

Musica e letteratura: due “storie” a confronto

Musica domani, n. 90, 1994, pp. 9-11

Che su *Musica domani* (n. 89) appaia un dibattito sull'insegnamento storico della musica riferito alla scuola media è a prima vista sorprendente: il programma di Educazione musicale non prevede un approccio alla storia della musica (a non voler tirare per i capelli i riferimenti alla personalità dell'autore e al contesto storico), e anche la proposta Brocca di programmi di Musica per il biennio superiore si limita a dare indicazioni di contestualizzazione storica di opere e autori o di “percorsi” storici nella musica, non di una storia organicamente intesa.

Ma la sorpresa si attenua se si considera che la storia della musica è ben presente nella pratica didattica della Educazione musicale, tanto è vero che ogni manuale *deve* avere la sua brava sezione storica, intesa per lo più proprio come la tradizionale *narrazione* storica, con biografie di autori, definizioni di correnti ecc.

Qualcosa di simile, del resto, accade per l'Italiano nella scuola media, da cui si hanno frequenti notizie di un insegnamento di frammenti o riassunti di storia letteraria: tanto più demenziali in questo caso, in quanto sono anticipazioni (duplicazioni) di ciò che viene fatto spesso (indebitamente) nel biennio superiore, e istituzionalmente nel triennio.

A proposito di quest'ultima fascia scolastica, credo che la critica alla storia della musica insegnata nella scuola media (che mi pare comune agli interventi che ho letto) si debba accompagnare alla rivendicazione di questo insegnamento nei trienni: la sua assenza nella sede deputata degli insegnamenti storico-culturali a me pare scandalosa, proprio dal punto di vista del mio interesse per l'educazione letteraria. Comunque sia inteso, l'insegnamento di storia letteraria, presente in tutti gli indirizzi, deve necessariamente assumere, in certi momenti, dimensioni di storia generale della cultura: e se gli insegnanti di Italiano si prestano spesso a sconfinare nei campi del pensiero e delle arti figurative (e a mio parere hanno ragione di farlo), l'ambito della musica finisce per essere il più trascurato, data l'istituzionale ignoranza in materia che il nostro sistema di istruzione riconosce di diritto alla persona colta. Introdurre la storia della musica nei trienni significherebbe ripensare tutta la struttura di quei curricula, già stracarica di orari e discipline; significherebbe introdurre elementi di flessibilità e di opzionalità, rinunciando alla pretesa di compatta uniforme compiutezza che ancora ispira la proposta Brocca (insegnare “tutto a tutti”? e quale “tutto”?). Significherebbe forse assumere fino in fondo (fino ai curricula) quella “autonomia” degli istituti di cui si va parlando. Ma queste implicazioni sono troppo vaste per stare nei limiti del presente intervento.

Lasciando dunque da parte la questione del *quando* fare storia della musica, credo che a una riflessione su *come* farla possa giovare l'esempio delle posizioni che si vanno confrontando sul terreno della storia della letteratura. Dal dibattito in materia, che è stato ricco soprattutto negli anni settanta, si possono ricavare alcuni punti da dare ormai per acquisiti:

- la priorità della lettura di testi rispetto alla storia “raccontata”: la critica al “testo in contumacia” nell'insegnamento letterario pare abbia largamente raggiunto il suo scopo, anche nella pratica didattica corrente;

- la necessità di una strumentazione teorica atta ad analizzare i testi dal punto di vista delle tecniche letterarie: teoria della letteratura, retorica letteraria e simili; si è d'accordo che questo bagaglio teorico dovrebbe essere fornito in gran parte prima dell'approccio sistematicamente storico, soprattutto nel biennio (in analogia, mi pare, con quegli elementi di “grammatica” della musica che dovrebbe fornire l'insegnamento di Educazione musicale); esistono d'altra parte posizioni diverse sulla quantità e qualità della teoria utile all'educazione letteraria, interpretazioni più o meno tecnicistiche;

- la convinzione, tuttavia, che l'approccio alla letteratura non può limitarsi alla sua “specificità”: le pretese a una storia letteraria *iuxta propria principia* sembrano ormai cadute,

nella consapevolezza che la letteratura non è mai “pura”, è sempre compromessa con le situazioni, le idee, l’immaginario collettivo, mette in gioco l’esperienza di vita del lettore.

Sono, queste, premesse metodologiche importanti, ma lasciano aperte due questioni cruciali, che difficilmente potevano essere risolte da un dibattito che è stato condotto soprattutto da letterati e accademici e ha visto per lo più in posizione subalterna i veri esperti del settore, gli insegnanti.

La prima questione riguarda la struttura del curricolo, legata alle sue dimensioni quantitative. La tradizione ci propone una storia della letteratura con ambizioni organiche ed enciclopediche: si passano in ordinata rassegna cronologica “tutti” gli autori maggiori, “tutte” le epoche, “tutte” le correnti... Questo approccio è stato vigorosamente criticato nei suoi presupposti teorici: risale a un’esigenza culturale rispettabilissima ma non più attuale (l’idea desantisianiana della letteratura come luogo di formazione della coscienza nazionale); propone una totalità illusoria, perché frutto di una selezione che gli approfondimenti storiografici rimettono continuamente in gioco; non è compatibile con la molteplicità degli approcci (storia delle forme, sociologia della letteratura, spunti psicanalitici...) a cui l’insegnamento oggi non può rinunciare. Da un punto di vista didattico, tutti abbiamo ripetuto che l’importante non è fornire un sapere compiuto una volta per tutte, ma metodi e attitudini per un sapere che resti *in fieri* per la vita. L’esperienza dimostra poi che questa totalità non è praticabile: nessuno che imposti il corso in questo modo riesce a “svolgere il programma”. Tanto più se si desidera che il Novecento non resti tagliato fuori dalla storia, e si considera che il passare del tempo comporta un perenne accrescimento di autori e opere significativi (quanti, nei cinquant’anni trascorsi dall’ultima revisione dei programmi vigenti).

E tuttavia, l’idea della totalità enciclopedica resta ben radicata nella mentalità di molti insegnanti e autori di programmi: tutti sono pronti a suggerire ampliamenti e approfondimenti i più svariati, nessuno o quasi sa dire a che cosa bisognerebbe rinunciare in cambio. Gli autori del programma Brocca di Italiano per i trienni in questo hanno sfiorato il ridicolo, proponendo una varietà di “percorsi” articolati e creativi nella letteratura, spostando i confini cronologici fra i tre anni di corso per permettere di affrontare davvero il Novecento, cosicché nel primo anno si dovrebbe coprire tutto il Cinquecento, raccomandando una lettura estesa di opere integrali o quasi, e infine riproponendo perentoriamente il canone degli autori irrinunciabili, sette per l’appunto nel primo anno: si sono semplicemente scordati di fare i conti col tempo scolastico disponibile.

L’unica proposta a me nota che abbia cercato di affrontare alla radice la questione è quella di un curricolo “modulare” elaborata presso l’IRRSAE Emilia-Romagna e presentata nel volume *La letteratura nei trienni* (a cura di A. Colombo, Bologna, Cappelli, 1990), che è stata sostanzialmente adottata nei programmi per le sperimentazioni assistite dell’Istruzione Tecnica Commerciale. Essa parte dall’idea che l’universo del letterario non sia un orticello concluso da esaminare secondo una sequenza unica prefissata, ma un territorio dai confini mal definiti e dalle dimensioni molteplici, che può essere esplorato in diverse direzioni, nessuna di per sé esaustiva. Si prevede pertanto un curricolo articolato in “percorsi” (o “unità didattiche”) che rappresentino la varietà degli approcci possibili alla letteratura: centrati di volta in volta sul quadro storico-culturale di un’epoca, o sullo sviluppo diacronico di un genere letterario, o sulla persistenza di un tema attraverso opere diverse, o sull’incontro con un’opera nella sua completezza, o su un ritratto d’autore. Queste unità didattiche sono disposte in una sequenza approssimativamente cronologica, ma senza la pretesa di costituire nell’insieme una storia organica. Cade l’ossessione del canone degli autori di precetto, delle opere che non si può non aver conosciuto a scuola: l’idea è di formare un “buon lettore”, competente e curioso, disposto a leggere per il resto della vita, e non di fornire una volta per tutte, in tre anni, un patrimonio di conoscenze compatto, esauriente e immutabile.

Non si rinuncia, nel progetto di cui sto parlando, all'obiettivo di sviluppare nei giovani una coscienza storica, anche attraverso la letteratura. Ma questo senso della storicità dovrebbe nascere da confronti e accostamenti di testi, anche lontani nel tempo, più che da un ordinato e uniforme percorso cronologico, che tende a smorzare, invece che favorire, la percezione della durata e del mutamento. Per dirla con un esempio: si storicizza Boccaccio solo confrontandolo ai suoi antecedenti e seguaci immediati, immergendolo in una rete di relazioni con le condizioni sociali e culturali del suo tempo, o non anche, e forse più, confrontandolo alla novellistica di Pirandello? È questo il senso degli "sfondamenti cronologici" previsti nel curriculum modulare: abituare a riconoscere le differenze grosse, quelle che "spaccano gli occhi" (e che per questo noi lettori ampiamente scolarizzati tendiamo a non vedere più), e insieme le persistenze, i fenomeni di lunga durata. La disinvoltura nei confronti della cronologia si ispira alle idee del "ringiovanimento del passato" e della "fusione di orizzonti" di cui ci ha parlato l'ermeneutica: se facciamo dialogare Boccaccio con Pirandello è perché crediamo possibile che dialoghi con noi. Insomma, accanto, e forse davanti, alla domanda "che cosa ha significato Boccaccio nel suo tempo?" urge la domanda "che cosa significa *per noi*, anzi *per me*"?

Con questo veniamo alla seconda grossa questione dell'insegnamento storico-letterario: non ha senso fare la storia di qualcosa, se quel qualcosa non interessa il destinatario. La scommessa su cui si gioca la storia della letteratura è che le opere del passato abbiano ancora la capacità di farsi leggere disinteressatamente, anche fuori dalla scuola; e che l'approccio che la scuola propone, e in qualche misura inevitabilmente impone, possa risolversi nel piacere di leggere, quel piacere senza il quale la letteratura non è più letteratura. Si pone qui il problema di come gettare un ponte tra la cultura "legittima", istituzionalizzata, di cui la scuola è portatrice, e la cultura "illegittima" del mondo giovanile, che è tutta o quasi cultura di massa ma pure rappresenta a suo modo un insieme di esperienze di fruizione estetica col quale bisogna stabilire un contatto. Gli "sfondamenti" nei percorsi didattici dovranno allora essere non solo cronologici, ma qualitativi: si tratta di far posto alla "paraletteratura" nota agli adolescenti (dalle telenovelas ai testi delle canzoni) e di valorizzare gli elementi di continuità, che esistono, rispetto alla letteratura "alta" che la scuola proporrà come un arricchimento di esperienza, non come un mondo di cultura del tutto altro, chiuso in sé, e infine estraneo e noioso. Su questo punto è tornato più volte, anche con proposte operative, Guido Armellini, del quale devo ricordare almeno *Come e perché insegnare letteratura* (Bologna, Zanichelli, 1987).

Sotto questo aspetto mi sembra che le analogie con la didattica musicale siano più che mai evidenti: la cultura di massa è fatta in gran parte di musica, il problema di arricchire le capacità e disponibilità di ascolto senza pretendere di combattere frontalmente la musica che lo studente conosce e apprezza fuori della scuola credo sia presente a ogni insegnante di musica. Mi sembra anzi che la musica "popolare" (o per meglio dire *pop*, o *rock*, nelle infinite varianti che queste etichette ricoprono) offra un'opportunità in più per un approccio in senso storico, in quanto ha sviluppato essa stessa, forse più di altre forme di cultura di massa, una propria storia, ha i propri "classici" che resistono al consumo del tempo. E tende a intrecciarsi a esperienze di musica colta più di quanto accada (ma pure accade) tra letteratura "alta" e "bassa".

Ma non è bene che mi avventuri più di tanto in un terreno che non mi compete. Vorrei concludere riassumendo la questione dell'educazione letteraria in una formula. Molte proposte didattiche, libri di testo, programmi ministeriali, presentano la letteratura come una *disciplina*, in tutta l'estensione semantica del termine: campo di studi con propri statuti, metodi, autorità, ma anche costrizione, o latinamente frusta: qualcosa comunque che la scuola impone perché c'è, perché si deve imparare. La concezione alternativa, su cui si gioca la vitalità dell'insegnamento, è quella della letteratura come un *campo di esperienze* significativo, almeno potenzialmente, per ogni essere umano.