando nada de lo que sucede fuera de ella, mientras que el otro hecho es la perduración de una lógica de política escolar totalizante y omnicompreensiva, que pretende siempre resolverlo todo únicamente a partir de la escuela.

4.2. Este es el nuevo escenario en el que situar a la enseñanza. En donde es patente que todos los roles están revestidos a partir de la escuela, precisamente por su centralidad, por su función insustituible de conexión, de lugar que puede volver a dar forma, sustancia, significado, dirección y valor a la multiplicidad de las experiencias informativas, culturales, de ejercicio formativo, que sólo ésta puede desarrollar. En donde categorías como la de la intersección, la vinculación, el recorrido, la relación, la "división del trabajo", y la coherencia se contraponen a las hasta aquí preeminentes del paralelismo, de la unidad, de la incompatibilidad, de la incapacidad de recorrido, como se ha dicho con anterioridad. En donde nociones como las de la descentralización, la autonomía/protagonismo de las escuelas particulares, de una clara y saludable subdivisión entre aspectos de programación y aspectos de gestión adquieren cada vez más peso. En donde, además, surge la exigencia de que otros sujetos, ade-

más del Ministerio de Educación, entren a formar parte del gobierno de este sistema, a partir de las Entidades locales, volviendo a considerar, al mismo tiempo, toda la cuestión de la participación democrática y de sus poderes. Por otro lado, éste, y sólo éste, es el modo de romper (de empezar a romper) el "funcionamiento autorreferente" de la escuela del que se hablaba en el segundo apartado y para volver a dar sentido al trabajo de los enseñantes como "trabajo intelectual". Y es sólo en este contexto en donde todo el razonamiento sobre la lógica productiva (¿y por qué no? de mercado) a atribuir a la escuela y a la educación puede ubicarse correctamente. Situando a la escuela dentro del "mercado" de la producción, distribución y consumo de información y de cultura y dándole los medios para poder participar.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Una reconstrucción global y sintética de las diversas teorías sociológicas (y no sociológicas) sobre la educación puede encontrarse en los trabajos de: M. Barbaghi, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, 1978. A. Schizzerotto, "Problemi emergenti nelle ricerche di sociologia de l'educazione; processi sistema economico e mercato del lavoro", en E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, 1984. A. Coati, *Sociologia dell'educazione. Teorie e ricerche sul sistema scolastico*.

En lo que respecta a la teoría funcionalista y más en general al enfoque "la educación como inversión", los textos de referencia son: Censis, *La istruzione come investimento*, Roma, 1966, que contiene entre otros los ensayos de: T. M. Schultz, "Istruzione e formazione del capitale umano", y E. F. Denison, *L'insegnamento e la qualità del lavoro: contributo alla crescita economica degli Stati Uniti*; véanse, entre otros: C. Kerr, J. T. Dunlop, F. Harvison, C. A. Meyers, *L'industrialismo e l'uomo nell'industria*, Angeli, 1969; P. Drucker, *The Education Revolution*, 1961; F. Harbison, C. A. Myers, *Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resource Development*, Mc Graw Hill, New York, 1964. Para "la economía de la educación", además de la exposición general contenida en J. Vaizey *L'educazione nel mondo moderno*, Il Saggiatore, 1967, una exposición crítica del problema se encuentra en G. Colasanti, B. Mebane, M. Bonolis, *La divisione del lavoro intellettuale*, Il Mulino, 1977. Por lo que respecta a Italia, la "traducción" más significativa de las tesis funcionalistas está constituida por las previsiones de Svimez en los primeros años 60.

<sup>2</sup> Para estas correspondencias véase el apartado 2 de "I possibili prodotti dell'istruzione", en G. Franchi, *L'istruzione come sistema*, Angeli, 1984.

<sup>3</sup> La experimentación de las posibles formas de relación entre la escuela y el trabajo, entre la formación y la profesionalidad etc., estimulada por la CEE a partir de 1976, ha producido desde entonces una gran cantidad de datos sobre los cuales reflexionar. Por lo que respecta a la experiencia italiana Censis en varios números del "Quindicinale di note a commenti" (n. 295, 296, 1978; págs. 308-309, 1979; págs. 334-335, 1980; pág. 368, 1981) y en "Contributi" (n. 8, 1979; n. 17, 1982) ha dado informaciones sobre las distintas realidades activadas. El "Boletino Scuola Lavoro" editado entre 1978 y 1982 por el Cisem (Corso Concordia n. 7, Milano) ha testimoniado las iniciativas llevadas a cabo en el área de Milán. "New Letter, Dagli studi a la vita attiva. Notizie sui progetti" es, por el contrario, el título editado por Ifaplant que ha documentado el conjunto de las experiencias internacionales.

<sup>4</sup> C. Offe, "Sistema educativo, sistema occupazionale e politica dell'educazione", en *Lo stato nel capitalismo maturo*, ETAS Libri, 1977.

<sup>5</sup> Los textos ya citados, A. Schizzerotto, A. Cobalti, G. Colasanti, B. Mebane, M. Bonolis, C. Offe, además del escrito por R. Collins, "scuela estratificación: teoría funcionalista y teoría del conflicto", (1971), contenido en Barbagli, op. cit., son más que suficientes para testimoniar estas críticas y su profundidad. A estos han de añadirse la antología de F. S. Capello, M. Dei, M. Rossi (eds.), *L'immobilismo sociale*, Il Mulino, Bologna, 1982, y en particular los escritos contenidos en esta, de R. Collins, *Fluttuazione e crisi dei mercati e delle credenziali educative*; S. Bowles, H. Gintis, "La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale lavoro: riflessioni sul principio di corrispondenza", (en el cual los autores corrigen algunas implicaciones de su trabajo anterior, *L'istruzione nel capitale maturo*, Zanichelli, 1979); A. De Lillo, A. Schizzerotto, *Disuguaglianza educativa e disuguaglianza occupazionale: il caso italiano 1951-1971*. Además son fundamentales los trabajos de C. Jencks, *Inequality. A Reassessment of the Effects of Family Schooling in America*, Basic Books, New York, 1972, y de R. Boudon, *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, 1979.

A. Cobalti, en "Istruzione, mercato del lavoro, posizione sociale", *Inchiesta* n. 58, 1982, ofrece una panorámica de las investigaciones llevadas a cabo en los años 70.

<sup>6</sup> También en este caso véase el ensayo de C. Offe, op. cit., en particular la primera parte.

<sup>7</sup> Véanse entre otros, la lectura de A. Cobalti en su *Sociologia dell'educazione*, op. cit., y la introducción de M. Barbagli en *Istruzione, legittimazione e conflitto*, op. cit.

<sup>8</sup> Una lectura de este tipo propone E. Tarantelli en su "L'ipotesi del salto generazionale", en AAVV, *La scuola italiana verso il 2.000*. La Nuova Italia, 1984, y por G. Franchi en *I possibili prodotti dell'istruzione*, op. cit.

<sup>9</sup> Sobre todo esto véase el apartado 3, "Gli anni 70- e 80-; segmentazione del sistema di formazione e riduzione del conflitto attraverso la sua inflazione", en G. Franchi, *L'istruzione come sistema*, op. cit.

<sup>10</sup> Véanse al respecto, P. Trivellato, "La política scolástica", en V. Ascoli (ed.), *Welfare state all'italiana*, Laterza, 1984; Y. Ergas, "Allargamento della cittadinanza e governo del conflitto", en *Stato e Mercato* n. 6, 1982.

<sup>11</sup> Véanse al respecto las indicaciones bibliográficas de la nota 21.

<sup>12</sup> G. Franchi, B. Mapelli, G. Librando, *Donde a scuola, Scolarizzazione femminile e processi di crescita di identità negli anni -70 e 80-*, Angelli, 1987.

<sup>13</sup> "La riqueza de las naciones, que en sus estadios agrícola e industrial dependía de la tierra, del trabajo y del capital -por lo tanto dependía de los recursos naturales, de la acumulación monetaria y también del armamento- pasará a depender de la información, del conocimiento y de la inteligencia. Ello no quiere decir que las formas tradicionales de riqueza carecerán de importancia. El hombre debe comer, consume energía, aprecia las manufacturas. Pero el control de todos estos procesos presidirá una nueva forma de poder que consistirá en hechos, capacidades distintivas, experiencias codificadas, grandes cantidades de datos fácilmente obtenibles, todos ellos recursos accesibles de un modo rápido y eficaz para quien los quiera: estudiante, manager, hombre político, profesional o simplemente ciudadano. Y todo esto estará a la venta". PP. 20-21, "La quinta generación", E. A. Feigenbaum, P. Mc. Courduck, Sperling & Kupfer Editori, 1983.

"Conocimiento y cultura son factores de primera importancia y asumen en el momento actual el valor que poseían las materias primas en un pasado no lejano", G. Lombardi, en AAVV. "Innovazione, formazione, sviluppo", SIPI, 1986, p. 10.

<sup>14</sup> Citamos de la exposición de G. Agnelli en la Convención "Innovazione, formazione, sviluppo": "Las tecnologías más avanzadas están modificando nuestra propia vida cotidiana. Cambia el valor de la experiencia. Difícilmente hoy pueden considerarse válidos muchos conocimientos de las generaciones anteriores o incluso de hace sólo treinta años. Cambia la referencia a nuestros comportamientos. Difícilmente podemos contar con certezas absolutas en un ambiente económico, social, político en continuo cambio. Las bases para comprender y para poseer esta realidad no pueden venir dadas por contenidos y métodos de enseñanza tradicionales. Pierde significado la elección entre el enfoque teórico y el enfoque práctico, entre los estudios técnicos y los estudios humanistas. Pierde importancia la escala de valores vinculada a esta distinción. La base común a todas las profesiones de cualquier nivel es la actitud de afrontar y resolver problemas complejos y con frecuencia imprevisibles. Adquirir la capacidad de análisis y de juicio se ha convertido en algo más importante que aprender conceptos".

<sup>15</sup> G. Lombardi, "Innovazione, formazione, sviluppo", p. 11; en AAVV, "Innovazione, formazione, sviluppo", SIPI, 1986. Los razonamientos sobre los empresarios y sobre la Confederación de la Industria italiana (Confindustria) aquí desarrollados hacen referencia a posiciones expresadas por éstos, en particular en la Convención de Confindustria que tuvo lugar en Mantua en octubre de 1986 y en otras habidas a lo largo de 1987.

<sup>16</sup> A. Asor Rosa, *La cultura divisa. Lacerazioni e conflitti nei processi di modernizzazione culturale*, pág. 138, en B. Vertecchi (ed.), *La scuola italiana verso il 2.000*, La Nuova Italia, 1983.

<sup>17</sup> Es esta la clave con la que es posible leer la verdadera naturaleza del encuentro llevado a cabo por el denominado "movimiento del 85", Cfr. G. Franchi, "La scuola questa estranea", en *Rinascita*, 45, 1985.

<sup>18</sup> Cfr. A. Asor Rosa, "Formale/informale", en F. Frabboni, R. Simone, B. Vertecchi, (ed.), *Per un progetto di scuola. Dal casuale alle strategie del rinnovamento*, La Nuova Italia, 1985.

<sup>19</sup> Para un tratamiento más amplio de estos aspectos me permito reenviar a G. Franchi, "Giovane ovvero studente" en *Rinascita* n. 24, 1987, y a G. Franchi, B. Mapelli, G. Librando, *Donde a scuola*, op. cit.

<sup>20</sup> "El factor cultural -escribe A. Asor Rosa en "La nuova utopia", República del 4.2. 1984- es el elemento de unificación tendencial más formidable de esta clase joven, mucho más que los factores materiales y económicos.

<sup>21</sup> Una descripción suficientemente analítica de los nuevos procesos escolares/de formación se encuentra en "Istruzione 85", *Cisem/Informazioni* n. 19/21, 1985. En general véanse en relación a los puntos señalados en este apartado: los informes Censis desde 1980 hasta la fecha; los números 9 y 10, 1984 de *Cisem/Informazioni* compiladas por M. Dei, "le indagini sugli sbocchi occupazionali dei diplomati della secondaria superiore, 1. 1. comportamenti, 2. Motivazioni, aspettative e atteggiamenti"; el n.2, 1984, de *Cisem/Informazioni*, compilado por R. Pasini y G. Librando, "La dispersione scolastica"; el volumen *Cisem/Provincia di Milano, "Formazione post-obbligatoria. Primo rapporto sulla situazione formativa"*, Angelli, 1983; *Cisem, "La formazione diffusa. Secondo rapporto sulla situazione formativa"*, compilado por T. Segantini y F. Colombo, Angeli, 1986; G. Franchi, B. Maspelli, G. Librando, "Donne a scuola", o. cit.; *Cisem, "Giovani fuori classe. Terzo rapporto sulla situazione formativa"*, a cura di T. Segantini, Angeli, 1988; G. Franchi, "A proposito di terminalità", en *Rassegna dell'istruzione* n.5/6, 1986.

<sup>22</sup> Cfr. G. Franchi, "Le nuove forme della scolarità di massa", en G. Franchi, *L'istruzione come sistema*, op. cit.



# REVISTA ESPAÑOLA DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS

Número 41 (enero-marzo 1988)

**Directora:** Rosa Conde

**Consejo de Redacción:**

Miguel Beltrán, Juan Díez Nicolás, Salvador Giner, Ubaldo Martínez-Lázaro, José Ramón Montero Gibert, Natalia Rodríguez-Salmones Cabeza, Luis Rodríguez Zúñiga y José Juan Toharia Cortés.

*Secretario:* Emilio Rodríguez Lara

---

**Estudios**

JOSE A. GARMENDIA MARTINEZ: *La cultura de la empresa: Una aproximación teórica y práctica.*

JOAN MARTINEZ-ALIER y JORDI ROCA JUSMET: *Economía política del corporativismo en el Estado español: Del franquismo al posfranquismo.*

SOLEDAD GARCIA: *Ciudadanía, bienestar y desigualdad social en España.*

LUDGER PRIES: *Calificación, relaciones laborales y mercado de trabajo: El concepto de «estrechez del ámbito empresarial» en España.*

MANFRED WALLENBORN: *Paro juvenil en la República Federal de Alemania y España.*

ENRIC SANCHIS: *Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo.*

JOSE M. TORTOSA: *La economía sumergida en la provincia de Alicante: El juego de las máscaras.*

**Notas de investigación**

J. MIGUEL ANGEL GARCIA MARTINEZ, CRISTINO PEREZ-MELENDZ y ANDRES RODRIGUEZ FERNANDEZ: *Aproximación al fenómeno del paro: Un modelo explicativo.*

**Crítica de libros**

**Datos de opinión**

**Redacción y suscripciones:**

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS  
C/ Pedro Teixeira, 8, 4.º - 28020-MADRID (España) - Teléfono 456 12 61

**Distribución:**

SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.  
C/ Plaza, 5 - 28043-MADRID - Apartado postal 48023 - Tels. 759 48 09 - 759 45 57

**Precios de suscripción:**

Suscripción anual, 4 números: 3.500 pesetas (35 \$ USA)  
Número suelto del último año: 1.000 pesetas (10 \$ USA)  
Número suelto de años anteriores: 800 pesetas (8 \$ USA)