

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN ITALIA

GIORGIO FRANCHI (*)
JORDI PLANAS (**)

Para empezar partiremos del indudable relieve que, sobre todo en la segunda mitad de los años 60 y prácticamente durante todo el decenio de los 70, ha tenido en Italia el tema escolar y más particularmente el de la reforma de la Escuela Secundaria Superior (1).

Esta relevancia se demuestra por los numerosos congresos, encuentros, nacionales e internacionales, por un movimiento real y conspicuo dentro de la escuela (estudiantes, enseñantes, padres) que ha supuesto incluso la participación de las fuerzas sociales, y por un intenso debate legislativo que ha caracterizado toda la década de los 70.

Un segundo dato, que es necesario señalar inmediatamente, es que frente a todo esto, incluso ante proyectos de ley aprobados por una rama del parlamento (como sucedió en 1978, cuando fue aprobada en la Cámara de los Diputados la ley de reforma por amplia mayoría), en realidad no ha sucedido nada: *de la reforma se ha hablado tanto como poco se ha hecho.*

Por tanto, intentar escribir la historia del debate sobre la reforma de la Enseñanza Media Superior en Italia no es simple, porque, por un lado, tenemos

(*) Director del C.I.S.E.M. (Centro per la Innovazione e la Sperimentazione Educativa di Milano).

(**) Profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) En Italia se entiende por escuela secundaria superior al conjunto de ciclos escolares posteriores a la etapa obligatoria que, hasta hoy, termina a los 14 años, excluyendo la formación profesional. Los canales de la actual Escuela Secundaria Superior en Italia son:

Liceo clásico	5 años
Liceo científico	5 años
Instituto Magistral	4 años
Inst. Técnico-Comercial (ITC)	4 años
Inst. Técnico Industrial (ITIS)	5 años
Inst. Agrario	5 años
Liceo Artístico	5 años
Liceo Lingüístico (lenguas modernas)	5 años
Escuela de Magisterio	3 años
I.P.S. (Inst. Profesional del Estado) 40 especialidades en ciclos: 3 + 2 años = título de madurez profesional.	

una cantidad notable de elaboraciones, de propuestas, que no se han traducido en cambios institucionales, mientras que por otro lado, desde el punto de vista del funcionamiento material y del contexto social, cultural, económico, ocupacional, las cosas han cambiado mucho.

El resultado es que existen dos historias posibles: la del debate sobre la reforma y la de los cambios sociales y formativos; historias que a veces se han cruzado, pero a menudo se han desarrollado paralelamente.

Respecto a esta maraña de cuestiones, la opción que hemos tomado en este escrito ha sido la de referirnos sobre todo al debate de la reforma, intentando mostrar las peculiaridades del caso italiano y señalar las aportaciones más importantes que en el plano de la elaboración se han realizado; por tanto los cambios sociales y económicos no los describiremos en cuanto tales, sino como el escenario de referencia dentro del que se ha desarrollado el debate.

1. EL DEBATE SOBRE LA REFORMA: 1970/1978

1.1. El debate «moderno» sobre la Enseñanza Media Superior nace al principio de los años 60 en el marco del llamado «milagro económico», cuando se planteó con urgencia el problema de una cualificación distinta del mercado de trabajo en su conjunto, desde el sector directamente productivo hasta el de la fuerza de trabajo intelectual.

La previsión de un desarrollo económico sostenido, por un lado, y la necesidad de aumentar el contenido tecnológico e innovador de los procesos productivos, por otro, exigían abandonar los planteamientos «tradicionales» respecto al tema escolar. Se habló, para mayor precisión, de «formación», y en contra del planteamiento anterior que siempre había privilegiado los aspectos «educativos», se centró la atención en los aspectos «profesionalizantes», tanto en la formación de los jóvenes (reforma de la Enseñanza Secundaria Superior) como en la de los adultos y de los trabajadores ya ocupados, para los que era necesario construir las estructuras pertinentes para el «reciclaje» o la «reconversión» para que se pudieran «adaptar» permanentemente a la dinámica de los procesos productivos a las transformaciones tecnológicas que se suponía serían intensas (la necesidad de organizar y definir los objetivos del sector de las actividades extraescolares). Fue el grupo de trabajo de la SVIMEZ (2) quien en el año 1961 formuló las propuestas más lúcidas a este respecto.

A partir de esta premisa se articulan diversas hipótesis. La primera —a nivel cuantitativo— era que fuese necesario romper el carácter restringido, elitista y selectivo del sistema escolar italiano: la escuela formaba demasiados pocos jóvenes y, además los formaba en especialidades que no correspondían a las supuestas necesidades de desarrollo. La segunda —a nivel cualitativo— que era necesario romper el carácter eminentemente «cultural» y «humanístico» (de hecho sustancialmente retórico) de un sistema de instrucción que había estado definido en la época de oro del idealismo. En síntesis: había que favorecer los Liceos Científicos y los Institutos Técnicos y Profesionales en contra del Liceo Clásico.

(2) Tesis elaboradas por el grupo de expertos de la SVIMEZ (Sviluppo del Mezzogiorno).

Esta acción de ruptura de la «vieja escuela», apoyada por las fuerzas del «neocapitalismo» italiano, se «encontró» de forma casi natural con las exigencias del «derecho al estudio» y de transformación en sentido moderno de la institución escolar impulsadas por el movimiento obrero y, en general, por el movimiento democrático y popular italiano.

Los procesos que siguieron a este «encuentro-enfrentamiento» han sido: la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años en 1963; la construcción de un ciclo obligatorio único (lo que representó una novedad incluso a nivel internacional); el fuerte impulso a la escolarización de masas que irrumpió en la Enseñanza Media Superior, evidenciando todas sus contradicciones internas respecto al modelo cultural/educativo y el gran retraso respecto a su capacidad para profesionalizar.

Es sobre esta base, además de sobre las tensiones políticas que hacen explosión en las universidades y en las escuelas secundarias superiores en el 68 y en los años inmediatamente sucesivos, que toma cuerpo el debate contemporáneo sobre las reformas.

La crónica nos exige registrar en 1970 el congreso internacional de Frascati, en el que se definieron los criterios de fondo para la reforma (los llamados 10 puntos de Frascati); la creación de comisiones de estudio (Comisión Biasini, 1971); la presentación casi simultánea de dos proyectos de ley, del P.C.I. y del Ministerio de Instrucción Pública (1972).

A partir de aquella fecha, los años 70 se caracterizan por la presentación progresiva de numerosos proyectos de ley, ya sea por parte de los diversos partidos (en concreto PCI, PSI, PRI, DC) (3), ya sea por parte de los diversos gobiernos. El resultado es que, en pocos años, los proyectos presentados llegan a la decena, y que este hecho obliga al parlamento a tener en cuenta esta importante producción.

Es dentro de la etapa política de la, llamada, «Unidad Nacional» (1976/78) cuando se intenta una dificultosa unificación de los diversos textos, que da resultado positivo en 1978.

Este acuerdo sobre un texto único se tradujo en un amplísimo acuerdo en las cámaras sobre el proyecto de ley presentado y que es aprobado por la Cámara de Diputados por amplia mayoría. Fue la convocatoria de elecciones anticipadas y la disolución de las cámaras lo que impidió su aprobación definitiva por el Senado.

Los hechos relatados hasta aquí cierran una fase del debate, aquella en que, entre otras cosas, se definen los puntos fundamentales de la reforma y también las peculiaridades con que se ha abordado este tema en Italia.

Es sobre este último aspecto sobre lo que puede ser oportuno discutir.

(3) P.C.I.: Partido Comunista Italiano.
P.S.I.: Partido Socialista Italiano.
P.R.I.: Partido Republicano Italiano.
D.C.: Democrazia Cristiana.

1.2. La peculiaridad consiste en haber encerrado a partir de un cierto momento, el debate cultural y político que se estaba produciendo en la escuela y en el país, en la lógica del «proyecto de ley».

Este hecho sería poco peculiar si se hubiese tratado de la presentación de un único proyecto de ley, pero, como hemos visto, la presentación de distintos proyectos de ley se ha transformado incluso en la *forma* en que se ha desarrollado y materializado el debate en los años 70. Decimos la *forma*, porque en efecto, intentar traducir incluso la investigación más refinada en artículos de ley se ha transformado, en lo que respecta a la escuela, en una verdadera costumbre.

Por tanto vale la pena señalar las consecuencias (positivas y negativas) de un planteamiento de este tipo. Empecemos por las positivas:

- a) Traducir el debate en un texto legal ha significado dar un elevado grado de concreción al mismo debate: de esta manera las diversas orientaciones culturales y políticas pudieron confrontarse en base a hipótesis operativas; de esta forma el discurso no se quedaba en términos vagos, sino que adquiría el valor de algo que se *podía y debía hacer*.
- b) Este tipo de planteamiento ha favorecido, además, una atención muy grande de prácticamente todas las fuerzas políticas respecto a la reforma, y algunas de ellas, en particular el PCI, el PSI, la DC, el PRI, se han caracterizado por un avance notable en el plano de la elaboración.
- c) La copresencia del debate cultural y las propuestas legislativas ha favorecido también un interés y una participación notable de los distintos sectores escolares y de las fuerzas sociales y productivas: en particular podemos decir que en los años centrales del decenio de los 70 (aproximadamente desde el 74 al 78) la reforma de la escuela ha sido uno de los temas de mayor importancia en el debate político y social del país, y una demostración de su relevancia se tuvo con la última participación habida en 1975 en las elecciones para los organismos de gobierno democrático de la escuela, en las que participaron millones de electores entre padres, enseñantes y estudiantes.
- d) El desarrollo del debate legislativo, por una parte, y la amplia participación, por otra, ha permitido recoger también importantes nexos entre la reforma y su *realización*. Entre ellos, el más importante a subrayar, es la progresiva toma de conciencia de que un *texto de reforma, incluso el mejor construido, es sólo una parte de un proceso más amplio*.

Un proceso que debía traducirse, entre otras cosas, en el desarrollo a nivel social de lo que se ha llamado «cultura de la reforma» y por tanto un amplio y consciente consenso social y sobre todo en la predisposición de instrumentos capaces, una vez aprobada la ley, para *realizar y construir* la reforma misma.

También en este caso ha sido el carácter legislativo del debate lo que ha estimulado la atención especial a los aspectos institucionales. Cuál es el papel asignado al sistema de los Entes Locales (Regiones, Provincias, Municipios), al sistema de «gestión democrática» (Consejos de Instituto, Consejos de Distrito, Consejos Provinciales), a la administración escolar, qué instrumentos de apoyo ofrecer a la escuela (programas de actualización, relaciones con la universidad,

los Centros de investigación, etc.); éstos son problemas que han ido adquiriendo progresivamente importancia, aunque, en honor a la verdad, hay que decir que han sido pocas las soluciones que se han dado, y ello más por motivos políticos (enfrentamientos entre «centralizadores» y «descentralizadores») que técnicos.

Al mismo tiempo es oportuno señalar también las consecuencias negativas de un planteamiento con estas características:

- a) Que en Italia se haya discutido la reforma de la escuela secundaria a través de proyectos de ley a menudo ha dado la *impresión* de que la reforma no sólo se podía realizar, lo que era positivo, sino incluso *que se estaba realizando*.

Así cuando se empezó a ver que los proyectos de ley eran tantos, que periódicamente parecía que la reforma estuviese a punto de ser aprobada, pero que en realidad no sucedía nada y, más bien al contrario, la situación era siempre la misma, que —para abreviar— tanto más se discutía cuanto menos —o mejor nada— se hacía, la atención y la participación han ido, por tanto, decayendo progresivamente.

Este fenómeno ha sido muy evidente en Italia especialmente dentro de la escuela, donde el interés y la adhesión a la perspectiva de reforma han ido disminuyendo progresivamente para dar paso luego, en estos últimos años, a un estado difuso de desconfianza y a un «abandono» de la temática general en favor de la operatividad cotidiana.

- b) La presentación sucesiva de las diversas propuestas de ley, o mejor dicho las consecuencias de esta manera de proceder (tener que confrontarse continuamente con los otros proyectos de ley), han llevado a una especie de *autonomía* o *distanciamiento* del debate respecto al contexto social.

Dicho en otras palabras: los diversos proyectos de ley, a la larga, han dado lugar a un debate cerrado en sí mismo, en el cual la relación y el contraste con los demás proyectos de ley ha adquirido un peso cada vez mayor; de modo que incluso si en el curso de los diversos años los distintos textos han considerado las modificaciones que progresivamente se manifestaban en el contexto social, cultural y económico, lo han hecho junto a las exigencias de tener en cuenta, por motivos políticos, lo que se había escrito por parte de los otros y/o precedentes proyectos de ley. Todo esto, ha tenido como consecuencia que las novedades fuesen captadas mucho más lentamente de lo que habría sido necesario.

1.3. Pasemos ahora a examinar los que puedan ser considerados puntos más relevantes de la elaboración sobre la reforma.

Lo haremos limitándonos a bosquejar separadamente, aunque sean evidentes las recíprocas implicaciones, algunos puntos centrales del debate: la unitariedad, la profesionalidad, el llamado eje cultural, la prolongación de la enseñanza obligatoria y la estructura de la nueva Secundaria Superior.

- *Unitariedad*. Por muchos motivos se puede decir que el concepto de

unitariedad es el central dentro de las hipótesis de reforma: aquel del que dependen numerosas opciones respecto a la misma definición de profesionalidad que hay que asignar a la escuela secundaria, a la estructura, a la articulación interna de las diversas áreas disciplinarias y de las disciplinas.

Intentemos captar sus significados principales.

El primero es el que se refiere a la exigencia de romper un planteamiento estructural de la escuela italiana fuertemente subdividido en canales formativos diversos por características culturales, profesionales, por horario y duración.

La Escuela Secundaria Superior italiana está dividida en 5 canales: los Liceos (Clásico y Científico); los Institutos Técnicos (Industriales, Comerciales, etc.); los Institutos de Magisterio; los Institutos Profesionales (para la Industria, el Comercio y el Artesanado); la instrucción artística (Conservatorios, Institutos y Liceos Artísticos), los Liceos y los Institutos Técnicos tienen una duración de 5 años, los Institutos de Magisterio y los Liceos Artísticos de 4 años; los Institutos Profesionales y los de Arte de 3 años. El Conservatorio tiene características peculiares.

La posibilidad de pasar de un canal a otro es muy escasa (falta la característica de permeabilidad interna del sistema); los distintos canales tienen diverso «valor» cultural y social, aunque una norma legal de 1969, que consentía añadir (de forma limitada y experimental) 1 ó 2 años, según los casos, a los canales de ciclo más breves del quinquenio, ha «liberalizado» los accesos de la Escuela Secundaria Superior hacia la Universidad.

Es evidente que la existencia, por un lado, de «ciclos largos» y de «ciclos breves» y por otro, de diferencias objetivas de planteamiento cultural entre los canales (ya sea entre ciclos breves como entre ciclos largos), corresponde a una opción de carácter *clasista*, realizada en los años 20 dentro del régimen fascista: una opción y una característica que a pesar de todos los cambios políticos y sociales pesa todavía hoy sobre la estructura de la Escuela Secundaria Superior Italiana.

Unitariedad significa, en este caso, neutralizar estas diferencias: en todos los proyectos de ley, la nueva Secundaria Superior es un único ciclo de duración quinquenal que se diferencia en su interior entre diversas opciones de estudio, pero sobre la base de una *estructura única*.

El segundo significado de la unitariedad es de naturaleza cultural. Se debe definir —sostienen prácticamente todos los proyectos— una área de conocimientos culturales y científicos de base, igual y común para todas las opciones internas: se trata de aquella que se ha llamado «área común», conjunto de disciplinas a considerar de forma interdisciplinar (por reagrupación de disciplinas) que aunque sea con un peso distinto en el desarrollo del quinquenio (mayor en los primeros años, menor en los últimos) debe ser propia de todas las opciones distintas.

Para construir el «área común» hay que contar con las disciplinas lingüísticas (lengua, literatura, lengua extranjera, lenguajes no verbales), las disciplinas científicas (matemáticas, ciencias naturales, física, química, informática), las ciencias sociales (historia, filosofía, sociología, geografía, economía).

El debate legislativo no ha llegado nunca a una lista clara de las disciplinas, pero es evidente —y esto es importante subrayarlo— que el debate sobre el «área común» es una discusión sobre cuál es el *eje cultural nuevo*, correspondiente a las nuevas necesidades culturales y sociales del país.

El tercer significado se refiere a la definición de «profesionalidad». Sobre ella nos detendremos más adelante, pero en relación con el concepto de «unitariedad» que en nuestra opinión se basa la opción —que tiene también otras motivaciones— de reducir las miríadas de especializaciones profesionales que ofrece actualmente la escuela italiana a un número restringido (cuatro) de «áreas profesionales» (o «áreas de especialización») y de especialidades profesionales (de 12 a 17 según los proyectos).

Intentando explicar mejor la organización prevista en los diversos proyectos de ley, haciendo énfasis en los aspectos comunes, podemos decir: la Escuela Media Superior se hará en un único instituto, de duración quinquenal, compuesto por un «área común» y por cuatro «áreas de especialización»; cada una de estas últimas se subdivide en un número limitado de especialidades afines (número que en total es como máximo de 17).

La relación entre «área común» y «área de especialización» es variable según los cursos, siendo preponderante en los primeros el «área común» y viceversa, volviéndose progresivamente preponderante en los cursos sucesivos el «área de especialización». Como es evidente, esta estructura aunque prevé una diferenciación interna, es al mismo tiempo fuertemente unitaria.

— *Profesionalidad*. Junto con la unitariedad, también la profesionalidad es uno de los conceptos clave en torno a los cuales se ha desarrollado el debate.

No son necesarias muchas explicaciones para comprender el relieve que este tema ha adquirido: la reforma arrancó en una fase de intenso desarrollo económico y ocupacional y su urgencia, como hemos dicho, se explicaba por la exigencia de proporcionar nuevos técnicos al desarrollo económico, ya sea a nivel cuantitativo como cualitativo.

Este origen ha tenido sus consecuencias. Dicho de forma muy sintética: todo el debate sobre la profesionalidad se ha desarrollado dando por supuesto que al final de la escolarización había ocupación. Pocas —o insuficientes— han sido, en el período 70/78, las reflexiones en torno a la relación real entre la escuela y trabajo, en torno a los instrumentos necesarios para organizar el paso de la escuela al trabajo de los jóvenes.

La mayor parte de la elaboración sobre este tema, al menos en Italia, ya sea por parte de la derecha o de la izquierda, se ha concentrado sobre las características de la moderna profesionalidad, para intentar adecuar cada vez más a las exigencias de la economía, los primeros, o para intentar proporcionar un conocimiento crítico de la profesión y de la profesionalidad para garantizar la no subordinación del futuro trabajador a los procesos productivos, la izquierda.

No es casualidad sino más bien sintomático, que se haya hablado más a menudo de «profesionalidad» que de «profesión», y que se haya acuñado, y aceptado más o menos por todos, un término como «pre-profesionalidad», para indicar el carácter amplio, prepedagógico, fundado sobre principios crítico/metodo-

dológicos, que debía tener la formación profesional proporcionada por la Escuela Secundaria Superior.

Pero prescindiendo de estas cuestiones, presentes no sólo en el debate italiano, la sustancia de la elaboración sobre este tema se puede sintetizar así:

- a) Los modernos procesos productivos también piden especialización, pero sobre todo conocimientos científicos y técnicos *amplios*: piden, por tanto, «polivalencia», capacidad para saber captar la complejidad de los procesos productivos.

De ahí la reducción del abanico de especializaciones, la definición de las «áreas de especialización» y el haber agrupado sólo en 12/17 especialidades a los sectores profesionales.

- b) Los mismos procesos productivos modernos requieren capacidad para organizarse, capacidad para trabajar en equipo, de proyectar, no sólo individualmente, el propio trabajo.
- c) Finalmente por lo que se refiere a los aspectos de «especialización», se pueden ofrecer a través de intervenciones específicas y breves de «formación profesional», sector que en Italia depende de las administraciones regionales, y que, al menos en teoría, no se caracteriza como «escuela», sino como instrumento formativo de la «política activa de mano de obra».

Por exigencia de la crónica hay que decir que este último aspecto —las relaciones entre la Escuela Secundaria Superior y la Formación Profesional— empieza a aparecer en el texto de 1978, para transformarse luego, como veremos, en uno de los temas más tratados en el debate sucesivo.

— *El eje cultural.* Con lo dicho hasta el momento, es suficiente añadir unas cuantas indicaciones sobre otro de los temas centrales del debate italiano: la cuestión del «nuevo eje cultural».

El problema se puede resumir en el intento de integración entre las dos culturas: «cultura humanística» y «ciencia/tecnología/profesión».

El aspecto más complicado de la cuestión es su realización práctica dentro del planteamiento de la institución formativa, es decir, la capacidad de ir más allá de las declaraciones de principios. El debate hasta hoy ha situado en el «área común» el terreno más oportuno de intervención, indicando la oportunidad de sustituir la fragmentación disciplinar por pocos objetivos cognoscitivos y formativos, reagrupables en pocas disciplinas.

Todavía más concretamente, se ha definido un eje común consistente en una preparación lingüístico-lógica-matemática y tecnológica-científica con apertura crítica a los problemas histórico-sociales.

La exigencia de un eje cultural ha nacido principalmente de los partidos de izquierda, preocupados en avanzar, a propósito de la secundaria, en la formulación de hipótesis de profesionalidad unidas a hipótesis culturales capaces de garantizar al futuro trabajador instrumentos de análisis y transformación del sistema productivo.

— *Estructura de la Escuela Secundaria y prolongación de la enseñanza obligatoria.* El debate sobre la estructura de la nueva secundaria superior no ha sufrido al principio de los años 70 especiales contrastes. Estos han aparecido con el texto de 1978 y son la base de la confrontación política actual.

La estructura base del proyecto, es la de un primer ciclo bienal, caracterizado por una fuerte unitariedad y por la preponderancia del «área común», destinado a transformarse en obligatorio; y por el trienio sucesivo, en el que el estudiante debe hacer una opción de especialidad y en el que el «área de especialización» se hace cada vez más importante, con la finalidad de llegar a la «profesionalización» final.

Es en la segunda mitad de los años 70 que este tipo de propuesta se pone en discusión, ya sea por motivos políticos (que sería muy largo de explicar) o correspondiendo a planteamientos y, sobre todo, por modificaciones de la demanda social de instrucción y del contexto económico y social.

Los elementos sometidos a rediscusión son:

- a) El bienio. Desde su planteamiento originario que, más que unitario, consideraba este ciclo como *único*, igual para todos, atribuyéndole sobre todo objetivos orientativos (por lo cual, por ejemplo, el estudiante hubiese debido seguir las 4 «áreas de especialización», pero con la única finalidad de poder escoger mejor posteriormente su especialización), o sea, que consideraba el bienio como *propedéutico* para el trienio sucesivo; se ha pasado a considerar el bienio también como un ciclo con sentido autónomo porque puede ser *terminal* para muchos estudiantes.

Este tipo de planteamiento es favorecido por el hecho de que se proponía hacer obligatorio el bienio, pero no se podía pretender que *todos* continuasen estudiando una vez finalizado éste, y más teniendo en cuenta, que ya entonces —pero hoy todavía más— los estudiantes que abandonaban la escuela entre el 1.º y 3.º curso de la Escuela Secundaria Superior llegaban al 30%.

Así, al valor *propedéutico/orientativo*, se ha añadido la necesidad de definir el tipo de formación que se debía conseguir con el bienio. La solución ha consistido en reducir el «área común» del 100% al 70/80% del horario y en añadirle una primera opción de especialización, eventualmente modificable, pero capaz de proporcionar elementos claros de profesionalización, aunque sean limitados.

Mayores problemas se han planteado cuando se ha constatado que no todas las fuerzas políticas italianas estaban de acuerdo sobre la prolongación en dos años de la enseñanza obligatoria. En la situación actual, o sea, como se ha dicho antes, desde 1963, la enseñanza obligatoria en Italia tiene una duración de 8 años, del 6.º al 13.º año de edad y se desarrolla en la Escuela Elemental (que dura 5 años) y en la Escuela Media Inferior (que dura 3 años). La asistencia al ciclo escolar precedente a la enseñanza obligatoria, o sea la escuela maternal, es hoy facultativa.

En 1978 la D.C. y el P.R.I. insistieron en una prolongación de la

enseñanza obligatoria en un solo año, y su propuesta en la práctica consistía en dividir los cinco años de la actual secundaria en dos ciclos, uno obligatorio de un año y otro de cuatro.

Sería una especie de juego matemático ilustrar todas las diversas soluciones propuestas, y más teniendo en cuenta que, desde 1978, la cuestión de la prolongación de la enseñanza obligatoria se separa, por decirlo de alguna manera, de la reforma de la Secundaria Superior, acordando entre las diversas fuerzas políticas, que la escuela obligatoria debía tener una duración de 10 años y terminar con el 15.º año de edad, pero sin acordar cómo realizarlo (anticipación de la etapa obligatoria a los 5 años de edad, con el consiguiente desplazamiento hacia atrás del ciclo elemental y del ciclo medio inferior y, por tanto, con la obligatoriedad de los dos primeros cursos de la Secundaria Superior; o más bien anticipar la enseñanza obligatoria también a los 5 años de edad, pero haciendo obligatorio sólo el primer curso de la Secundaria Superior; y otras soluciones, como dejar la edad de inicio de la enseñanza obligatoria en 6 años, pero recortando la duración del ciclo elemental y medio de 8 a 7 años).

Pero de hecho, al margen de esta polémica, hoy la escolarización en el primero y segundo año de la Secundaria Superior es ya muy amplia para los jóvenes. Como sucede a menudo, la realidad se ha encargado de resolver por sí misma los problemas, y podemos concluir que la opción «bienio» es cada vez más una opción a nivel cultural.

- b) *Trienio.* Con referencia al trienio las modificaciones a lo largo de los años no han sido vistosas.

Es el ciclo en el cual el estudiante escoge la especialización profesional y el plan de estudios, como hemos dicho, se caracteriza cada vez más en este sentido.

Esta lógica era común a todos los proyectos de ley y permanece constante aún hoy, aunque hay un elemento que debe subrayarse. Durante la segunda mitad de los años 70, y en particular hoy, ha surgido una doble caracterización del trienio final: por un lado el «ciclo continuo» descrito antes, por otro la posibilidad, al mismo tiempo, de que el estudiante solicite un certificado de escolarización al final de cualquier curso para poder eventualmente asistir a cursos breves de formación profesional.

De este modo, para usar los números, ya en el texto de 1978 el trienio era, simultáneamente, un ciclo de 3 años, y la suma de años sueltos, $1 + 1 + 1$. Esta forma de razonar no sólo según líneas verticales (el bienio, el trienio sucesivo, el quinquenio), sino también según líneas horizontales (los objetivos formativos a conseguir en cada uno de los cursos, cuya suma da el título final, pero cada uno de los cuales tiene potencialmente un significado propio), es una adquisición reciente y responde esencialmente a la exigencia, por un lado, de plantear el proceso formativo por objetivos (más que por programas), y, por otro lado, de dar flexibilidad al sistema y a los tipos de escolaridad.

2. LOS PROBLEMAS ACTUALES. EL NUEVO TEXTO DE REFORMA

Como se ha dicho, el período 1970/78, a pesar de los cambios, progresivos enriquecimientos y replanteamientos, se puede considerar una fase suficientemente unitaria del debate. Una fase en muchos aspectos cerrada. Es quizá un juicio un poco drástico, considerando los numerosos elementos de similitud del texto que hoy se está discutiendo (con muchas probabilidades de aprobación) en el Senado, con el texto de 1978, pero también es verdad que las condiciones socio/económico/culturales del país son muy distintas de las de los primeros años de la década de los 70 y que en consecuencia la reproposición aparentemente literal de algunos de los conceptos clave ilustrados antes, termina —tanto si se quiere como si no— adquiriendo significados muy diversos.

Hemos advertido al principio que nuestra relectura del debate sobre la reforma en Italia privilegia los contenidos de este debate, pero aunque sea sólo como referencia es necesario señalar al menos los cambios más vistosos que han acontecido ya sea dentro del sistema de instrucción como a nivel social.

La escuela, como hemos dicho, se ha desarrollado enormemente: en 15 años los estudiantes se han doblado, provocando un desarrollo equivalente de la estructura escolar. Pero este aumento no se debe considerar sólo en sus aspectos cuantitativos, aunque sean chocantes, sino también en los cualitativos. Con los procesos de escolarización de masas han entrado en la escuela franjas de población precedentemente excluidas de la enseñanza secundaria que han pedido y piden a la escuela cosas *distintas y nuevas* respecto a la anterior, restringida presencia de sectores sociales en los Liceos, en los Institutos Técnicos, etc. Además con los procesos de escolarización de masas han entrado en la escuela decenas de millares de enseñantes nuevos, agigantando los problemas, desde siempre mal resueltos, de gobierno del personal, de su preparación, de su formación permanente, etc.

Si nos fijamos a continuación en el funcionamiento interno del sistema y en las tendencias de la demanda de formación, nos encontramos frente a una serie de fenómenos absolutamente nuevos:

- El hecho, por ejemplo de que, respecto a la población de la edad correspondiente, la escolarización es cada vez más elevada durante uno o dos años de formación post-obligatoria, hasta el punto que las tasas de escolaridad se aproximan a una verdadera prolongación, de hecho, de la escolaridad obligatoria.
- Pero son también muy elevados, y tienden a crecer, los *abandonos* irregulares después de esta presencia (en algunos tipos de estudios medios llega casi al 50% de los que se habían inscrito en el primer curso).
- Que aumenta la demanda dirigida a los institutos de «ciclo breve» (aproximadamente la mitad de la escolarización).
- Que al mismo tiempo aumenta la demanda de «reingreso» en la escuela por parte de los que la habían abandonado; un «reingreso» en la escuela que se produce normalmente después de algún año de experiencia laboral.

- Que crece progresivamente el sector «extra-escolar» (la formación profesional regional, la educación permanente, la formación en el trabajo, etc.); hasta el punto de que éste es el sector en el cual ha habido (en términos relativos) el máximo desarrollo.

Se podrían sintetizar estos fenómenos en Italia diciendo que mientras se mantiene elevada, incluso se incrementa, la demanda de escolarización o de formación post-obligatoria, ha cambiado la forma en que es «usado» el sistema de instrucción. Hace años la gente se inscribía sobre todo en la «*escuela*» e intentaba seguirla hasta el final del ciclo: hoy se quiere tanto más *escuela* como más *formación*, pidiendo mayor flexibilidad al sistema se pide poder salir y luego ingresar de nuevo; se quieren sumar experiencias de estudio a experiencias de trabajo; se solicitan acciones formativas específicas breves, que se pueden sumar a los itinerarios escolares, etc.

La explicación de estos cambios está en un hecho tan simple como dramático: a lo largo de los años 70 en Italia, sólo 1/3 de los titulados medios ha encontrado un trabajo «correspondiente» a su nivel de estudios y otros 2/3, o sea la mayoría, no.

La situación económica y ocupacional se ha invertido en los últimos 13 años: al desarrollo económico (que por otro lado ya en 1970 empezaba a detectar vistosas grietas) ha sucedido una fase de progresivo estancamiento que ha desembocado, desde hace algunos años, en una crisis muy dura que ha golpeado sobre todo la ocupación; y que han pagado especialmente —en Italia como en otros países— las mujeres, los jóvenes, los jóvenes escolarizados.

El problema de enlace escuela/trabajo, ha pasado a ser obviamente el central, tanto más dramático cuanto se debería hablar de problema de trabajo «tout-court».

Las breves y rápidas referencias que hemos hecho sirven, ciertamente, para clarificar un hecho: cambios de esta naturaleza no pueden dejar de influir notablemente un debate cuyos orígenes estaban en una situación de desarrollo de la escolaridad con el fin de canalizarla y también de estimularla. Cambian, por tanto, algunos elementos del escenario, aunque sea, por lo que hemos dicho en el primer párrafo, sin la celeridad y la coherencia que hubiera sido necesaria.

Resumamos estos elementos nuevos:

- a) Se toma progresivamente conciencia de que la reforma no puede limitarse a la Enseñanza Secundaria Superior. Si la demanda social de instrucción se expresa utilizando más instrumentos formativos (la escuela, la formación profesional, la formación permanente, etc.) es necesario considerar la Secundaria Superior en este contexto más amplio, definiendo las relaciones, los intercambios, los enlaces con las otras estructuras formativas.
- b) El problema de la relación escuela/formación/trabajo es cada vez más importante. Se «descubre» que al lado de la reflexión sobre los *contenidos*, es necesario desarrollar también la reflexión sobre los *mecanismos reales* del paso de la escuela al trabajo; sobre la estructura y duración de la escuela; sobre la posibilidad de insertar experiencias concretas de tra-

bajo en los curriculums; sobre mecanismos de «alternancia» entre formación y trabajo, etc.

- c) Se reconoce que la reforma no puede ser otra cosa que un *proceso*: un «marco» dentro del cual «activan» sujetos y recursos, y que hay que someter a una constante y periódica verificación.

Pero volvamos a los textos de reforma:

Con el acuerdo de 1978, se ha dicho, se llegó a un texto unificado que «corrió el peligro» de ser aprobado. Este trabajo acumulado no se quería dejar perder: el texto fue presentado nuevamente por las distintas fuerzas políticas y empezó de nuevo el trabajo en la comisión de la Cámara de los Diputados para llegar a una formulación con todo lo que de positivo tenía el texto acordado, pero que revisase al mismo tiempo una serie de puntos.

Por rigor de la crónica hay que señalar que: mientras el texto del 78 contó con la aportación y el trabajo conjunto de PCI, PSI, PRI, DC, PLI, el nuevo texto está apoyado ahora sólo por la mayoría de gobierno (con la excepción del PLI) o sea de PSI, PRI, PSDI, DC. Al mismo tiempo hay que decir que el PCI no ha dejado durante estos años, de impulsar la elaboración sobre el tema, y que de ésta el texto actual contiene muchos ecos explícitos, si bien no «concordados».

El nuevo texto puede calificarse, desde el punto de vista global, como un injerto entre la «vieja» temática y los «nuevos» problemas planteados por la crisis económica, por un lado, y por los cambios sociales, por otro. Este replanteamiento presenta a menudo ambigüedades, desequilibrios, exigencias evidentes de «concordar» posiciones que incluso llegan a ser distantes; al mismo tiempo es débil respecto a la «coherencia cultural» de los primeros textos de reforma.

No siempre las distintas temáticas mantienen una presencia equilibrada entre ellas; y, en fin, tratándose de una «ley marco» habrá que verificar a continuación, cuando se definan con detalle diversos aspectos decisivos como el número de materias, sus programas, etc., el verdadero significado de algunos puntos, hoy oscuros.

Pero —a pesar de todos estos aspectos problemáticos— el actual proyecto contiene una serie de aspectos interesantes y ofrece —quizá de una manera que habrá de precisar— un marco de referencia que puede estar a la altura de la situación.

En primer lugar, la ley es, como decíamos, una «ley marco» que contiene —de una vez por todas— lo que la Escuela Secundaria deberá ser.

Se trata de una «ley de principios» que define los elementos estructurales generales y los objetivos fundamentales de la nueva Escuela Secundaria, y que se concibe como un «proceso»: deberá ser sometida a un examen periódico para ajustarla, repropone los aspectos necesarios, etc.

Se ha abandonado así la idea de una actuación global y definitiva, y más bien al contrario se ha creído oportuno conectar la reforma, a partir de su definición general, con las transformaciones sociales y económicas, institucionalizando, por decirlo así, la posibilidad de cambio.

En segundo lugar, a pesar de la ambigüedad y los desequilibrios, la reforma de la Escuela Secundaria Superior se sitúa dentro de un sistema más amplio de formación post-obligatoria. Se han previsto relaciones y enlaces entre escuela y cursos de formación profesional en correspondencia con las diversas salidas (después del bienio, después del quinquenio) pero también en correspondencia con la posibilidad de estudiar sólo algunos cursos de la Escuela Secundaria Superior, así como se prevén *convenios* entre el sistema estatal y el regional (la formación profesional). Se ha previsto el problema del *reingreso* en la formación escolar tanto de los trabajadores como de quien haya estudiado formación profesional.

Un lector italiano podría objetar que estas cosas están presentes en el texto sólo como principios y que no se concreta cómo deberían realizar estas relaciones. Y es verdad, pero aquí, que no pretendemos «enmendar» el texto de reforma, es preciso señalar la presencia (antes inédita) de estos temas.

En tercer lugar, la estructura de la nueva Secundaria Superior parece que se plantea con características de *flexibilidad*.

Esquematizando (quizá demasiado): el estudiante se encontrará frente a un primer bienio, en el que al lado de un «área común» preponderante, encontrará algunas especializaciones profesionales para escoger, aunque sea con la finalidad de una posible orientación futura.

Después de este bienio el estudiante tiene dos opciones: la primera, salir del sistema escolar perfeccionando, si lo cree oportuno, la propia preparación profesional a través de la asistencia a cursos breves (600 horas) de formación profesional; la segunda, proseguir en el tercer curso de la Secundaria Superior.

En caso de que, en el paso del bienio al tercer curso, el estudiante desee cambiar de especialización profesional, puede hacerlo mediante la asistencia a cursos de integración.

A partir del tercer curso, la distribución porcentual entre «área común» y «área de especialización» profesional, varía progresivamente a favor de esta última, que se hace preponderante en el quinto curso.

A pesar de estar organizado como un trienio, el estudiante puede pedir, al final de cada curso, un certificado de asistencia para usarlo (en el caso de que abandone la escuela) para inscribirse en los módulos breves de especialización profesional.

En cuarto lugar, en el texto está muy presente la necesidad de llegar a conseguir unos curriculum formativos que añadan a unos amplios conocimientos científicos y culturales una capacidad profesional real.

La opción general respecto a la profesionalidad continúa siendo la que hemos señalado con anterioridad, pero a ésta se añade la posibilidad de realizar prácticas (stages) y de efectuar conciertos tanto con el sistema de formación profesional como con empresas.

De este modo, a la definición «cultural» de la profesionalidad propia del debate de los años 70, se añade una «valoración real» de la experiencia laboral,

es de gran interés —para un mundo cerrado como es el de la escuela— el planteamiento de las relaciones con el exterior y en particular con las empresas.

Estas son, de forma muy esquemática, las novedades del texto actual que en el resto reproduce el planteamiento, hoy ya clásico, del texto precedente.

Para concluir, hay una cuestión que nos parece importante subrayar. Son precisamente las novedades que hemos señalado, las opciones de fondo propuestas, más allá de la experiencia práctica, las que sitúan en primer plano el tema del «gobierno» o de la «gestión» del sistema formativo y de los procesos formativos.

Este tema, hay que decirlo, se está abriendo camino con dificultad en la actual situación italiana, en la cual la tradición de un modelo fuertemente centralizado es larguísima y presenta grandísimas resistencias a nivel político y también a nivel de los intereses corporativos.

Pero un hecho nos parece indiscutible: haber escogido una «ley marco»; haber planteado la reforma como un proceso; haber indicado e incluso en parte dibujado las relaciones que tiene que haber entre la escuela, la formación profesional y la formación permanente; haber definido para algunos aspectos estratégicos como la relación escuela/trabajo la necesidad de una estrecha colaboración entre escuela y mundo del trabajo; haber escogido la flexibilidad como opción del sistema, etc.; exige definir los sujetos que pueden desarrollar estas funciones, que se definan los medios, los instrumentos, las dimensiones territoriales dentro de las cuales se pueden gobernar estos procesos diversos, desde el momento en que es evidente que ningún aparato ministerial centralizado, incluso el más eficiente (y el italiano no lo es), podrá garantizar este conjunto de procesos e iniciativas. El tema de la «gestión» del sistema formativo, aparece, a causa del desarrollo que el debate ha tenido en Italia, como una cuestión central e ineludible.

¿Es exclusivamente italiano este problema?