

I programmi Brocca di Italiano

Lingua e nuova didattica, XXIII, n. 3, 1994, pp. 8-16.

1. I programmi e la Riforma

Che senso ha occuparsi dei programmi Brocca oggi, nella fitta nebbia che avvolge le prospettive della nostra scuola? (e non solo di quella).

Nato come ipotesi di revisione dei programmi, il progetto Brocca ha assunto la fisionomia di un'ennesima proposta di riforma strutturale organica della scuola secondaria di secondo grado; con questa fisionomia, mi è facile prevedere che si arenerà e sprofonderà nelle sabbie mobili che hanno inghiottito le altre. E mi sentirei di aggiungere, a scandalo della tradizione riformatrice in cui sono cresciuto, che non sarebbe un male. Questi trent'anni di conati a vuoto dovrebbero averci insegnato che la grande Riforma complessiva non è possibile, per ragioni più che contingenti, e nemmeno desiderabile. Quello che si è rivelato fallace è il presupposto dei grandi disegni riformatori: che si possa pensare di tracciare un quadro generale degli indirizzi, degli sbocchi, dei quadri orari, fino ai programmi, destinato a durare per decenni, e poi governare dal centro la conseguente trasformazione; che le cose cambino nella realtà perché si è scritto in una legge come devono cambiare. Mi pare che ci siano ben pochi esempi, in altri paesi, di sistemi scolastici compiutamente armonizzati da una decisione politica unica e centrale.

Non è questo il luogo per argomentare più a lungo questa opinione; mi si consenta però di esprimere la speranza di vedere almeno la mia terza età liberata dall'ossessione delle stanche monotone rituali invocazioni alla Riforma.

Non sto pensando all'immobilismo, beninteso, ma alle riforme con la lettera minuscola: a una serie di aggiustamenti parziali progressivi, non necessariamente uniformi per tutte le scuole, che liberi le energie e le competenze professionali che ci sono, a una politica "dei cento fiori" insomma, che presuppone l'autonomia degli istituti... ma non voglio addentrarmi in discorsi troppo difficili per me. Certo è che se le cose sono cambiate nelle nostre scuole, sono cambiate e cambiano in questo modo, in un intreccio faticoso ma fecondo di spinte centrali e iniziativa di base, a dispetto delle montagne di carte partorite a vuoto dall'impotenza legislativa.

In questa prospettiva, il progetto Brocca da un lato sconta tutti i limiti, inevitabili, della pretesa alla globalità (come accordarsi sul fatto che gli indirizzi di istruzione superiore, per il prossimo mezzo secolo, siano esattamente diciassette, non uno di più non uno di meno? che conseguenze porta la nobile aspirazione che *tutti* debbano studiare *tutto*, al più alto livello?); dall'altro offre però coi programmi dei punti di riferimento importanti per i processi di innovazione che avanzano nella realtà, non per decreto (o al massimo con l'avallo dei decreti "di sperimentazione"). Per questo è importante discuterne.

2. Il programma per il biennio

Il programma Brocca di Italiano per il biennio assolve già da qualche anno egregiamente questa funzione di indicare una direzione. È adottato in molte "sperimentazioni assistite", ed è un punto di riferimento necessario anche là dove non è ufficialmente in vigore, perché i programmi precedenti (che risalgono al 1961 per gli istituti tecnici, al 1944 per i licei) sono ormai pressoché illeggibili, e di fatto non letti da nessuno.

Tre settori

Il primo merito da riconoscere al nuovo testo è la chiarezza, l'organicità e il rigore dell'esposizione; doti rare nei documenti ufficiali. Il programma si impernia ovviamente sul con-

cetto di educazione linguistica, ma questo non è un merito particolare, da molto tempo è un truismo. Anche l'insistenza sulla variabilità funzionale e contestuale degli usi linguistici di cui lo studente dovrebbe impadronirsi è sacrosanta, ma abbastanza scontata (dico nella teoria dell'educazione linguistica, non dico nella pratica). Piuttosto è da sottolineare la lucidità con cui vengono individuati i tre grandi settori dell'educazione linguistica nel biennio: le *abilità linguistiche*, la *riflessione sulla lingua*, l'*educazione letteraria*; su questa distinzione si articola limpidamente tutto il testo.

I tre settori sono sempre stati presenti in qualche modo in ogni insegnamento di Italiano: si è sempre cercato di insegnare a leggere, scrivere e (un po' meno) a parlare; si è sempre (o quasi) fatta un po' di grammatica; si sono sempre letti racconti e poesie. Ma queste cose venivano a far parte di un tutto indistinto e coloso: si leggevano quasi solo testi letterari, ma senza tematizzare la loro specificità; la scrittura veniva coltivata a partire dai modelli letterari, la grammatica era (ed è) concepita come strumento di acquisizione di una scrittura corretta. In questo magma, in cui tutto pareva subordinato all'acquisizione della buona scrittura, ma per vie più che altro implicite, quello che veniva sacrificato era proprio il lavoro dedicato specificamente allo sviluppo delle abilità linguistiche, in contesti letterari e non. Del resto, l'indistinzione delle finalità è stata anche di ostacolo al rinnovamento dell'insegnamento di Italiano nel biennio, che si presentava come un campo aperto e indeterminato (una "terra di nessuno", ha scritto una volta Bertinetto), in cui venivano a mancare i criteri per valutare la bontà delle scelte, le direzioni da prendere.

Il programma Brocca offre finalmente, con la scansione di tre ordini di finalità non del tutto sovrapponibili, un quadro di riferimento su cui articolare il lavoro didattico: il quale, beninteso, si troverà molto spesso a perseguire simultaneamente obiettivi dell'uno e dell'altro ordine, ma avendo a disposizione una consapevolezza precisa di quel che si sta facendo, del luogo in cui ci si trova di volta in volta.

Ciascuno dei tre settori ha finalità educative in parte autonome. L'approccio alla letteratura non può essere ridotto a una funzione ancillare rispetto all'acquisizione della scrittura, come accade quando si pretende di trovare nei testi letterari dei modelli universali di lingua; né essere viceversa ridotto a una sorta di educazione linguistica più raffinata, come è accaduto al tempo delle mode strutturaliste, quando pareva che la quintessenza della comprensione dei testi letterari stesse in un'analisi puramente linguistica, e la conoscenza riflessa della lingua veniva a sua volta ridotta a strumento ausiliario dell'analisi letteraria. Fin dall'inizio, il programma indica tra le finalità generali quella di «promuovere, mediante la frequentazione delle opere letterarie, in parallelo con le altre forme di espressione artistica, l'esperienza estetica, la quale attiva le facoltà fantastiche e d'immaginazione come via di conoscenza della realtà.» L'insistenza sulla "esperienza estetica" implica che la letteratura non è un fatto solo linguistico: l'approccio alla letteratura eccede lo studio della lingua, così come l'educazione linguistica non può essere ridotta agli usi letterari.

La riflessione sulla lingua

Anche alla riflessione sulla lingua è riconosciuto nel programma uno spazio di relativa autonomia: «La riflessione sulla lingua non va concepita a fini meramente normativi o sussidiari all'uso, ma va invece rivalutata come fondamentale forma di indagine sul rapporto fra i contenuti di pensiero e le forme linguistiche e sulla realtà della comunicazione.» È qui posto nel giusto rilievo il fondamentale valore cognitivo che dovrebbe avere la riflessione, facendo della lingua un oggetto di ricerca e sperimentazione, della grammatica (in accezione più o meno ampia) non un'attività puramente strumentale, ma un impegno di alto livello teorico, una sfida intellettuale. Questa idea stenta a farsi strada tra gli insegnanti di Italiano e di Lingua straniera, anche tra i più

qualificati: partendo dalla giusta preoccupazione che la riflessione nasca da contesti d'uso reale, essi sembrano poi temere che l'approdo alla teoria, che è necessariamente astratta, risvegli i fantasmi di un vecchio grammaticalismo mnemonico e sterile.

In ogni caso, mi sembra che in fatto di grammatica il dibattito e l'elaborazione didattica non siano ancora giunti a un approdo sicuro e condiviso. Il brano del programma che ho citato pone una premessa importante che potrebbe stimolare la ripresa della ricerca didattica e del confronto culturale, ma mi pare che il testo seguente non riesca a superare la diffusa incertezza in materia. Le indicazioni dei contenuti, per quanto sensate e articolate chiaramente, restano un po' generiche, aperte a molte interpretazioni. Ma non bisogna dimenticare che tra i fattori di incertezza c'è la difficoltà di progettare un itinerario coerente dalle elementari al biennio, che nel campo della riflessione si avverte più che altrove, e che non poteva certo essere risolta da un programma per il biennio.

Le abilità linguistiche

Ben diverso il discorso che si può fare per la parte dedicata al terreno classico dell'educazione linguistica, lo sviluppo delle abilità, che dalla tripartizione dei settori acquista autonomia e spessore proprio. Le indicazioni in questo campo sono ricche e ben articolate, ispirate ai due criteri fondamentali della testualità e della tipologia testuale, che offrono la base più affidabile per impostare la programmazione didattica. E pongono le premesse per un giusto equilibrio tra la pratica degli usi espressivi e creativi della lingua, da sempre privilegiata nella scuola, e quella degli usi funzionali, che si connettono al tema oggi così sentito delle abilità di studio: questa espressione, salvo errore, non compare nel programma, ma la tematica a cui si riferisce è presente in molte indicazioni di lavoro.

L'educazione letteraria

Infine l'educazione letteraria, un'espressione che entra felicemente per la prima volta in un testo ufficiale. I vecchi programmi per il biennio non nominavano neppure la letteratura, come non si nominano le cose ovvie: «la lettura dovrà farsi più consapevole e matura, elevando l'attenzione degli alunni dal mero interesse narrativo e descrittivo a una più profonda intelligenza e penetrazione del valore stilistico ed estetico, come del mondo spirituale, presenti nelle opere e nelle pagine che si vanno leggendo.» (programma per gli istituti tecnici); che si tratti di leggere opere letterarie qui non è detto, perché è uno di quei presupposti che vengono prima di qualunque discorso. Un presupposto che mi pare continui ad agire in molti casi nell'insegnamento, anche se probabilmente nessun insegnante si riconoscerebbe oggi nel linguaggio ampolloso e dolciastro di quel testo.

Parlare di educazione letteraria come di un settore distinto significa riconoscere da un lato che esiste il campo degli usi linguistici non letterari, funzionali, che vanno coltivati per sé; dall'altro che la formazione di un buon lettore di letteratura richiede che si fornisca un'attrezzatura concettuale specifica. È quel che fa il programma quando pone tra gli obiettivi di questo settore «riconoscere gli aspetti formali del testo letterario», anche se avverte poi che «sono da evitare eccessi di tecnicismo»: molto opportunamente, vista la piega che ha preso l'analisi formale in certi libri di testo.

Quanto alla scelta dei testi da leggere, il programma suggerisce la massima apertura storica e geografica, al posto della prescrizione di «autori moderni e contemporanei» che si leggeva nei vecchi testi ministeriali. La preferenza per opere relativamente recenti è un fatto che si impone da sé, ma non deve diventare un vincolo: tanto più che accade spesso che venga tradotta in una storia letteraria tra Otto e Novecento, come mostra anche la struttura di molte antologie in

adozione. E anche su questo punto il programma è chiaro: la capacità di storicizzare i testi è un obiettivo importante, ma va perseguito «senza ricorrere a inquadramenti storiografici ingombranti»; insomma almeno nel biennio non deve tradursi in uno studio cronologico manualistico, con l'immane contorno di biografie e definizioni di «-ismi» vari. Si impara molto di più sulla storicità della letteratura accostando testi di epoche diverse, abituandosi a riconoscere le differenze di lingua, di scelte tematiche e stilistiche; per questo le letture dovrebbero essere organizzate in percorsi significativi, «al fine di far rilevare la persistenza e l'evolversi di temi, motivi e forme nel tempo, nelle diverse culture e nei vari tipi di rappresentazione.»

Queste letture dovrebbero alternare alle scelte antologiche, «terreno di esercitazione intensiva delle competenze letterarie», le opere intere; e qui si pone la spinosa questione del classico di precetto, *I promessi sposi*, che ha fatto tanto strillare le oche di guardia al Campidoglio del patrimonio culturale della nazione. Come è noto il programma Brocca si è astenuto dall'imporre prescrizioni, limitandosi a constatare, come dato di fatto, che Manzoni e Verga sono i candidati più probabili quando si tratti di scegliere «testi narrativi particolarmente ampi e impegnativi». Quel che non hanno capito gli oppositori di questa soluzione è che non è in questione il valore dell'opera manzoniana, e nemmeno l'opportunità che sia letta a un certo livello di età; è in questione se questa lettura debba essere un obbligo indifferenziato o una scelta dell'insegnante, che tenga conto della situazione culturale e delle motivazioni dei suoi ragazzi. Ha detto Eco nelle sue recenti conferenze di Harvard¹: «Il capolavoro della letteratura italiana del XIX secolo è *I promessi sposi*. Tutti gli italiani, meno pochi, lo odiano, perché sono stati obbligati a leggerlo a scuola». Gli zelatori dell'obbligo non sembrano preoccuparsi di odio e amore, sembrano credere, più o meno consapevolmente, che i classici si possono leggere solo per dovere e penitenza. Chi sostiene la libera scelta è invece convinto che il libro di Manzoni abbia tutti i numeri, per virtù propria e della tradizione, per continuare a essere letto nella maggioranza delle classi: letto come un grande romanzo, non come un libro di testo.

3. Il programma per il triennio

Il programma Brocca di Italiano per il triennio è più recente e credo che abbia avuto finora poche occasioni di essere applicato. Per fortuna: perché, quanto il programma del biennio è un riferimento valido per le innovazioni in corso, tanto questo del triennio è discutibile in certe sue scelte (o non-scelte) e può prestarsi sia a stimolare, sia a frenare le innovazioni.

I problemi da affrontare erano due: l'introduzione dell'educazione linguistica nei trienni, da cui è stata ed è scandalosamente assente, e la questione della storia della letteratura italiana. Sul primo punto gli autori del testo potevano contare su esperienze e indicazioni ancora abbastanza scarse, sul secondo avevano alle spalle un dibattito vivace che però, essendo stato condotto per lo più da letterati, ha prodotto idee brillanti più che proposte curriculari concrete.

L'educazione linguistica nel triennio

Quanto all'educazione linguistica il programma, se non ha potuto inventare di sana pianta un progetto organico che ancora non esiste, offre però spunti preziosi per incrinare l'egemonia totale dello studio letterario, accompagnata dal malfamato tema come unica attività linguistica, oltre tutto rara e non sorretta da un addestramento specifico. Il testo osserva giustamente che «tutte le attività connesse con lo studio letterario e che da questo possono scaturire danno continue occasioni per esercitare le capacità linguistiche degli alunni e per ampliare le loro conoscenze sulla lingua», ma avverte anche che non ci si può limitare alla politica delle occasioni:

queste devono essere sorrette «con istruzioni e interventi specifici di cui occorre tener conto nella programmazione». Vale a dire: se gli insegnanti non tematizzano specificamente il lavoro sulla lingua, gli allievi non ne percepiranno il rilievo e le occasioni andranno perdute.

Ma ci sono anche indicazioni che vanno al di là di un lavoro linguistico a margine dello studio letterario; in particolare per la scrittura viene offerta una lista di attività e generi testuali da coltivare in cui il tema-saggio è solo una fra cinque possibilità. Il programma non poteva da solo sovvertire il primato di questa prova, consacrato dal suo rilievo negli esami di maturità; ma osserva molto opportunamente che il tema «richiede particolari istruzioni per la sua preparazione e realizzazione e deve essere comunque affiancato e integrato dalle altre forme di addestramento, più direttamente connesse alle utilizzazioni che la scrittura trova nelle attività di studio e di lavoro.» In altri termini: non solo tema e, se tema ha da essere, che almeno si insegni a scriverlo.

La storia letteraria: in quanto tempo?

Ma queste rischiano di restare dichiarazioni di intenti, se la storia della letteratura continua ad avere un'invadenza totalizzante. Il problema della storia letteraria ha mille risvolti: culturali (la crisi dello storicismo che ne è sempre stato il fondamento), pedagogici (l'alterità della cultura giovanile, la presunta "inappetenza letteraria" delle giovani generazioni), didattici (come conciliare la centralità dei testi con la prospettiva storica). Ma credo che il punto di osservazione più appropriato per affrontarlo sia quello che preoccupa più immediatamente ogni insegnante: la questione del tempo necessario. Non è un problema banale: esso condiziona non solo la possibilità di dedicare uno spazio adeguato all'educazione linguistica, ma anche tutte le questioni più intrinseche, e di profilo teorico alto.

Occorre più tempo per condurre le analisi testuali raffinate che oggi tutti chiediamo a questo insegnamento; più tempo per aprirsi a prospettive storiche multidimensionali, superando l'unilateralità dei vari storicismi; più tempo per entrare in dialettica con la "cultura illegittima" dei giovani e per aiutarli a superare la distanza crescente tra la lingua dell'uso e quella della tradizione letteraria; più tempo per dare alla didattica della letteratura un'impostazione attiva e non manualistica; più tempo infine per far entrare finalmente il Novecento, questo secolo ormai trascorso, tra le epoche della storia letteraria.

Da vent'anni a questa parte gli insegnanti sono stati bombardati da proposte didattiche che hanno avuto questo di comune: tutte suggerivano di introdurre nell'insegnamento elementi *in più*, nessuna si preoccupava di precisare che cosa, in cambio, si sarebbe potuto fare *in meno*. Il che avrebbe voluto dire prendere di petto l'impostazione enciclopedica della storia letteraria: l'idea di uno «svolgimento della letteratura» (come dicono i programmi del '61) come un tutto compiuto, che da sempre è alla base di questo insegnamento e da sempre resta sulla carta: perché la maggioranza degli insegnanti non è mai riuscita a svolgere questo programma per intero, neppure quando l'impostazione è stata tradizionale, senza analisi testuali raffinate, senza Novecento.

Dai "tagli" alle "scelte"

Di fronte al compito impossibile posto dai programmi, ogni insegnante ha dovuto in qualche modo operare dei "tagli", a volte casuali (si lascia indietro l'ultimo pezzo del programma di ciascun anno, oppure si cumulano i ritardi, e la letteratura italiana finisce più o meno con D'Annunzio), a volte più ragionati. Ma una vera soluzione del problema impone di passare dall'ottica dei *tagli* a quella delle *scelte*: scegliere significa rinunciare all'idea che esista una totalità della storia letteraria, un *corpus* definito di conoscenze che si dovrebbe travasare negli studenti, per cui ogni attentato alla sua integralità significherebbe una perdita di qualità culturale.

Da tempo il dibattito teorico ci ha insegnato che quella totalità non è un fatto, è una costruzione ideologica che risale all'epoca del Risorgimento e dell'unità, nata in risposta a determinate esigenze di politica culturale dello stato-nazione in formazione (ce n'è ancora un'eco nel programma del '61, che parla di «rappresentare alla mente degli alunni lo svolgimento spirituale della nazione»). Sul piano educativo, l'idea di totalità si traduce nella concezione della storia letteraria come un campo chiuso, con una sua struttura ordinata in scansioni epocali (le categorie di “Rinascimento”, “Romanticismo” e simili, che sappiamo quanto siano labili, e quanto spessore indebito acquistino in questa prospettiva); un patrimonio di autori e testi canonici che ogni persona colta deve conoscere (eventualmente per sentito dire); infine una *disciplina*, un oggetto che si pone di fronte allo studente con una sua autosufficienza e compiutezza. E poi ci meravigliamo se tanti studenti la trovano ostica.

Passare all'ottica delle scelte significa ribaltare questa concezione: la letteratura non appare più una disciplina, ma un campo di esperienze, perché vive solo nelle letture che ne fa ogni generazione, sempre nuove e imprevedibili anche se consapevoli dello spessore storico in cui si collocano; un campo aperto, dai confini indefiniti, che si allargano e restringono a seconda degli interessi, dei punti di vista, oltre che delle nuove acquisizioni filologiche; un territorio vario e accidentato, ricco di sorprese, che può essere esplorato in diverse direzioni ed è per sua natura inesauribile. Sul piano didattico, questa idea della letteratura comporta di passare da un percorso unico uniforme e obbligato all'invenzione di percorsi plurimi, alternativi, consapevoli della propria parzialità, che consentano agli studenti di dialogare coi testi e che facciano dialogare i testi fra loro, anche al di fuori degli incasellamenti storicistici in cui troppo spesso li abbiamo costretti. In questa prospettiva la storicità della letteratura non è data, ma si costruisce di volta in volta insieme agli studenti, per approcci parziali.

Le non-scelte del programma Brocca

Di fronte a questa alternativa, gli autori del programma Brocca non hanno avuto il coraggio di scegliere. L'ambiguità del testo a questo proposito è rappresentata esemplarmente da quel passaggio in cui si dice che «è indispensabile compiere delle scelte, le quali devono in ogni caso rispondere a criteri di importanza e di organicità»: scegliere organicamente ciò che è più importante (per chi?) equivale più o meno a scegliere “tutto”.

Da un lato si parla della «costruzione di percorsi di studio... affidata alla programmazione del docente, il quale trova spazi di libertà nell'organizzare il disegno complessivo, nel dosare le preferenze per temi e filoni della produzione letteraria e nell'individuare in dettaglio gli autori e i testi sui quali si fonda il proprio progetto»; si contrappone questa impostazione «alla prassi, assai diffusa, di seguire l'avanzare dell'intero fronte della produzione letteraria secondo una lenta e rigida cronologia discendente»; si suggerisce che «ogni percorso può porre al centro un momento particolarmente significativo di un determinato tema di studio e ricollegare momenti precedenti e successivi, mettendo in evidenza aspetti di continuità, fratture e riprese e spesso anticipando la conoscenza di epoche più vicine al lettore.» Sono spunti preziosi nella direzione che ho chiamato “delle scelte”, e che andranno valorizzati nell'attuazione del programma.

Ma intanto non si può ignorare che lo stesso programma persegue contemporaneamente, con insistenza quasi ossessiva, la prospettiva opposta della completezza, del “patrimonio” da trasmettere: «Oggetto dello studio letterario è il patrimonio della letteratura italiana...»; nella progettazione dei percorsi «devono comunque trovare posto i testi fondamentali della nostra letteratura, i quali costituiscono un patrimonio consolidato di cui va assicurata la conoscenza nelle nuove generazioni». E per chi non avesse capito, arriva puntuale il rosario degli autori canonici che *devono* essere compresi nei “percorsi”: «Dante, Petrarca e Boccaccio, Machiavelli,

Guicciardini, Ariosto, Tasso...» (ometto il seguito di questa formazione di calcio, scandita in armoniche triplette, che tutti conosciamo a memoria). Non manca nemmeno, per quanto inserito in forma un po' contorta sotto la voce "riflessione sulla letteratura", il riferimento alla conoscenza di «poetiche e teorie estetiche, saggistica critica e storiografia (con i suoi canoni, le sue periodizzazioni e le categorie operative, quali i concetti di "Umanesimo", "Rinascimento", "Età Barocca", "Illuminismo", "Romanticismo", "Verismo", ecc.)». Ci si potrebbe chiedere con quale criterio si fanno entrare nella stessa lista categorie come "Illuminismo" e "Verismo" (e la domanda non è oziosa, perché accade spesso che non si riesca a far percepire agli studenti la differenza - agli studenti soli?). Ma è più importante chiedersi dove vada a finire la libertà di progettazione del docente, quando lo si vincola a un canone di autori e opere da affrontare *comunque*, e per di più alle incerte e controverse periodizzazioni tradizionali.

C'è poi nel programma un'innovazione importante e senz'altro necessaria: la scansione tradizionale della cronologia letteraria nei tre anni è modificata nel senso di spostare in avanti i confini, per cui nel primo anno si dovrebbe giungere alla fine del Cinquecento, nel secondo all'unificazione nazionale. È evidente la preoccupazione di dare uno spazio al Novecento nell'ultimo anno, ma sembra che non si sia riflettuto sulle implicazioni di questa esigenza: se si prende atto che la storia si allunga col trascorrere dei decenni, bisognerebbe capire anche che con questo muta il nostro rapporto col passato, mutano le distanze, le prospettive, le rilevanze. In termini spiccioli, non può che diminuire il tempo dedicato alle epoche più lontane; ma il programma risolve il tutto in una mera condensazione, con l'effetto di comprimere nel primo anno (quello del primo approccio alla storia letteraria) ben sette classici "di precetto" (Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Guicciardini, Tasso), le cui opere sarebbero «da leggere per parti significative, e possibilmente per intero». Con simili prescrizioni, dove andranno a finire la progettazione di percorsi, le incursioni in epoche più recenti e le altre belle cose riportate sopra? C'è piuttosto da aspettarsi la solita, triste corsa affannosa contro il tempo, l'ingozzamento rapido dello studente, lo scadimento manualistico dell'insegnamento.

Il motivo che ha portato a queste contraddizioni è esplicitato nel passo in cui tra le finalità è posta «la conoscenza diretta dei testi sicuramente rappresentativi del patrimonio letterario italiano». Appare qui il riflesso di una convinzione diffusa: la persona colta deve conoscere i classici, e se non li legge a scuola non li leggerà mai più; una tale convinzione è legata all'idea, che tutti a parole consideriamo superata, che la scuola debba fornire una formazione finita, che l'istruzione cessi col finire della scuola (nel nostro caso: che i classici si possano leggere solo per obbligo scolastico). Da qui l'assurdo progetto di propinare in tre anni dell'adolescenza la conoscenza diretta di un patrimonio letterario sterminato (per non parlare della sua estensione oltre i confini nazionali: perché Manzoni e non anche Goethe, Balzac, Tolstoj...?); questo progetto è radicalmente alternativo a quello, più coerente con le idee correnti sugli scopi della formazione scolastica, di formare un buon lettore, competente e curioso, che non presuma di conoscere già "tutto", ma sia desideroso e capace di esplorare il mondo delle opere letterarie per la vita.

Ipotesi alternative

Non vorrei che questa critica severa alle contraddizioni del programma Brocca di storia letteraria apparisse puramente distruttiva. La contraddizione ha un corno positivo (l'ipotesi dei "percorsi") su cui si potrà puntare per imboccare la strada delle scelte, cercando di far cadere in desuetudine le ingombranti prescrizioni quantitative. Questa operazione può trovare un punto di appoggio in un altro programma di letteratura per i trienni, che ha preceduto quello Brocca e in alcune situazioni è già vigente: mi riferisco al programma "modulare" elaborato presso

l'IRRSAE Emilia-Romagna² e adottato fin dal 1990 nelle sperimentazioni assistite degli Istituti tecnici commerciali (progetti "Igea", "Erica", "Mercurio"), e recentemente travasato, con i necessari adattamenti, nel programma per il biennio terminale postqualifica degli Istituti professionali.

Questo programma assume radicalmente l'ipotesi dei "percorsi" (qui denominati "unità didattiche", o "moduli", con una incertezza terminologica che è di questa fase della didattica ministeriale) e ne sviluppa le implicazioni con una certa chiarezza:

- non si esige che la somma dei moduli debba ricostituire la falsa "totalità" della storia letteraria: gli autori canonici saranno presenti in misura variabile a seconda del progetto di ciascun insegnante, un quadro di riferimento orientativo verrà costruito come sintesi schematica, come scaffalatura ideale, ma non si presume che tutti debbano leggere "tutto";

- gli approcci dovranno essere diversificati di volta in volta, in modo da dare allo studente l'idea della varietà delle prospettive possibili sull'universo del letterario; per questo si delinea una tipologia (aperta) delle unità didattiche possibili: per generi, per temi, per quadri storico-culturali, centrate sul ritratto d'autore o sull'incontro con un'opera;

- un asse cronologico viene mantenuto come riferimento generale, e le scansioni sono analoghe a quelle adottate successivamente dal programma Brocca: ma si prevede che ciascun modulo possa spaziare liberamente nella cronologia, e in particolare che siano frequenti gli accostamenti tra opere recenti e opere del passato, in modo da dare un'idea della storicità (permanenza e mutamento) più concreta di quella che dovrebbe dare un metodico uniforme percorso attraverso i secoli.

Non sta a me fare l'elogio di questo modello di curriculum che ha cercato di comporre le esigenze della centralità dei testi e della costruzione del senso storico, di offrire alla libera progettazione degli insegnanti un quadro di riferimenti sistematici rigorosi, e soprattutto di fare i conti con i limiti del tempo-scuola. Il mio auspicio è che tra le due ipotesi curriculari, quella Brocca e quella modulare, si sviluppi un confronto serrato e costruttivo, sia sul piano della discussione, sia su quello più importante della verifica nella pratica degli insegnanti.

Accennerò, per concludere, a un elemento che probabilmente interessa i lettori di *LEND*: i programmi di lingua straniera per i trienni, nella parte letteraria, propongono una prospettiva piuttosto lontana dalla storia letteraria sistematica, in cui l'indicazione dell'approccio ai generi pare prevalente; d'altra parte suggeriscono giustamente che i «diversi percorsi curriculari» siano sviluppati «raccordandoli agli argomenti affrontati nelle altre discipline o collegandoli con esperienze in letteratura italiana». C'è qui un terreno di collaborazione tra insegnanti di L1 e L2 estremamente importante e fecondo (e del resto già praticato almeno sporadicamente); ma la collaborazione tra due o più insegnanti richiede flessibilità e adattabilità nei loro piani di lavoro: due sequenze rigide non si incontrano mai. Questa flessibilità è certo assicurata dai programmi di Lingua straniera, ed è costitutiva nell'ipotesi modulare per la letteratura italiana; i pesanti vincoli quantitativi posti dal programma Brocca rischiano invece di renderla impossibile.

Note

¹ U.Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani 1994, p. 63.

² La prima presentazione sistematica del progetto, accompagnata da esempi, è nel volume *La letteratura nel triennio. Ipotesi di un curriculum modulare*, a cura di A.Colombo, Bologna, Cappelli, 1990.