

La scuola secondaria superiore in Italia dal 1945 ad oggi

GIOVANNI GENOVESI
Università di Ferrara, Italia

1. Premessa

Affrontare il discorso sulla scuola secondaria, cercando di individuare quali, in Italia, sono stati e sono gli ostacoli, le remore, sociali e politiche, che ne hanno contraddistinto lo sviluppo, richiede necessariamente di partire dagli antefatti, ossia dalle sue origini con la legge Casati del 1859. Altrimenti sarebbe difficile comprendere certe ostinate permanenze, certe situazioni di ostinata recidività che, invece, trovano una loro spiegazione nel contesto storico dell'Italia unitaria.

Pertanto, sia pure in forma schematica e, comunque, tesa a mettere più che altro in evidenza le linee di tendenza che non certo i dettagli, mi rifarò alla magna carta della scuola italiana, per poi indicare, passando attraverso le vicende dal dopoguerra ad oggi, le possibili soluzioni.

2. A partire dalla legge Casati

La scuola secondaria, come tutti gli altri ordini di scuola, ha le sue basi strutturali nella legge Casati. La legge che porta il nome del conte Gabrio Casati, ministro della pubblica istruzione del Regno sardo con il gabinetto Lamarmora, è il testo su cui si impernia la scuola italiana fino alla riforma Gentile del 1923 che, del resto, ne riprenderà largamente le caratteristiche essenziali. Promulgata il 13 novembre 1859 con il n. 3725, nel clima di pieni poteri - come già la legge Boncompagni del 1848 - concessi al governo nel frangente della seconda guerra d'indipendenza, la legge Casati era stata redatta nel breve giro di quattro mesi.

Raccogliendo e sintetizzando le fondamentali istanze delle precedenti leggi Boncompagni (1848), Cibrario (1854) e Lanza (1857), essa rappresenta il punto culminante dello sforzo organizzativo profuso dal Regno sardo-piemontese nel settore scolastico e, al tempo stesso, il sicuro punto di riferimento per la classe liberale che guiderà il nuovo Regno unitario.

Se dal lato puramente tecnico la legge Casati "rifletteva la realtà piemontese e lombarda, che erano nel complesso le due regioni più alfabetizzate e più organizzate sul piano scolastico" (G. Canestri, G. Ricuperati, 1976), dal

lato politico esprimeva in pieno la situazione storica del momento, in cui i liberali, ormai decisamente avviati a una politica di accentramento governativo, ne deviavano solo in questioni ritenute marginali, quali appunto quella dell'istruzione elementare, per ragioni contingenti.

L'istruzione secondaria superiore e universitaria furono tenute, invece, gelosamente nelle mani dello Stato, o così almeno desiderava il legislatore dato che la situazione di fatto, che vedeva i quattro quinti delle scuole secondarie gestite da enti privati, ossia dalla Chiesa, portò ad una serie di compromessi e a vere e proprie falle nel controllo statale.

In effetti per molto tempo la stessa istruzione secondaria subì l'influsso decisivo della Chiesa, l'unica istituzione con una tradizione e una cultura d'insegnamento tali da dare garanzie di una seria e organizzata capillarità scolastica a livello di ciclo secondario.

Lo Stato, comunque, sancì il diritto del suo controllo nella scuola secondaria cui, specie a quella di stampo umanistico, tiene in modo particolare perché considerata il nerbo formativo dei suoi quadri dirigenti.

Il titolo III della legge Casati tratta, in 84 articoli, dell'istruzione secondaria classica finalizzata agli studi superiori (art. 188). Essa è articolata in due gradi, il ginnasio, di 5 anni, in prevalenza a carico dei Comuni, e il liceo, di 3 anni, con carico parziale dello Stato. Ginnasio e liceo sono scuole classiche, permeate di un umanesimo retorico e convenzionale, riservate all'élite per adire a quelle professioni liberali che sono l'ossatura della classe dirigente italiana disdegnosa dell'istruzione tecnica e professionale. Quest'ultima, cui sono riservati i 43 articoli del titolo IV, è ritenuta l'istruzione tipica della classe subalterna ed è preclusa a qualsiasi sbocco universitario. Anch'essa è suddivisa in due gradi: la scuola tecnica e l'istituto tecnico, entrambi di 3 anni (solo dal 1885 i corsi dell'istituto tecnico saranno aumentati di un anno). "Queste scuole e questi istituti - recita l'art. 286 - dovranno mantenersi separati dai ginnasi e dai licei. In ogni

caso la direzione immediata degli stabilimenti tecnici istituiti da questa legge non potrà mai essere affidata alla stessa persona (cioè al preside) cui è affidata quella de' precitati istituti d'istruzione secondaria". L'istruzione tecnica è sostanzialmente accollata ai Comuni.

3. Una scuola professionalizzante

Dalla legge Casati emerge un progetto formativo di fondo, inalterato fino ai nostri giorni, in cui il profilo della secondaria è quello di una scuola orientata alla professionalizzazione.

In effetti, eccetto - almeno di principio - il corso del ginnasio-liceo, tutti gli altri corsi sono organizzati in prospettiva professionale, finalizzati a puro utilitarismo.

D'altronde, la stessa scuola per antonomasia, il corso classico, finisce per aprire varchi consistenti alla professionalizzazione "precoce".

In effetti la licenza ginnasiale, già prevista dalla legge Casati al termine dei cinque anni di ginnasio così come la licenza liceale al termine dei tre anni di liceo (cfr. art. 223 e 225), introdotta dal ministro Boselli anche per il ginnasio inferiore (R. D. 27 maggio 1888, n. 5417), costituisce titolo valido per l'accesso a pubblici impieghi minori proprio come la scuola tecnica. Senza dimenticare la licenza universitaria, detta anche "licenza di magistero" o "idoneità di grammatica", conseguibile dopo solo due anni di frequenza della Facoltà di Lettere (C. M. Mamiani del 18 luglio 1861), ritenuta titolo valido per l'insegnamento nelle scuole secondarie inferiori e superiori.

Si tratta, dunque, di un sistema scolastico secondario giocato prevalentemente all'insegna del piccolo cabotaggio, teso alla formazione di mano d'opera specializzata ma, in definitiva, estraneo al concetto di professionalità, ossessionato com'è dalla preoccupazione di un inserimento occupazionale di breve respiro e a breve termine e adatto ai bisogni tecnologici, non certo avanzati, del Paese.

L'enciclopedia scolastica italiana dei primi quaranta anni unitari è, dunque, un'enciclopedia di "arti e mestieri". Il progetto formativo generale che emerge dalle varie discipline insegnate nella scuola, è un progetto misero e, comunque, riduttivo.

Inoltre, la scuola secondaria è una scuola senza basi, sia perché non ha alle spalle una vera e propria scuola elementare, sia perché non ha un curriculum né degli insegnanti in grado di porvi al centro l'atteggiamento scientifico.

Nel suo insieme, il sistema scolastico liberale, ferma restando la sua impostazione professionalizzante, affossa l'idea stessa di scuola come luogo di uguali opportunità formative per

tutti i cittadini. Esso cerca di perfezionare un progetto classista che concepisce la scuola come formazione di abitudini di obbedienza o di comando e, quindi, sostanzialmente come non scuola.

In questa direzione non possono darsi cambiamenti di grossa portata. E infatti cambiamenti non si profileranno per anni, anche se verso gli ultimi decenni del secolo non mancano tensioni e discussioni di problemi sotto la spinta delle nuove forze che hanno fatto irruzione nella scena politica del paese, quali, soprattutto, i socialisti.

Conseguenza diretta di tale clima sociale più dinamico è la Federazione nazionale degli insegnanti di scuola secondaria (FNISM). La FNISM, fondata da Giuseppe Kirner nel 1902, sebbene tormentata all'interno da correnti politiche contrastanti e spesso incapace di additare precise proposte di concretizzazione educativa di ampio respiro, suscitò l'attenzione di vasti strati dell'opinione pubblica sui problemi della scuola secondaria e ciò ebbe risultati non trascurabili ai fini di un progressivo cambiamento. Essa, infatti, contribuì al varo del nuovo stato giuridico dei docenti (RR.DD. 8 aprile 1906, n. 141 e n. 142), riducendone tra l'altro i pletorici gradi gerarchici, aumentandone gli stipendi e sancendo una loro più regolare forma di reclutamento tramite concorsi, che riceveranno una più precisa normativa con il successivo R.D. del 3 agosto 1908. E ciò comportò un'accentuazione di linee di tendenza già in atto quale quella verso una maggior sicurezza nel rivendicare miglioramenti economici e giuridici per una professione legalmente conquistata e non svolta con le incertezze del "lavoro nero" da sottoproletariato.

Lo stesso insediamento della Commissione istituita con decreto 19 novembre 1905 dal ministro Bianchi per un'indagine sulle condizioni della scuola secondaria e per lo studio di una riforma va ascritto a merito delle pressioni operate dalla FNISM che, coagulando la partecipazione degli insegnanti medi alla realtà politica della scuola, era divenuta capace di porsi come l'interlocutrice più qualificata e significativa del ministero della pubblica istruzione. Due dei suoi più noti esponenti, Gaetano Salvemini e Alfredo Galletti, furono chiamati dal ministro a far parte della citata Commissione e influenzarono ampiamente i risultati del progetto di riforma da essa elaborato, anche quando se ne dimisero, tramite il loro libro *La riforma della scuola media* (1908).

In quest'opera, Galletti e Salvemini sostenevano, tra l'altro, la tesi contro l'unicità della scuola media, convinti che la soluzione dei

problemi scolastici della nazione risiedesse innanzitutto nel dare ad ogni classe sociale la scuola più corrispondente ai suoi bisogni. Quindi, seppure con intendimenti filantropici e populistici e con proposte molto spesso di indubbio interesse quali, per esempio, quella sul problema della formazione degli insegnanti, il progetto di riforma dei due professori della FNISM finì per coincidere, nelle sue linee fondamentali, con quello dei conservatori, in specie con quello degli idealisti, contribuendo così ad approfondire il fossato già largo tra scuola della classe dirigente e scuola dei ceti subalterni.

Gli interventi sulla scuola secondaria saranno sempre più tesi ad approfondire il fossato già largo tra scuola della classe dirigente e scuola dei ceti subalterni, come avverrà allorché prenderà il sopravvento l'idealismo, capeggiato da Croce e Gentile, nel quale convoglieranno, seppure con motivazioni politicamente diverse, i liberali e i popolari di Don Sturzo.

A questa coalizione che sostiene, dietro la retorica della volontà di migliorare le future classi dirigenti, una riforma della scuola con accentuate caratteristiche classiste e aperta all'iniziativa cattolica con l'istituzione dell'esame di Stato, i socialisti, anche per la loro sostanziale incertezza e, in qualche modo, "connivenza" iniziale, non sapranno opporre alternative precise e coerenti. "Travagliati ancora dai loro problemi interni e dal conflitto fra l'ipotesi riformistica ... e quella massimalistica" (G. Canestri, G. Ricuperati, 1976), i socialisti resteranno legati ad un ruolo prettamente negativo di fronte al sostanziale accordo che governo liberale e cattolici riescono a trovare grazie alla mediazione degli idealisti. Mediazione che prese consistenza con il governo di Giolitti, che aveva Croce al Ministero della P.I., e poi di Bonomi e di Facta che ebbero rispettivamente Orso Maria Corbino e il "popolare" Antonio Anile a capo del dicastero scolastico.

Questi governi rivendicarono la cosiddetta "libertà della scuola", ossia la difesa della scuola contro il monopolio statale attraverso l'introduzione dell'esame di Stato per le licenze delle scuole medie e l'abolizione delle disposizioni regolamentari che tendevano ad impedire lo sviluppo dell'insegnamento privato. Progetti di riforma in tal senso, quale appunto quello presentato nel 1920 da Benedetto Croce e riproposto, seppure con non poche varianti nei particolari, dai successivi governi Bonomi e Facta, fallirono comunque per lo smascheramento delle loro ambiguità e per la decisa opposizione delle forze democratiche. Ma furono poi, pressoché integralmente, ripresi dalla riforma Gentile attuata

dal fascismo ancora in clima di pieni poteri.

4. L'eredità liberale nel periodo fascista: la riforma Gentile e la Carta Bottai

La riforma Gentile del 1923, caratterizzata da pesante conservatorismo e da una marcata canalizzazione professionale, priva la scuola di ogni carica di mobilità sociale

Il fascismo raccoglie in pieno l'eredità scolastica liberale con l'appoggio di Giovanni Gentile.

I principi ispiratori della riforma gentiliana "saranno: disciplina, gerarchia, sottomissione all'autorità" (A. Santoni Rugiu, 1968), tanto che Filippo Turati dirà che la riforma "altro non è che il manganello applicato alla scuola".

Le innovazioni più importanti furono soprattutto a livello dell'istruzione secondaria nei cui corsi inferiori, eccetto la scuola complementare, e superiori, eccetto l'Istituto tecnico, fu introdotto il latino.

Le scuole secondarie, in specie quelle classiche, subirono sistematicamente, in ossequio al principio "poche scuole, ma buone", una drastica riduzione da cui trasse enorme profitto la scuola privata, equiparata, con l'introduzione dell'esame di Stato (art. 89, R.D. del 6/5/1923, n. 1054), a quella pubblica.

I vari cambiamenti attuati cercavano di dare una marcata canalizzazione professionale alla scuola secondaria delle classi subalterne al fine di non intasare le scuole classiche della classe dirigente e dei ceti medi. Gentile, che seppure tra mille equivoci restava un uomo della destra liberale, era convinto che l'educazione dovesse indirizzarsi, in maniera completa, agli uomini migliori, ai futuri capi e non alle masse. "La scuola deve formare i capi, cioè coloro che pensano a sé e agli altri" (G. Gentile, 1908).

La sua riforma, realizzata con autoritarismo accentratore, segnò la scuola di quello spirito classista e borghese che, in definitiva, fu ciò che più di ogni altra cosa accumulò i destini della riforma a quelli del fascismo.

Tuttavia, benché Mussolini la definisse impropriamente "la più fascista delle riforme", partorì una scuola d'accatto, né liberale, né idealista, né fascista, né, soprattutto, funzionale agli stessi scopi che il regime le aveva assegnato. Da qui i vari ritocchi, così numerosi e sostanziali che si è soliti designarli come "controriforma".

Questi sforzi per ovviare alle "carenze fasciste" della riforma si protrassero per ben quindici anni, fino alla Carta della Scuola di Bottai del 15/2/1939, peggiorando per quanto possibile la riforma gentiliana.

La Carta della Scuola è il documento più

emblematico del regime nel settore scolastico. Essa, presentata dal ministro Bottai al Gran Consiglio del fascismo il 19 gennaio 1939, fu pubblicata il 15 febbraio dello stesso anno.

Sebbene Bottai presentasse la sua Carta come un piano di ristrutturazione scolastica che si riallacciava senza soluzione di continuità con la riforma Gentile, in realtà il *trait d'union* tra i due documenti è costituito soprattutto dallo spirito di classe, e di conseguenza, dalla volontà di selezionare e, dunque, di creare delle scuole di semplice "scarico" e senza sbocchi.

L'attività scolastica è presentata come un vero e proprio servizio sociale che inizia con la scuola materna, diminuita di un anno, resa obbligatoria e statale di principio, ma lasciata di fatto nelle misere condizioni di sempre.

La Carta Bottai, seppure animata da numerosi contraddizioni non foss'altro per l'accettazione passiva dell'attualismo gentiliano, tende decisamente a schiacciare le aspirazioni delle classi lavoratrici verso l'istruzione e un tenore di vita più alti demagogicamente conclamando l'opposto (Borghi, 1951). Con la Carta Bottai il fascismo, anche se troppo tardi, trova la sua scuola esasperando le istanze classiste della riforma del 1923.

In realtà "la Carta della Scuola era l'espressione compiuta dell'ideale educativo fascista. Faceva della scuola una delle dighe più robuste per arginare la domanda popolare di un'esistenza più civile. Bottai era nel vero quando diceva che egli dava finalmente all'Italia la scuola che il fascismo aveva invano cercato per quindici anni" (Borghi, 1951).

Con la Carta Bottai il fascismo, anche se troppo tardi, trova la sua scuola esasperando le istanze classiste della riforma del 1923. (Genovesi, 1970, 1990; Gentili, 1979; Mazzatosta, 1978).

Carlo Alberto Biggini, successore di Bottai e colui che reggerà le precarie sorti del ministero dell' Educazione Nazionale della Repubblica sociale italiana, non avrà nessuna volontà e tantomeno alcuna possibilità di avanzare il benché minimo criterio innovatore e dichiarerà pertanto di volersi rifare strettamente, come in effetti fece, alla lettera della riforma Gentile.

5. La scuola della Repubblica

L'eredità che l'Italia repubblicana riceve dagli ordinamenti scolastici liberali esasperati dal brutale totalitarismo fascista non è certo gran cosa. Anzi, essa giuoca spesso un ruolo negativo proprio nei confronti di tentativi di un loro rinnovamento in senso democratico.

Con la tutela alleata e poi con l'avvento della ferrea egemonia democristiana si cancella ogni

possibile ventata innovatrice e si assiste al ripristino pressoché integrale degli organismi scolastici tradizionali.

Per anni l'immobilismo è totale. Con la fine della guerra e con l'avvento del governo De Gasperi, succeduto all'effimero gabinetto Parri, si susseguono al ministero della Pubblica Istruzione uomini non certo progressisti, quali il liberale Arangio Ruiz, il filoliberale Enrico Molé e il democristiano Guido Gonella. Con essi si assiste ad un ripristino pressoché integrale degli organismi scolastici tradizionali che pure, nel Nord, sotto la breve direzione del C.L.N. (Comitato di Liberazione Nazionale), avevano subito alcune modificazioni in senso democratico nella linea emersa dalla lotta partigiana. Ma gli ideali liberatori della Resistenza non giungono a risvegliare il sonnacchioso mondo della scuola e, del resto, neppure gli Alleati, che al momento vigilano solerti affinché la nostra recuperata libertà non degeneri nel comunismo, lo permetterebbero.

La scuola media inferiore e superiore non subirà per lungo tempo alcun cambiamento di rilievo. In effetti, la macchinosa inchiesta promossa dal ministro Gonella nel 1947 e la conseguente proposta di riforma dei vari ordini di scuola, improntata peraltro a modelli prettamente conservatori e ricalcata su temi gentiliani con una più marcata accentuazione degli aspetti confessionali, presentata in Parlamento il 13 luglio 1951 con il n. 2100 non sarà mai discussa per termine di legislatura. Stessa sorte toccherà al progetto Moro del 1959 per la riforma della secondaria con l'istituzione di tre licei quinquennali, classico, scientifico e magistrale.

D'altronde, anche il dibattito alla Costituente, incentrato sull'annoso problema della libertà d'insegnamento, ossia sul rapporto scuola pubblica-scuola privata, e che dà origine a duri contrasti e battaglie tra i deputati, sortisce esiti tutto sommato limitati. (L. Ambrosoli, 1987; G. Canestri, 1977).

Fino ai primi degli anni '60, praticamente fino alla legge istitutiva della scuola media unica del 31 dicembre 1962 (n. 1859), i provvedimenti per i vari ordini di scuola si inseriscono nel quadro di una politica "del rattoppo", dell' intervento tattico, di emergenza, e non certo sorretta dalla strategia di un progetto organico a lungo respiro che dovrebbe prevedere, tra l'altro, una formazione universitaria degli stessi insegnanti elementari e della scuola dell'infanzia, lasciata per molto tempo ancora all'incuria dei privati (Genovesi, 1978; Tomasi, 1978).

Resta il fatto che, pur con i successivi adeguamenti accennati, la scuola media, i cui programmi tra l'altro richiedono una urgente

revisione, non ha sempre sortito gli effetti sperati sia per una sua attuazione dovuta per larga parte al compromesso politico cui "corrisposero, in senso ulteriormente peggiorativo, i programmi ministeriali del 1963" (G. Canestri, 1977), sia per la diffusa impreparazione psicologica e culturale degli insegnanti che nella maggioranza si rivelarono incapaci di cogliere i motivi più significativamente innovatori della legge. In effetti, più della metà degli insegnanti, ancorati direttamente o meno all'eredità gentiliana, si dimostrarono, ad una inchiesta del 1966, violentemente contrari al carattere non selettivo della scuola media unica, cioè "all'innovazione senza dubbio più importante e profonda della riforma" (M. Barbagli -M. Dei, 1969).

Con la contestazione del '68 pare che qualcosa cominci a muoversi. In effetti, l'esperienza sessantottesca rappresenta un fremito innovativo nel pur persistente mare magnum dell'indifferenza e della spoliticizzazione della classe docente. Senza enfatizzarne la portata, il movimento del '68, pur tra ambiguità e contraddizioni, incrinò vistosamente l'atavica concezione della neutralità della scuola nei confronti della politica.

D'altronde, proprio il porre in stretta connessione scuola e politica evidenziò nella coscienza di molti operatori scolastici, insegnanti o meno, e anche di vasti strati dell'opinione pubblica, i rigidi quanto inefficienti schemi di un sistema scolastico classista perpetuato pressoché intatto a livello di scuola superiore e di università e del tutto staccato dalle esigenze della società attuale.

Ma di fronte alla poderosa, seppure caotica, ondata contestativa del '68 e degli anni immediatamente successivi, i governi reagiscono con la collaudata tattica dell'attesa del riflusso. Concedono quel tanto perché tutto resti come prima. Si tratta di concessioni indolori: la possibilità per gli studenti di tenere qualche controllata assemblea nei locali scolastici; il riordinamento dell'esame di maturità (D.L. 1/2/1969, n. 9) che limita il numero delle prove e abolisce la sessione autunnale, l'istituzione di un corso annuale integrativo per i diplomati degli istituti magistrali e dei licei artistici che intendono iscriversi all'Università; la stolidità, perché inopportuna, ma populista liberalizzazione degli accessi all'Università (D.P.R. 910 del 1969).

Così il sistema secondario, che perlomeno con l'entrata in vigore della legge sulla scuola media unica sarebbe stato logico riformare, restò ed è ancora rigido e complesso come ai tempi della riforma Gentile con l'aggravante di essere indubbiamente più inefficiente, più rigido e frammentato.

Esso si articola in: a) istruzione liceale: classica e scientifica; b) istruzione magistrale: istituto e scuola magistrale per la formazione dei maestri primari e di scuola materna; c) istruzione tecnica: ripartita in 8 indirizzi fondamentali (agrario, commerciale, geometri, nautico, industriale, femminile, aziendale, turistico), a loro volta suddivisi in ben 29 sotto-indirizzi; d) istruzione professionale: suddivisa in 6 indirizzi (agrario, industriale, marinaro, commerciale, alberghiero, femminile), ciascuno dei quali risuddiviso in un numero elevatissimo di specializzazioni (51 per l'industriale, 23 per il femminile, 17 per l'agrario, 7 per il commerciale, ecc.); e) istruzione artistica: liceo artistico e l'istituto d'arte (quest'ultimo suddiviso in 23 sezioni). (A. L. Fadiga Zanatta, 1976).

Numerosi progetti di riforma, compresi alcuni tentativi sperimentali suggeriti dal ministero per considerare come unico ciclo didattico le prime due classi della scuola superiore (C.M. del 3 giugno 1970, n. 189), fallirono o restarono lettera morta. Essi erano sorti dalle proposte emerse dal Convegno di Frascati, organizzato nel maggio 1970 dal Centro europeo dell'educazione, per una scuola superiore unitaria, senza accentuazioni professionali e articolata al suo interno per blocchi di discipline, comuni, elettive e opzionali, democraticamente gestita e aperta alla partecipazione delle varie componenti societarie. Su questa linea si muoverà poi la proposta della Commissione Biasini che articola tali scuole in un biennio orientativo seguito da un triennio con la prevalenza di scelte personali. Da queste e da altre iniziative analoghe sorgeranno soltanto, a partire dal 1970, alcuni bienni sperimentali su cui è bene stendere un velo pietoso.

L'unica riforma legislativa attuata, oltre ai Decreti delegati del 1974 per un allargamento della gestione collegiale, resta quella del 1969 riguardante la sperimentazione di un nuovo sistema di esami di Stato per la maturità e l'abilitazione e l'apertura di nuovi sbocchi universitari.

La scarsa attenzione politica alla scuola, di ogni ordine e grado, o, se vogliamo, l'attenzione "timorosa" nei suoi confronti come baluardo del conservatorismo, unita all'incapacità di sciogliere il nodo del rapporto tra formazione generale e professionale hanno determinato la situazione di pernicioso stallo in cui si trova ancor oggi il sistema formativo italiano e quello secondario in particolare.

Del resto, quel nodo non ha ancora trovato le premesse per essere sciolto. Il disegno di legge del settembre 1994 ne è stato una riprova inquietante. E le tendenze emerse con i governi successivi

(Berlusconi e Dini) non sono più rincuoranti, anche perché avulse da un ripensamento ed una ristrutturazione radicali del ruolo socio-politico della scuola.

In più, nessun ordine di scuola come quello secondario, oggi, è affetto da sclerosi e dal pericolo di essere soffocato dalle spire di un neoliberalismo perverso che tende ad emarginare lo Stato da una funzione vitale che è suo dovere mantenere e rafforzare, dalla logica di un riformismo tardivo e paternalistico che concede quanto non può fare a meno di concedere e che cambia quel tanto perché tutto resti come prima.

6. Formazione generale o formazione professionale

Certamente la scuola secondaria superiore è avvertita da molte famiglie e anche da molti settori sociali, sia politici sia economici sia sindacali, come luogo da dedicare precipuamente alla formazione professionale per un inserimento quanto più immediato e redditizio possibile, sia per l'individuo sia per la comunità, nel mondo lavorativo, anche se poi tale scopo viene ad essere comunque frustrato dalle stesse difficoltà presenti nel mercato del lavoro.

Si tratta, in sintesi, della tesi della deliceizzazione della scuola secondaria superiore, in ossequio al principio che la scuola deve essere utile, nel senso che deve permettere all'individuo di sostentarsi quanto prima con le sue forze produttive dando al contempo alla comunità i benefici del proprio lavoro senza "forzate" prospettive universitarie che, del resto, non fanno altro che spostare in avanti il problema della disoccupazione.

D'altronde, proprio gli stessi che con più forza hanno perorato una scuola secondaria superiore a sfondo prevalentemente professionale non hanno mancato di avvertire come una vera professionalità non potesse andare esente da basi di cultura generale o in assenza di esse da una marcata selettività.

Aspetto questo che accomuna, in definitiva, la corrente dei deliceizzatori a quella dei deprofessionalizzatori, per i quali la vera formazione sta non solo nel rifiuto di una precoce canalizzazione professionale, ma soprattutto in uno studio completamente disinteressato che finisce per "tagliare le gambe" a tutti coloro che non possono economicamente permettersi un lungo cursus studiorum improntato alla più spiccata divisione tra scuola ed esigenze del mercato del lavoro.

E da qui, ovviamente, l'acuirsi della contraddizione delle finalità di questa scuola, il cui rinnovamento, del resto, è già reso particolar-

mente difficile da una tradizione dicotomica tra formazione generale nel tronco del ginnasio-liceo e formazione professionale nel tronco ad indirizzo tecnico. Dicotomia per molti aspetti apparente, giacché, come si è visto, data la situazione socio-economica che per molti anni dall'Unità ha contraddistinto il nostro Paese, il progetto formativo della scuola secondaria superiore è stato sempre, gioco forza anche per il filone classico, a forte indirizzo professiona-lizzante.

Resta, comunque, il fatto che l'ambiguità delle richieste dell'utenza diretta, gli studenti, e soprattutto indiretta ma non meno pressante, le famiglie, e delle finalità assegnate dalla normativa vigente, rende la scuola secondaria particolarmente fragile sia dal punto di vista della soddisfazione della domanda del mercato sia, soprattutto, dal punto di vista educativo..

Abbiamo oggi una scuola secondaria superiore che è discriminante senza essere veramente selettiva degli apprendimenti di specifiche abilità, è faticosa e frustrante senza essere particolarmente impegnativa dal punto di vista intellettuale in forza di una trasmissione di conoscenze generalmente frantumate a livello di spurio enciclopedismo che, ritenuto adatto per il pronto impiego in un lavoro che quasi sempre non viene trovato, finisce per frustrare qualsiasi tentativo di costruzione etica da parte dell'individuo attanagliato nella morsa della noia dell'intelligenza.

Ciò soprattutto perché la scuola secondaria superiore ha finito per giustapporre vecchie e nuove esigenze, in modo piuttosto farraginoso, senza cioè dimostrarsi in grado di far veramente fronte al mutato quadro referenziale che la rende inevitabilmente obsoleta anche se, rimasta apparentemente per anni la stessa, essa non è più quella di prima. E questo perché, sebbene non si sia sempre in grado di individuarle specificamente nelle loro cause e nelle loro conseguenze, si sono comunque verificate tali modificazioni per cui diversi sono i ragazzi, diverse le loro motivazioni e le loro nozioni di base, la loro "enciclopedia", diversi i modi dell'insegnare e dell'interazione docenti-studenti, docenti-docenti, docenti-genitori.

Purtroppo la scuola è diversa per abbrivo, senza cioè che essa sia appieno consapevole della sua stessa diversità e quindi possa farvi efficacemente fronte. Essa diviene così una delle cause principali della perdita d'identità dell'insegnante, spesso convinto di non potersi più servire dei vecchi parametri ma del tutto incapace a trovarne di nuovi se non attraverso un'azione di disperato tâtonnement e di bricolage sempre più in perdita presa com'è dalla sicura incertezza delle finalità da raggiungere.

7. Politica scolastica e progetto formativo della secondaria

I reiterati tentativi di riforma, fino a quelli più recenti, tutti falliti, hanno sempre finito per imboccare l'unica via congeniale alla nostra pseudopolitica scolastica: quella del compromesso che vuole contentare tutti o che si esaurisce in interventi trascurabili quanto conclamati come risolutori quali l'emarginazione (a non-scuola) della formazione professionale dalla scuola di stato con il suo appalto alle Regioni, oppure, gli sbandierati cambiamenti circa i programmi o circa l'esame di maturità, oppure, gli sbandierati cambiamenti circa i programmi o circa l'esame di maturità

I tentativi più recenti di intervento sulla secondaria sono stati un esempio lampante della lacunosità della politica scolastica. La scuola secondaria è ferma al palo e attende da cinquant'anni la sua riforma.

Per molti aspetti questo stallo è la spia più macroscopica dell'impasse della nostra politica scolastica, incapace di dare una risposta a problemi ormai annosi e tanto più urgenti quali: 1. l'unitarietà della scuola; 2. la sua autonomia senza farne un mezzo per contrabbandarne la privatizzazione; 3. un piano di formazione e di aggiornamento degli insegnanti che chiami in causa l'Università; 4. uno stretto rapporto tra diritto allo studio e diritto al lavoro scacciando qualsiasi ombra di professionalizzazione dalla secondaria; 5. l'elaborazione di un chiaro modello teorico e non politico di scuola autonoma e laica. Senza un tale modello, ogni legge e ogni intervento sortisce effetti nulli o addirittura negativi. La proposta di riforma della scuola deve prendere le mosse da una teorizzazione della scuola stessa e, pertanto, dal riconoscimento della sua autonomia. E ciò, di conseguenza, impone il riconoscimento della sua laicità così come della coerenza e della unitarietà che deve necessariamente contraddistinguere la sua azione. La scuola ha le sue finalità, da cui non si può derogare. Essa, qualsiasi programma e curricolo svolga, non può mai essere pensata ad uso di questo o quel gruppo etnico o religioso, ma sempre in funzione dell'educazione dell'uomo a prescindere dai suoi contingenti condizionamenti spazio temporali.

Non pare certamente che tali principi siano mai stati tenuti presenti dai vari ministri che si sono succeduti alla P. I. che, o si sono limitati a promesse e a interventi insignificanti, oppure hanno suggerito progetti di riforma biecamente classista, sostanzialmente polverizzata e piegata alle esigenze professionalizzanti.

In verità niente di nuovo, ma solo inquietanti

peggioramento del vecchio. Peggioramento, soprattutto, dato dal fatto che il vecchio sistema, ossia il sistema di gentiliana memoria, aveva almeno l'attenuante di proporsi come coerente attuazione di un concetto forte di scuola, sia pure ricco di contraddizioni, tradito e comunque pensato in funzione d'altro da sé, ossia di un sistema filosofico in cui troppo spesso la fumosità metafisica faceva aggio su qualsiasi altra componente razionale.

Un argomentato concetto di scuola è un lusso che il ministero non sembra voglia assolutamente permettersi, puntando invece, decisamente, solo sulla semplicistica convinzione che la scuola per essere tale deve corrispondere in pieno ai bisogni della società dove opera o, meglio, di quella società che si spera che ci sia.

Insomma non c'è un'idea organica e difendibile logicamente di scuola, ma solo un'idea strumentale di essa che discende dai desiderata politici di personaggi che non brillano certo per carica di innovazione e per prospettive democratiche. Ne emerge, ovviamente una scuola antidemocratica, classista e mercificata, priva di autonomia e di laicità.

Quella scuola del resto che è in linea perfetta con il disegno di privatizzazione di tutto il sistema formativo che è lo sbandierato progetto delle forze governative, e che, purtroppo, sembra trovare pericolosi cedimenti nelle stesse forze di opposizione.

Al di là di ragioni politiche contingenti che possono anche spingere a tentare approcci e persino alleanze che di principio non sembrano né proponibili né praticabili, resta il fatto che la proposta di riforma della scuola deve prendere le mosse da una teorizzazione della scuola stessa e, pertanto, dal riconoscimento della sua autonomia.

E ciò, di conseguenza, impone il riconoscimento stesso della sua laicità così come della coerenza e della unitarietà che deve necessariamente contraddistinguere la sua azione. Certo, la scuola la si può piegare alle finalità di qualsiasi progetto politico, ma allora si deve avere il coraggio o la lucidità mentale di dire e di sapere che non è più scuola. La scuola ha le sue finalità, da cui non si può derogare e che quindi non possono essere stravolte senza pagare gabella per ragioni politiche, filosofiche o di mera funzionalità.

Se manca una piena consapevolezza di questi aspetti, non vi è più un vero e proprio ostacolo logico - semmai vi sarà solo a livello pratico, quale la mancanza della copertura finanziaria - a predicare la necessità della privatizzazione del sistema formativo. Alla convinzione che il sistema formativo non ha una sua autonomia consegue che

esso funziona al meglio solo se guidato dalle leggi del mercato e, quindi, dalle esigenze di coloro che effettivamente possono influenzare il mercato stesso.

Chi dunque avrà più possibilità economiche sarà in grado di dare la propria impronta alla scuola, addirittura potrà creare la scuola che più è consona ai suoi interessi e alla sua ideologia in barba a qualsiasi democratica concezione pluralistica della società. Gli altri, tutti coloro che queste possibilità non hanno, non contano, tanto essi sono fruges consumere nati e, comunque, nati per dare il loro contributo passivo, meglio se anche inconsapevolmente entusiasta e riconoscente, a coloro che si sono appropriati della scuola, dando ad intendere che è per tutti nel momento stesso che non è più scuola per nessuno.

La scuola è autonoma e laica in quanto le si riconosce il diritto, garantito dalla comunità tutta e quindi dallo Stato, di regolarsi iuxta propria principia, e non secondo esigenze ad essa esterne, e in consonanza con tutti gli aspetti formativi presenti in una società. Ed è per questo che essa non può mai essere soggetta a privatizzazione, ma sempre più intesa come un servizio sociale garantito da tutta la collettività e quindi dallo Stato.

Una società come quella attuale dove è emerso in maniera palmare la continua dinamicità del tessuto sociale, la sua disposizione ecosistemica e la necessità di pensare l'uomo come un soggetto in costante divenire nella sua intricata rete di relazioni con gli altri e con le cose, richiede una progettualità a largo respiro, che non si disperda nelle secche di un settorialismo da piccolo cabotaggio, ma cerchi di prevedere e di programmare, con le dovute flessibilità da assegnare al settore della sperimentazione, le riforme in senso olistico, ossia che tengano conto del tutto e, in specie, dei cambiamenti che in esso si provocano intervenendo sulle sue singole parti.

Pertanto una vera attenzione per la ristrutturazione della scuola secondaria superiore comporta quale condizione necessaria, se non sufficiente, il ripensare le regole costitutive di tutto il sistema formativo.

Se è certo che la scuola secondaria superiore è il più delicato fra i segmenti scolastici, per la fitta trama di raccordi intra ed inter istituzionali che la connotano, è altrettanto certo però che la scuola di base è il gradino più massiccio di tutto il sistema, quello cioè senza il quale non serve assolutamente a nulla avere altri tipi di scuola.

Quindi, per poter pensare ad una efficiente scuola secondaria superiore, occorre innanzitutto una corretta impostazione della scuola di base sia nei suoi rapporti con l'extrascuola sia, soprattutto,

nel far sì che essa incarni e sostanzi al meglio lo stesso concetto di scuola affinché sempre minori siano le possibilità di prevarcarlo nei suoi ordini più alti.

Non va dimenticato che la scuola assolve il suo ruolo impegnando l'individuo in una continua tensione verso la formalizzazione e l'astrazione, verso la necessità di simbolizzare la realtà per analizzarla e per poterne razionalmente progettare la trasformazione in situazioni esistenziali sempre migliori.

Ora, questa tensione non viene certo meno, anzi si deve intensificare e arricchire di sempre più sofisticati strumenti concettuali proprio nella scuola secondaria superiore. Ciò naturalmente comporta che si tenga conto di quanto è stato fatto nei precedenti ordini di scuola e, in particolare, nella media inferiore che, inevitabilmente, ha dovuto esplicitare la sua azione puntando su apprendimenti ancora sostanzialmente nozionistici, ossia caratterizzati più dalla generalità che non dall'approfondimento, privilegiando più i fatti e le nozioni rispetto alle cause e ai perché.

Non si tratta di difetti, ma di esigenze imposte dal grado di maturazione intellettuale e psichica del preadolescente di cui la stessa scuola secondaria superiore, in un'imprescindibile ottica di continuità, non può non tener conto proprio per essere in grado di inserire gradualmente nel continuum esperienziale, generale e scolastico in particolare, del giovane, i necessari elementi di discontinuità senza i quali l'esistenza è povera e non solo a scuola.

Sono appunto questi elementi che possono rappresentare quel salto di qualità che deve fare la differenza fra i due ordini di scuola, quella media inferiore e quella superiore nella quale non si studiano solo materie nuove e più difficili, ma si studiano in maniera diversa.

In più è indubbio che, in questo senso, essa si apre a prospettive di professionalità, in quanto si qualifica come affinamento dei compiti avviati dalla scuola media inferiore, aprendosi ad una vera e propria professionalità di base.

Non si va a scuola tanto per andare a scuola ma perché essa ci prepari all'assunzione di responsabilità professionali. Proprio questo aspetto è quanto caratterizza marcatamente la scuola secondaria superiore, giacché in essa, a differenza degli altri gradi di scuola, si intenzionalizza il discorso della professionalità, senza il quale essa risulta estremamente carente.

8. Per un profilo di scuola secondaria superiore

La soluzione del dilemma sopra accennato:

formazione generale o professionale non sta nell'aut aut o nell'et et, ma nell'assicurare nella scuola secondaria superiore una forma di preparazione professionale ricca di contenuti culturali e una formazione culturale armonizzata con le scelte professionali degli alunni.

Ciò significa che la scuola superiore non può indulgere a istanze professionalizzanti o disinteressate, bensì mirare alla progettazione di un curriculum che, a sua volta, punti sulla graduale propedeuticità professionale.

Questo è possibile tenendo presente che nella scuola secondaria superiore il sapere si trasforma in cultura, ossia in un complesso organico di conoscenze alla base del quale si collocano il giudizio, il confronto, l'istituzione di nessi, la sintesi, il conferimento di senso, l'elaborazione di idee, di convincimenti, di prospettive personali. Si tratta quindi di stimolare la formazione di una cultura di buona qualità. La scuola secondaria superiore è una scuola di cultura sia nel senso di fornire l'ampiezza di orizzonti concettuali sia in quello di favorire la personalizzazione della sintesi.

Formazione culturale e specialistica vi si armonizzano in quanto la scuola secondaria è luogo di formazione pre-professionale grazie all'esaltazione del ruolo della scuola verso l'astrazione e la simbolizzazione nel senso sopra già accennato. È questo, d'altronde, l'elemento unificante di tutta la scuola secondaria superiore. Essa, cioè, deve essere caratterizzata da una struttura unitaria sebbene flessibile. Pertanto, l'area comune, biennale o anche triennale - la scelta deve essere oggetto di sperimentazione - per una formazione culturale di base uguale per tutti gli utenti, dovrebbe via via, nel triennio o nel biennio successivo, articolarsi in scelte opzionali corrispondenti agli interessi degli stessi utenti per una formazione professionale di base o, meglio, propedeutica.

Alla marcata offerta di strumenti concettuali generali e quindi alla peculiare orientatività del biennio/triennio iniziale, faranno seguito gli interventi culturali più specifici nel triennio/biennio finale con l'inserimento di discipline ritenute indispensabili per l'avvio ad una formazione professionale e abbinata ad attività di tipo tirociniale, anche in aggancio con il mondo del lavoro, e ad attività di laboratorio per acquisizioni di abilità professionali di primo livello.

Così, nel segmento finale della superiore, l'aspetto propedeutico alla professionalità si sostanzia soprattutto attraverso le opzionalità di indirizzo.

Allora occorre domandarci se, di fatto e di

principio, è possibile una stretta convergenza tra cultura e formazione professionale.

La risposta è decisamente no, se per professionalità si deve intendere la professionalizzazione precoce, senza il sufficiente fondo culturale. La risposta è sì, se per professionalità si intende l'esercizio critico della propria attività in determinati settori di lavoro.

Concludendo: la scuola secondaria superiore non può e non deve offrire una formazione professionale in settori specifici, ma fornire la preparazione di base e alcune linee di formazione specializzata coltivando principalmente le abilità e assicurando il possesso di alcuni contenuti principali e più significativi. La formazione professionale di dettaglio va lasciata ad organismi differenti dalla scuola, in sede territoriale e sul posto di lavoro.

Si tratta, quindi, di una formazione professionale a largo raggio, comprendente al suo interno diversi profili professionali affini e collegati, o pre-professionale nel senso che è soprattutto impostata secondo alcuni criteri di carattere generale, ma ben precisi, quali: 1. l'attitudine all'operatività; 2. la capacità di astrazione e di analisi; 3. l'imparare ad imparare.

Tali criteri, proprio in quanto chiaramente specificati, sono traducibili in obiettivi o capacità da raggiungere come il sapere: 1. utilizzare le informazioni; 2. pianificare i propri compiti; 3. lavorare in gruppo; 4. formulare i problemi in modo adeguato; 5. decidere valutando i "rischi"; 6. assumere responsabilità per sé e per altri; 7. rendere operative le proprie conoscenze.

Il sottolineare questi aspetti, ossia le aree culturali definibili mediante una serie di skills, permette di poggiare non tanto sulla formazione di particolari figure professionali quanto sulla necessità di una scuola secondaria superiore, omogenea e formativa, di far fronte alla frequenza dei cambiamenti di status professionale, nel senso di saper rendere l'individuo capace di adeguarsi a ritmi accelerati nel prendere decisioni e nel sapersi aggiornare come sembra richiedere il costante allargamento dell'area professionale del terziario contrassegnato da sempre più marcata capacità progettuale.

Ne deriva un concetto di formazione professionale tesa a sostanzarsi del lavoro di équipe inteso anche come sfruttamento funzionale delle conoscenze dei singoli componenti e della specifica competenza tecnologico-scientifica. Una professionalità che si caratterizza dunque per queste tre caratteristiche: 1. Polivalenza; 2. Collettività; 3. Progettualità.

Ciò si ottiene con la stretta interazione tra scuola secondaria superiore e sicuri sbocchi di

lavoro nel territorio per la specifica formazione professionale post-secondaria. Non basta che tutti vadano a scuola, occorre che tutti possano lavorare secondo la formazione culturale e professionale di base acquisita nella scuola.

Questo significa che il diritto allo studio comporta necessariamente anche il diritto al lavoro.

La scuola non può e non deve avere compiti di formazione di professionalità specifica, bensì quelli di dare una formazione generale tale da potervi innestare poi qualsiasi tipo di professionalità che si dispiegherà nel mondo del lavoro dando luogo all'esplicita manifestazione, in re, della dimensione etica dell'individuo. La scuola forma i talenti che la professionalità poi sfrutta nel mondo del lavoro.

Non compete certamente alla scuola mirare in maniera esclusiva a fornire specifiche professionalizzazioni, giacché questo significherebbe snaturare le caratteristiche stesse per cui una scuola è tale, ossia un luogo di potenziamento dell'intelligenza e della disponibilità umane a fare cultura, a riflettere e ad operare su di essa attraverso una puntuale incentivazione propedeutica ad una variegata flessibilità professionale di ciascun individuo.

A questo principio non sfugge certo la scuola secondaria superiore, la cui auspicata quanto urgente riforma non può, a nostro avviso, che ispirarsi al criterio dell'unitarietà in stretta interazione con quello della opzionalità da realizzarsi utilizzando tutto l'arco del sistema formativo e non solo il settore scolastico. In quest'ottica il momento della professionalità, ben lungi dall'essere depauperato, viene potenziato divenendo l'obiettivo principale della formazione dell'individuo intesa non certo come capacità di eseguire esclusivamente lavori parcellari e accidentali quanto di esercitare il mestiere di uomo che solo nello svolgimento razionale e competente della professione esplica a tutto tondo, per quanto gli è possibile, le sue potenzialità etiche e conoscitive.

* Per un approfondimento del discorso qui condotto mi permetto di rimandare ai miei seguenti contributi: *La scuola e i suoi problemi* (in coll. con F. Frabboni), Firenze, La Nuova Italia, 1990; *Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1994; *I problemi dell'educazione*, Bologna, Cappelli, 1992; Scuola secondaria superiore: riflessioni generali su un problema particolarmente spinoso, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 99, 1991, Educazione e politica. Riflessione su tre eventi recenti, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 110, 1994.

Riferimenti e orientamenti bibliografici

Aa. Vv., *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Firenze, Vallecchi, 1941.

Aa. Vv., *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982.

Aa. Vv., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

Ambrosoli L., *La Federazione nazionale insegnanti scuole medie dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

Ambrosoli L., *La scuola alla Costituente*, Brescia, Paideia - Fondazione Calzari-Trebeschi, 1987.

Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982.

Ambrosoli L., *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980.

Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969.

Bertin G. M., Valitutti S., Visalberghi A., *La scuola secondaria superiore in Italia*, Roma, Armando, 1971.

Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.

Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Bosna E., Genovesi G., *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ad oggi*, Bari, Cacucci, 1988.

Bottai G., *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori, 1939.

Cambi F., *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana 1900-1940*, Milano, Mursia, 1989.

Canestri G., Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976.

Chiosso G., *I cattolici e la scuola alla Costituente al centrosinistra*, Brescia, La Scuola, 1988.

Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.

Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Cives G., *La politica scolastica in Italia: dopoguerra*, in "Bollettino CIRSE", n. 20, 1990.

De Vivo F., *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1983.

De Vivo F., Genovesi G. (a cura di), *Cento anni di Università*, Napoli, Esi, 1986.

Fadiga Zanatta A.L., *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1976.

Fornaca R., *I problemi della scuola italiana dal*

1943 alla Costituente, Roma, Armando, 1972.

Fornaca R., *Storia della scuola moderna e contemporanea*, Roma, Anicia, 1994.

Franchi G. (a cura di), *La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale. Proposte e documenti 1970-1976*, Milano, Feltrinelli, 1976.

Garin E., *La cultura e la scuola nella società italiana*, Torino, Einaudi, 1960.

Gattullo M., Visalberghi A. (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

Genovesi G., I professori, in Aa.Vv., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

Genovesi G., *Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1994.

Genovesi G., *Le aporie della Carta Bottai*, in "Scuola e città", a. XXI, n. 2, 1970.

Genovesi G., *Le riforme scolastiche del ventennio*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 46, gennaio-marzo 1978.

Genovesi G., Pancera C. (a cura di), *Momenti paradigmatici di storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1993.

Gentile G., *Il Fascismo al governo della scuola*, Palermo, Sandron, 1924.

Gentili R., *Giuseppe Bottai e la riforma della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

Gozzer G., *Rapporto sulla secondaria*, Roma, Coines, 1973.

Inzerillo G., *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

Justman J., Volpicelli L., *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Avio, 1959.

Lacaita C.G., *Istruzione e sviluppo industriale in Italia. 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973.

Lenzi R., *La legge Casati alla luce delle risultanze statistiche*, in "I problemi della pedagogia", gennaio-febbraio 1959.

Limiti G., *L'istruzione tecnica nella legge Casati*, in "I problemi della pedagogia", gennaio-febbraio 1959.

Manacorda M.A., *La scuola degli adolescenti*, Roma, Editori Riuniti, 1979.

Ministero P.I., *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, 1909.

Ostenc M., *Esami di stato e controriforma scolastica (1925-1929)*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 76-77, luglio-dicembre 1985.

Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo, tr. it.*, Bari, Laterza, 1981.

Pagella M., *Storia della scuola dalle origini ai nostri giorni con particolare riguardo alla scuola*

italiana, Bologna, Cappelli, 1980.

Pazzaglia L., *Il dibattito sulla scuola nei lavori all'Assemblea costituente*, in G. Rossini, *Democrazia cristiana e costituente*, Roma, Cinque Lune, 1980, vol. I.

Perugi G., *Educazione e politica in Italia 1860-1900*, Torino, Loescher, 1978.

Quazza G. (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Torino, Stampatori, 1977.

Ragazzini D., *Per una storia del liceo*, in Aa.Vv., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

Ragazzini D., *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987.

Ragazzini D., *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Firenze, Le Monnier, 1983.

Raicich M., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri Lischi, 1982.

Ricuperati G., *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, C.P.P.L., 1977.

Ricuperati G., *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, vol. V, Torino, Einaudi, 1973.

Salvemini G., Galletti A., *La riforma della scuola media*, Palermo, Sandron, 1908.

Santoni Rugiu A., *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.

Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

Scrittore F., *La scuola secondaria italiana dal 1963*, Lecce, Milella, 1984.

Talamo G., *La scuola dalla legge Casti all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.

Telmon V., *Il sistema scolastico italiano*, Firenze, Le Monnier, 1976.

Telmon V., *La scuola secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

Tomasi T., *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

ABTRACTS

L'escola secundària superior a Itàlia des de 1945 cap aquí: Aspectes socials, polítics i educatius.

L'autor descabdella un discurs sobre l'evolució de l'escola secundària italiana, mirant d'esbrinar quines han estat i són els obstacles, les rèmores socials i polítiques que n'han caracteritzat el desenvolupament. Es remet a la Llei Casati del 1859, sense la qual no s'entendrien certes "obstinades permanències", que només s'expliquen en el context històric de la Itàlia unitària. L'exploració històrica de l'evolució de l'ensenyament secundari italià a través del període feixista i republicà fins als nostres dies el duu a establir que l'escola secundària ha d'assegurar una formació general que permeti el jove d'inserir-se després amb profit en el món del treball. L'escola-també l'escola secundària superior- no ha d'oferir una professionalització específica, perquè en ella mateixa és un lloc de potenciació de la intel·ligència i de la disponibilitat humana de produir cultura. La reforma del secundari superior s'ha de basar, a judici de Genovesi, en el criteri de la unificació en estreta interacció amb el de l'opcionalitat, i des d'aquesta perspectiva la professionalització esdevé l'objectiu principal de la formació de l'individu, una professionalització entesa no tant com la capacitat d'exercir exclusivament treballs parcel·lats i ocasionals com l'exercici racional i competent d'un ofici o professió amb totes les potencialitats ètiques i cognoscitives que implica l'exercici professional.

Higher secondary school in Italy from 1945 up to now. Social, political and educational aspects

Professor Genovesi analyzes the evolution of the Italian secondary school system, indicating which have been and are the obstacles and the social and political hindrances having affected it, from the old Casati Law of 1859 on. The historical exploration of the changes in the Italian secondary education through the fascist and republican period up to the present days brings the author to the conclusion that higher (secondary) education has to ensure a general formation or training allowing young people's professional insertion to society in a profitable way. Higher secondary school-and school in general- has not to offer an specific, narrow, professionalization, because it is by itself an space for improving the human intelligence and the availability to produce culture. Higher (secondary) education reform has to be based, according Genovesi, on the ideas of unification and optionality, and from this outlook the professionalization becomes the chief aim of human formation, a professionalization conceived as the availability to exerce or practise in a rational and competent way a profession with all the ethic and cognoscitive potentialities of the professional practice.