

MODULO ON LINE 03
Teoria dell'educazione letteraria
(Marisa Strada)

MODULO 03: LIBRI E ISTITUZIONI DELLA SCUOLA

1. L'editoria scolastica

Le sole influenze dei dibattiti teorici che hanno prodotto un cambiamento nella scuola sono di provenienza per così dire indiretta, e hanno percorso un circuito che Steiner non esiterebbe a definire "secondario". Intendiamo questo: i docenti della scuola secondaria non si sono confrontati direttamente con le teorie e gli studi critici dell'ultima stagione, né, come si è già detto, l'istituzione nazionale della scuola ne ha tenuto conto mutando progressivamente obiettivi e programmi dell'educazione letteraria.

E' invece accaduto che studiosi e critici, talora docenti universitari, partecipi o conoscitori del dibattito, sono stati autori di testi scolastici di letteratura che pertanto, entro i limiti di una secondaria superiore non riformata nei programmi "canonici", hanno informato linguaggi e prospettive alle nuove angolature teoriche.

Il ruolo dell'editoria scolastica nel collegare la scuola con la ricerca, rinnovandone in qualche misura la fisionomia reale se non quella ufficiale, è stato invero fondamentale.

Daremo ora uno sguardo panoramico ai libri di testo, concentrandoci su quelli per il triennio superiore. Porremo attenzione alla loro morfologia e alla prospettiva che vi è sottesa. Infatti la partita si gioca essenzialmente sui criteri ordinativi della materia e sul diverso dosaggio fra storiografia letteraria, *exempla* testuali degli autori, documentazione critica. In altre parole, l'autore del testo scolastico può accentuare la propria funzione di storico letterario, descrivendo l'evoluzione della civiltà letteraria (come idealistico progresso dello spirito, come riflesso dei conflitti socio-economici o come sviluppo di istituti formali), oppure quella di critico, nella selezione e nel commento dei testi; o ancora, di storico della critica, riportando i giudizi dei maggiori studiosi. Le diverse scelte possibili, hanno prodotto essenzialmente tre forme di libro, e cioè il manuale, l'antologia di testi, e - più tardiva e accessoria - l'antologia della critica, che hanno avuto a lungo vita separata ma negli ultimi decenni sono stati congregati.

Nonostante le obiezioni sollevate, non senza ragione, da chi teme che essa finisca per sostituire

l'opera integrale (*pars pro toto* degradata a *pars sine toto*), l'antologia è divenuta, da almeno trent'anni, lo strumento dominante nella didattica per varie ragioni, non ultima la speranza che possa invogliare i giovani alla lettura dei libri nella loro intelligenza. Il rischio che i capolavori vengano lacerati «brano a brano» (efficace titolo di una monografia collettiva sull'argomento) era già segnalato da Leopardi, che nella sua *Crestomazia* poneva fine al mal vezzo di riportare le poesie per parti. Fortunatamente la scuola propone da sempre la lettura di testi completi (o quasi), massimamente di Dante e di Manzoni, non senza suscitare, specialmente per il secondo, attacchi di natura essenzialmente politico-ideologica.

Anche dal rapporto di drastico antagonismo fra antologia e profilo storico, l'antologia è uscita sostanzialmente vittoriosa, incorporando e riducendo in varia misura quel manuale di storia letteraria che dall'*entre-deux-guerres* agli anni Sessanta aveva occupato un posto primario. Essa si definisce nell'Ottocento, quando l'editoria scolastica nasce e si sviluppa rigogliosamente acquistando una notevole importanza economica e attirando a collaborare letterati della statura di Tommaseo, Carducci e Pascoli. L'assetto della materia al suo interno è già allora mutevole: la ricordata antologia ottocentesca di Luigi Fornaciari, le cui propaggini si estendono al pieno Novecento con l'edizione del 1932 (pubblicata nel 1829-30 e ripubblicata nel 1860), è strutturata per generi retorici; quella del Tommaseo (1841) opera una distribuzione per materia, mentre Ambrosoli (1831, riediz. fino al 1886) che fonde la storia letteraria con l'antologia di testi, adotta anche per il ginnasio l'ordinamento storico-cronologico diffuso nei testi liceali (ma ancora nel 1890 Carducci e Brilli preferiscono una struttura per generi retorici); Del Lungo e Dazzi (1861) decidono di espungere i tre grandi poemi, presupponendone la lettura integrale; Targioni Tozzetti (1883, nuova ed. 1904, rist. 1932) rende ampia l'annotazione inserendovi anche un profilo degli autori minori, e fa superare al suo libro le mille pagine; Giuseppe Finzi (1889, nuove edd. 1894 e 1900) correda l'antologia di un'appendice di scrittori stranieri; Ferdinando Martini (4a ed. 1914) introduce testi extraletterari e in lingua viva, in un'ottica antipuristica già manifesta in Luigi Morandi (1982) che ospitava il talento romanesco del Belli.

Dall'inizio del secolo fino agli anni Sessanta la prevalenza dell'impianto idealistico e/o storicistico che riconosce alla trattazione teorica un ruolo primario, mette in secondo piano, come detto, i testi letterari e l'antologia che li contiene, considerata un contenitore accessorio di *exempla*. L'impostazione del manuale di storia letteraria risente dell'evoluzione dello storicismo, che dal tardo-positivismo eredita la predilezione per i medaglioni biografici (sicché Gadda, quando nel suo *pamphlet* antifoscoliano inveisce contro l'obbligo di imparare a memoria i nomi delle amanti del detestato vate, si ricordava certo di averli sottolineati nel suo manuale scolastico, il Bacci-D'Ancona). Il modello desanctisiano, che può definirsi un *Bildungsroman* della coscienza

nazionale, viene integrato dall'estetica crociana, e permette alla storia di diventare il rassicurante filo conduttore che collega i capitoli sui singoli autori, tendenzialmente monografici, come nei manuali di Momigliano e di Sapegno (1936), che doppiano tranquillamente il capo tempestoso della guerra (con la transitoria eclissi del primo per la persecuzione antiebraica), e in un secondo tempo si appoggeranno a un'antologia, come accade anche a uno fra i più fortunati manuali del dopoguerra, quello di Petronio.

Il ripiegamento dello storicismo verso la sociologia e il marxismo, che comporta nuovi approcci a certi classici della scuola (si pensi al Leopardi «progressivo» di Luporini, di Binni, di Timpanaro), si avverte anche nella titolazione del manuale di Petronio, *L'attività letteraria in Italia* (1964), che sposta l'accento sulla componente professionale della letteratura, e in parte di Ceserani e De Federicis, *Il materiale e l'immaginario* (1979), che riformula in modo aggiornato la dialettica struttura-sovrastuttura.

Il modello centralistico e nazional-popolare della linea Gioberti-De Sanctis-Gramsci, è rimesso in discussione dalla prospettiva policentrica di Carlo Dionisotti evocata nel sottotitolo del citato *Spazio letterario* di Gibellini-Oliva-Tesio, *Storia e geografia della letteratura italiana* (1989), attento alla dialettica fra piccole e grandi patrie letterarie (la storia-antologia nazionale ingloba una sintesi sistematica delle letterature occidentali ed è corredata da una ventina di volumetti dedicati alle singole regioni italiane). L'apertura all'Europa, già tentata in sillogi sussidiarie di scarsa incidenza come le antologie di letterature straniere di Palanza (1947) e Ricci-Ottokar (1964), viene attuata con successo da Guglielmino nella *Guida al Novecento* (1971), nata come libro-omaggio per i docenti e divenuta poi un vero *best seller* della scuola. Oggi la presenza delle letterature straniere è pressoché costante, anche se episodica, tolta la sintesi sistematica contenuta nei testi sopra citati. Ora sembrano maturi i tempi perché si realizzi anche in Italia un'antologia della letteratura europea concepita unitariamente e non come semplice somma di letterature nazionali (la Francia, tradizionalmente reputata sciovinista, si è mossa con tempestività in questa direzione).

Quanto alla morfologia del libro di testo, la svolta è rappresentata negli anni Sessanta dalla voluminosa storia-antologia di Gianni, Balestreri e Pasquali. Prima di questa, non erano mancati volumi che unificavano profilo storico e passi d'autore, come quelli già ricordati dell'Ambrosoli o del Targioni Tozzetti, anche se poi era prevalsa la distinzione fra manuale e antologia, con qualche cauta eccezione (Cappuccio, 1960). Nei cinque ponderosi tomi usciti nel 1964, i testi facevano la parte del leone: ampiamente annotati, corredata da estesi cappelli sull'autore e sul passo, e preceduti da schede di inquadramento epocale, essi finivano per rendere inutile l'adozione del manuale. Tale modello si conferma nell'antologia del Pazzaglia (1972), una delle più longeve, che mantiene un tono espositivo alto, al pari del contenuto nozionistico, e si ispira, seppur con moderazione,

all'ideologia progressista dominante in quegli anni. Analoga impostazione ideologica ha la citata *Guida al Novecento* del Guglielmino (1971), che, oltre all'ampio spazio accordato alle letterature straniere, introduce elementi nuovi, i collegamenti interdisciplinari e una marcata attenzione alla didattica (riassunti delle opere, sintesi critiche agili e accattivanti, linguaggio moderno). Più marcato in senso marxista è il Salinari-Ricci (1971), che ad es. perpetua l'antidannunzianesimo degli anni postbellici, e ingloba i testi antologici entro il rigido impianto storicista.

Solo negli anni Ottanta, cioè oltre un decennio dopo le prime significative affermazioni in Italia dei metodi formali (si pensi alla creazione della rivista «Strumenti critici» o al *reading* di Corti e Segre sui *Metodi attuali della critica in Italia*, 1970), la produzione di libri scolastici comincia a includere analisi testuali. Opera innovatrice, e metodologicamente eclettica, il già ricordato *Materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis (1979-95), pone fine ai reciproci anatemi dei sostenitori della critica socio-politica «in tuta blu» e di quelli che parteggiano per la critica formale «in camice bianco», e tenta una conciliazione o quanto meno un confronto fra le due posizioni, svariando dal testo al contesto e inserendo aperture verso altre discipline. I dieci grossi volumi si propongono come laboratorio in cui, con una scansione storica stabilita attraverso categorie extraletterarie (età dell'antico regime, della rivoluzione industriale ecc.), viene radunata una massa di testi d'autore, analisi, sussidi critici, pagine di studiosi italiani e stranieri, letterati e non, commentati e collegati in una rete di rimandi ampi e aggiornati. L'opera, vivace e stimolante, ha rappresentato il punto estremo della tendenza alla «pantologia», cui gli stessi autori hanno successivamente posto dei correttivi passando a versioni via più snelle. Caduto l'uso di adottare come testo scolastico, o più spesso consigliare, antologie della critica (quali Fubini-Bonora 1954, Petronio 1963, Branca-Galimberti 1969 ecc.), il modello «pantologico» regge ancora oggi, come mostra il lungo eloquente sottotitolo (*Letteratura italiana con pagine di scrittori stranieri. Analisi dei testi. Critica*) del Baldi-Giusso (1993, ed. riv. 1995), che vanta un significativo successo alla fine degli anni Novanta, il cui titolo (*Dal testo alla storia, dalla storia al testo*) mostra una volontà conciliativa che emergeva già in una fortunata opera del Roncoroni per il biennio, *Testo e contesto*.

La partizione della materia per generi letterari, parzialmente praticata già nelle antologie precedenti, diviene sistematica nella *Storia intertestuale della letteratura italiana* di Angelo Marchese (1990) e soprattutto nel *Manuale* di autori vari, guidati da Brioschi e Di Girolamo (1996), che per impostazione e mole finisce per indirizzarsi a un pubblico universitario.

Simile per il taglio al *Materiale e l'immaginario*, ma meno corposa e dispersiva, è una silloge di largo successo, *Il sistema letterario* di Guglielmino e Grosser, uscita nel 1989, tre anni prima dei *Testi nella storia* di Segre e Martignoni (1992), un'opera di impostazione filologica e strutturalista. Anche negli anni Novanta continua a farsi sentire l'influenza di Ceserani e De Federicis, contestati

invece da Luperini nel suo intervento *Il professore come intellettuale* (1998), che definisce il loro lavoro un *puzzle* da comporre senza alcuna bussola orientativa. Nel suo manuale-antologia *La scrittura e l'interpretazione* (1997), egli segue infatti l'antica rotta dello storicismo socio-ideologico, cui resta fedele nella versione per «moduli» del 1999, nelle cui ultime pagine, ad esempio, il sadismo degli scrittori «cannibali» è visto come estrema ribellione anticapitalista. In direzione opposta andava, già nel titolo, la nuova versione con testi antologici del citato *Spazio letterario*, intitolata *Il valore letterario* (1993) che, dopo quella dionisottiana, voleva porre l'accento su un'altra idea-guida, quella steineriana. Da sottolineare, per il taglio gnoseologico già evidente nel titolo, anche l'opera di Scrivano *Letteratura e conoscenza* (1988). Ma più che nel loro titolo complessivo, la *Weltanschauung* delle diverse antologie si rivela nella titolatura delle epoche, ispirata a categorie ora asetticamente temporali (Seicento, Settecento) o storiche (età della controriforma, età della rivoluzione industriale), ora letterarie o culturali (età del Barocco, età dell'Illuminismo), spesso disinvoltamente contaminate.

La produzione editoriale scolastica recentissima segna l'inizio di una fase in cui la materia e i testi sono raggruppati in «moduli» (Materazzi-Presutti, 1998; Armellini-Colombo, 1999; Siviero-Spada, 2000), che traggono origine dal «percorso» testuale, idea cardine del progetto Brocca e di molte sperimentazioni ad essa ispirate. Col percorso si intendeva abbandonare le ambizioni totalizzanti dei programmi tradizionali, per sostituirvi un criterio selettivo che organizzasse i testi intorno a nuclei di tre tipi, formali (es. il genere lirico), tematici (es. il viaggio nell'oltretomba) e storico-culturali (es. la letteratura del secondo dopoguerra). Fra la tradizionale disposizione cronologica e la semplice giustapposizione di parti indipendenti di materia, il percorso rappresentava così una terza via, capace di liberare dall'obbligo di trattare tutto, evitando però la frammentazione, e di recuperare la centralità del testo e la dimensione diacronica.

La novità del modulo, rispetto al percorso, consiste nella prescrizione che l'autonoma porzione di materia che esso contiene costituisca, con gli altri moduli, una serie di insiemi a incastro, da costruire attraverso le coordinate che vengono fornite dagli antologisti. La scelta di questa strutturazione indica la volontà ministeriale di far abbandonare definitivamente l'apprendimento deduttivo, ancora largamente praticato, per promuovere quello induttivo, che parte dal concreto e dal particolare per arrivare al teorico e al generale. La tipologia dei moduli ricalca quella dei percorsi, ma la centralità del testo non sembra conservata, poiché, le nuove tipologie aggiunte, accanto a moduli centrati sul messaggio (incontro con l'opera) ne introducono altri orientati sull'enunciatore (moduli-autore) e altri ancora sul destinatario (fortuna critica). Dunque, oltre a quella storica, anche la bussola testuale viene accantonata o quanto meno alternata con quella della «ricezione», che sposta l'attenzione dal testo al lettore-interprete, come al tempo della *nouvelle*

critique.

Concepiti come ipertesti multidisciplinari, da attraversare seguendo le rotte indicate dai compilatori, i manuali di letteratura su base modulare obbligano a “navigare” fra le pagine come sullo schermo di Internet, toccando qua e là, come un vascello sospinto da un porto all’altro, testi di cui si accosta un aspetto particolare, magari marginale, ignorando la ricerca del significato principale e complessivo. Inoltre, a causa della loro struttura, i testi modulari appaiono spesso costruiti con visibili forzature.

D’altra parte, la scelta della letteratura modulare per i licei rientra in una tendenza di cui è espressione, nell’università, il recente progetto di chiamare la laurea di secondo livello dell’ambito italianistico (che rimpiazza quella tradizionale in Lettere), laurea in Lingua e cultura italiana, donde emerge che per i nostri riformatori la letteratura si riduce a una “cella” che collabora a comporre la “cultura” italiana, nell’accezione generica dei *Cultural Studies* americani, secondo i quali la *Divina Commedia* può essere messa in compagnia della pizza o dell’alta moda. Ma ciò che preoccupa di questa impostazione, non è il collegamento extratestuale e interdisciplinare in sé, ma la negazione disinvolta della specificità della letteratura, un fatto da cui consegue che l’oggetto letterario non è più riconosciuto come tale e che il discorso su di esso può provenire da altre scienze ed essere esperito con le loro metodologie.

In tema di informatica, osserveremo che molti libri scolastici vengono integrati da CD-rom, *onlytext* o multimediali, che tendono a surrogarli. Ma mentre l’approccio elettronico al testo appare proficuo per gli studi specialistici, rendendo obsolete, ad esempio, le vecchie concordanze cartacee (si stanno formando buone biblioteche di e-text, come LIZ, Progetto Manuzio e Cibit), e magari per la didattica a distanza (Progetto Icon), dubitiamo che il video possa riguadagnare alla letteratura quel pubblico che sta disertando le librerie. D’altra parte non si salva un oggetto prezioso e difficile come l’alta letteratura ricorrendo a un surrogato *facilior*, come si tentò in passato con edizioni ridotte, sfoltite, illustrate di classici o con la loro riscrittura in forma moderna, attuata anche di recente (penso alla *Commedia* con parafrasi a fronte, curata da Di Salvo per la scuola, ma anche alle *Canzoni* leopardiane ‘tradotte’ da Santagata).

Come si è già detto, ai tradizionali obiettivi di educazione collettiva si è andata sostituendo, nelle facoltà un tempo chiamate «umanistiche», la formazione di abilità professionali da spendere nelle pubbliche relazioni, nei *media*, nello spettacolo, nel turismo artistico, che rappresentano ormai il prevalente sbocco di lavoro di chi sceglie questo tipo di studi. Il mutamento che finisce col comportare distorsioni e strumentalizzazioni all’interno delle discipline pare la sola strada percorribile per evitare l’estinzione degli studi letterari.

Si deve però osservare che l’idea di letteratura come valore ha subito, oltre ai colpi del

relativismo nichilistico del postmoderno, anche l'asfissia del conservatorismo aristocratico che, dopo la caduta delle ideologie, ha puntato su un archivio di eccellenze formali per un'utenza di esperti professionisti, nella realtà inesistente. Sicché l'accento posto, nel recente passato, sulla professionalità conseguibile attraverso le conoscenze nozionistiche (modello storicistico) o le cognizioni tecniche (modello semiotico o piuttosto neoretorico) ha contribuito di fatto a ridurre progressivamente le motivazioni ideali che spingevano gli studenti a iscriversi alla facoltà di Lettere e lo spazio della letteratura nella scuola superiore.

E ora dobbiamo confrontarci con la storia dell'istituzione scolastica, che di questa utenza e della sua evoluzione traccia il diagramma.

2. Storia dell'istituzione scolastica

Il secolo appena chiuso registra nell'istruzione una serie di trasformazioni che portano dall'analfabetismo alla scuola di massa. È ora opportuno richiamare per meglio capire i loro caratteri e le varie modificazioni subite, nel suo corso i programmi di insegnamento della letteratura. È un tragitto che vede prima l'impegno della letteratura nella battaglia per l'alfabetizzazione, poi la sua promozione a *regina scientiarum* e a strumento privilegiato per educare i discenti, infine, sul finire del secolo, la sua crisi dovuta a cause esterne (il declino della Galassia Gutenberg, il primato dell'economia e della tecnica) o interne (separazione dell'educazione linguistica dall'educazione letteraria).

Il decreto-legge Casati (1859), che influenza i primi sessant'anni di vita scolastica della neonata Italia, pone già come asse culturale portante il sistema Liceo classico/Università, nella convinzione che la «cultura letteraria e filosofica» sia la miglior base preparatoria agli studi specialistici. In quella riforma, ai cinque anni del Ginnasio seguono i tre del Liceo, che concede un piccolo spazio alle discipline scientifiche e consente l'accesso a tutte le facoltà, oltre che agli impieghi pubblici. Le Scuole normali (due o tre anni) formano i maestri elementari, prevalentemente donne che vengono preferite grazie agli stipendi inferiori da loro percepiti rispetto ai colleghi maschi. In quel contesto, anche le Scuole e Istituti tecnici (tre più tre anni) danno largo spazio alla cultura umanistica.

Al grave problema dell'analfabetismo diffuso soprattutto al Sud (78% nel 1861, contro il 20% della Prussia e il 33% Inghilterra: ma peggio di noi stanno Spagna e Russia), cerca di porre rimedio la sinistra, che affronta con maggior impegno i problemi della scuola: rende obbligatoria la frequenza biennale (legge Coppino, 1877) e prende provvedimenti in favore degli insegnanti,

condannati come sempre a percepire stipendi paragonabili a quelli degli operai. Il loro numero rimane insufficiente, soprattutto per le scuole secondarie, fino al Novecento inoltrato, quando le facoltà di Lettere cominciano a raccogliere il consenso di un numero crescente di donne. L'attenzione maggiore è posta all'istruzione tecnica e professionale, che vede il riconoscimento ai diplomati della sezione fisico-matematica della possibilità di accesso ad alcune facoltà scientifiche. Nel 1896, viene istituito un corso complementare propedeutico alla Scuola normale, rendendo più decorosa la preparazione dei maestri elementari.

Nell'età giolittiana, contestualmente allo sviluppo della società industriale e ai nuovi fermenti sociali, la categoria degli insegnanti si organizza in attive associazioni sindacali. Vengono presi importanti provvedimenti, come il passaggio della scuola elementare dai comuni allo stato e la definizione della figura giuridica del maestro e del professore, mentre la riforma della secondaria e dell'università rimangono sulla carta. Interessante notare che la Commissione di cui fa parte anche Salvemini, propone fin dal 1905, ma senza seguito, una scuola media unica priva dell'insegnamento del latino.

All'inizio del nostro secolo, il sistema scolastico italiano è comunque, nella sostanza, simile a quello che si è andato faticosamente formando dopo l'Unità. L'insegnamento secondario è diviso in settori ben distinti, quasi senza comunicazione: da un parte il Ginnasio-liceo (cinque anni più tre), dall'altra le Scuole tecniche che danno accesso agli Istituti tecnici (tre anni più tre), dall'altra ancora la Scuola complementare cui segue la Scuola normale, in cui vengono formati i maestri elementari (tre anni più tre). Nel 1911 viene creato il Liceo moderno, che sostituisce il greco classico con una lingua straniera. I progetti elaborati per le riforme Baccelli del 1920 e Croce del 1921 rimangono lettera morta.

Le leggi emanate nel 1923 sono comunemente note come Riforma Gentile, definita la «più fascista delle riforme». È il secondo, veramente organico, riassetto dell'istruzione italiana dopo la legge Casati, dalla quale viene comunque mutuato l'asse portante Liceo classico-Università nell'intento di selezionare e formare l'*élite* intellettuale e dirigente necessaria all'Italia. Dopo l'obbligo elementare sono previsti due binari separati, un corso triennale di Avviamento professionale e uno di Ginnasio inferiore, con un esame di selezione sia in entrata che in uscita, che dà la possibilità di frequentare prima un biennio di Ginnasio superiore e poi un triennio di Liceo classico o di Liceo femminile, in alternativa al quinquennale Liceo moderno. Sono mantenuti gli Istituti tecnici, alcuni con limitate possibilità di accesso all'università, e le Scuole normali (poi Magistrali) per la formazione dei maestri.

Molti storici della scuola, ad es. Giuseppe Ricuperati, hanno sottolineato l'importanza rivestita in quella riforma dal criterio della selezione, che separa il Liceo classico, collocato su un piano

superiore (quello Moderno, poi Scientifico, doveva provvedere soprattutto alla formazione dei tecnici superiori), da tutte le altre scuole. Per di più, la creazione dei Licei femminili, una scelta che Ricuperati giudica a ragione «grottesca», esclude le donne dalla competizione. Mentre scarseggiano le competenze tecniche sempre più richieste in Europa, l'obbligo scolastico, di fatto fermo ai cinque anni dell'istruzione elementare, riduce il numero degli analfabeti (più di quattro milioni, con un tasso che nel 1921, al Sud, era ancora del 50%), che continuano a essere una massa cospicua coincidente con la potenziale forza-lavoro dei disoccupati o dei sottoccupati.

Nel 1939 il ministro dell'istruzione Bottai stende la Carta della scuola, improntata a un umanesimo corporativo e imperiale che spinge a selezionare più fortemente gli allievi in base ad attitudini e ambienti sociali. Per una più stretta connessione tra scuola e lavoro vengono istituite la Scuola artigiana e quella Professionale, e in una prospettiva modernista viene programmata l'introduzione nella scuola della radio, primo strumento della comunicazione di massa. La riforma di Bottai non viene attuata per lo scoppio della guerra, salvo l'unica disposizione che nel 1940 cancella il Ginnasio inferiore e istituisce la Scuola media.

Nel 1962 ha luogo la svolta capitale in direzione della scolarizzazione di massa, voluta fortemente e realizzata dal governo di centro-sinistra, con l'estensione dell'obbligo di frequenza ai quattordici anni d'età e la creazione della Scuola media unica, che unifica, appunto, la Scuola media (cui si accedeva con un esame di ammissione e che permetteva l'iscrizione a qualsiasi scuola superiore) con la scuola di Avviamento al lavoro. Questi provvedimenti producono il passaggio della percentuale di giovani che proseguono gli studi nelle superiori dal 23,2% del 1966-67 al 42,6 del 1973/74, mentre nel 1971 la popolazione universitaria risulta triplicata rispetto agli anni Sessanta (dati ISTAT).

La speranza che il miglioramento dell'istruzione comporti un corrispettivo sviluppo economico, va in buona parte delusa. Contro le previsioni, a partire dagli anni Ottanta, nasce una nuova categoria di disoccupati, quelli provvisti di titolo di studio superiore o universitario, che disdegnano i lavori manuali, oggi in gran parte esercitati da immigrati extracomunitari. L'elevazione deliberata in questi mesi dell'obbligo scolastico ai quindici anni d'età, è connessa con la progettata riforma dei cicli.

La Scuola media unica e obbligatoria, ha prodotto, a qualche anno di distanza, grazie anche alla liberalizzazione degli accessi, l'espansione improvvisa dell'Università, che ha recentemente superato il milione di studenti, ivi compresi gli innumerevoli fuori corso e nonostante l'alta «mortalità scolastica» (cioè la rinuncia a completare gli studi). Gigantesco ma denutrito organismo, l'Università è andata sganciandosi dalla ricerca. L'autonomia economica e le recenti norme che decentrano i concorsi favorendo lo *ius loci*, cioè la vincita di candidati interni (con minor onere per

il bilancio dell'ateneo), avranno nel prossimo futuro conseguenze sulla qualità dei docenti, che rimarranno chiusi per tutta la carriera entro le rassicuranti mura dell'università che li ha allevati e promossi. Già dichiarate, nel corso degli anni Ottanta, a «sviluppo zero» dal piano ministeriale per l'assegnazione di nuove cattedre, le facoltà di Lettere hanno conosciuto un decremento dei corsi di laurea in Lettere, Filosofia e Storia, mentre sono aumentati i corsi di laurea, spesso divenuti autonome facoltà, in Discipline dell'arte, musica e spettacolo, in Conservazione dei beni Culturali, in Scienze della Comunicazione.

La riforma degli ordinamenti didattici, che decollerà nel 2001, allo stato attuale dell'elaborazione (estate 2000), prevede nell'ambito italianistico un corso triennale per il conseguimento di un diploma di primo livello in Discipline letterarie e una laurea dopo un biennio di secondo livello in Lingua e cultura italiana (intitolazione su cui abbiamo già discusso) oppure in Filologia moderna (in cui la letteratura italiana è equiparata alle letterature straniere).