

Dalla scrittura della storia al canone: aspetti del dibattito sui manuali del triennio negli anni Novanta

CAROLA BORYS
Università di Siena

1. *Di cosa parliamo quando parliamo di manuali*

Nei manuali del triennio in Italia si intrecciano tre ordini di problemi, che si modellano sempre all'interno di un campo di possibilità creato dalla dialettica tra l'assetto normativo e le richieste del mercato editoriale. Due di questi problemi riguardano il manuale in quanto storia della letteratura: il primo è il modo in cui questa storia è scritta, ovvero un problema di narrazione; il secondo è il canone su cui questa narrazione si poggia, ovvero un problema di selezione.

Al problema della narrazione possiamo ascrivere tutta una serie di domande, ad esempio: c'è un orientamento o una progressione nel racconto della storia della letteratura? Che rapporto viene posto, in modo esplicito o implicito, tra le opere e la storia? Quali scansioni temporali vengono scelte per il racconto? Come vengono esposte e spiegate continuità e discontinuità? La narrazione è diretta dal succedersi delle personalità artistiche o da generi, forme o temi?

Il problema del canone comprende invece la memoria letteraria da tramandare e i valori da essa veicolati. Esso ha carattere negoziale e storicamente mutevole: non solo il gusto cambia, ma la dimensione assiologica delle opere parla diversamente alle varie epoche. Per evidenziare questa dinamica della selezione, generata dal conflitto delle interpretazioni e dalla ricezione istituzionale, senza che però questo comporti una rinuncia alla formulazione di ipotesi di canone, Romano Luperini ha parlato di «canone oscillante».¹

Alla dimensione macroscopica del canone delle autrici e degli autori, se guardiamo allo specifico dei manuali, si aggiunge una questione che riguarda in particolare le storie-antologie, ossia la forma che dagli anni Sessanta, dall'uscita del

¹ ROMANO LUPERINI, *Il canone oscillante*, in ID., *La fine del postmoderno*, Guida, Napoli, 2005, pp. 67-80.

Salinari-Ricci,² si afferma in Italia: quali sono i brani scelti per esemplificare la poetica di un'autrice o un autore? In ambito francese, Nathalie Denizot ha introdotto la nozione di «anfitestualità»,³ proprio per sottolineare il modo in cui la giustapposizione dei testi antologizzati ricompona nei manuali una certa idea di letteratura e di autore.

Il terzo ordine di problemi riguarda invece la parte più esplicitamente didattica dei manuali: il manuale è un “attore”⁴ che ha il potenziale di informare i gesti dell'insegnante. In esso si condensa un passaggio di quella che Yves Chevallard ha chiamato la «trasposizione didattica»,⁵ processo attraverso cui un sapere disciplinare diventa un sapere insegnabile e insegnato. Se anche il carattere di storia della letteratura del manuale e il canone proposto hanno il potenziale di plasmare la didattica – si pensi a quanto le scansioni della materia influiscono sulla programmazione –, esistono degli apparati di analisi, di esercizi e di verifica i cui obiettivi sono rilevabili in modo più diretto e immediato,⁶ fermo restando che, pur essendo difficile immaginare una scuola senza manuali in Italia, sul loro effettivo uso in classe sappiamo estremamente poco.

Negli anni Novanta vengono elaborati alcuni dei manuali del triennio più di lungo corso, le cui riedizioni sono ancora in uso adesso. In questo intervento vedremo alcuni momenti del dibattito su rivista che si svolse su «Allegoria», e in parte su «Belfagor» e su *Tirature*, in reazione a queste novità editoriali. Nel dibattito – come mostreremo brevemente nella panoramica generale – i tre ordini di problemi si intrecciano, ma noi ci concentreremo su quello della storiografia letteraria, che ne rappresenta il nodo più significativo.⁷ Osserveremo in seguito come si opererà uno

² CARLO SALINARI, CARLO RICCI, *Storia della letteratura italiana. Con antologia degli scrittori e dei critici. Per le scuole medie superiori*, Roma-Bari, Laterza, 1969-1970.

³ «Les rapprochements de textes et les réseaux de solidarité qui unissent les textes (ce que j'appelle *amphitextualité*) contribuent en effet à reconfigurer les corpus littéraires [...]. Les amphitextualités (double-pages, chapitres) orientent la lecture des textes et sont à prendre en compte tout autant que le nombre d'occurrences de tel ou tel auteur, de tel ou tel extrait ou de telle ou telle œuvre, ou que les discours tenus dans le paratexte» (NATHALIE DENIZOT, *Le manuel scolaire, un terrain de recherche en didactique?*, «Le Français aujourd'hui», 194, 2016, p. 40).

⁴ Cfr. ALAIN CHOPPIN, *L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire*, in *Manuels et enseignement du français*, a cura di SYLVIE PLANE, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 1999, pp. 17-28.

⁵ Cfr. YVES CHEVALLARD, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

⁶ Lo studio delle attività proposte dai manuali e i modelli didattici a esse sottesi sembrano assumere maggiore centralità negli studi più recenti. Si veda a tal proposito il saggio di Simone Giusti in questo volume e quello di LUCA MENDRINO, *Paradigmi didattici, questioni di genere e scritture femminili. Il punto sui nuovi manuali scolastici di letteratura*, in *La didattica della letteratura come campo di ricerca*, a cura di CAROLA BORYS, PAOLO DI NICOLA, SIMONE GIUSTI, ALESSANDRA MOLÈ, Lecce, Pensa, in corso di stampa.

⁷ Forse perché, come suggeriva Raul Mordenti, il problema della storiografia letteraria e quello dei libri di testo coincidono: «Il “cavallo di Troia” con cui la didattica della letteratura riesce ad entrare

slittamento verso il problema del canone, slittamento che cercheremo di motivare, contemporaneamente all'esaurirsi dell'interesse per i manuali.

In un saggio del 2006, Paolo Giovannetti notava un elemento «in fondo elementare»:⁸ ogni libro di testo si presenta come monade, come universo chiuso che non esplicita la sua adesione o contrapposizione ad altre operazioni editoriali. I libri di testo, insomma, non si citano mai fra loro. Il «compito della critica» rispetto a questi rapporti «è riportarli alla luce, esplicitarli, restituendo un conflitto delle interpretazioni di importanza affatto epocale, giacché su di esso si gioca l'accesso ai valori letterari e anzi estetici di un'alta percentuale di sedici-diciannovenni appartenenti alla comunità detta italiana».⁹ Sta anche in questo l'interesse del dibattito sui manuali di cui parleremo: attraverso gli interventi è possibile ricostruire la rete di relazioni tra i prodotti editoriali di quegli anni e la loro ricezione da parte della critica.

Romano Luperini ritorna su questo dibattito nell'*Introduzione* alla quinta edizione di *Insegnare la letteratura oggi*.¹⁰ I programmi Brocca e la pubblicazione de *Il materiale e l'immaginario* sono letti retrospettivamente come due eventi che parallelamente «offrivano esempi di una didattica della letteratura non più basata esclusivamente sulla successione rigidamente cronologica di medaglioni per autori e movimenti, ma fondata anche su percorsi di studio per generi letterari e per temi».¹¹ È quindi dalla dialettica tra linearità e deviazioni che nasce il confronto, e da una revisione di quello storicismo profondamente radicato nell'istituzione scolastica italiana.

Dopo una panoramica generale, vedremo perciò quali valutazioni, approcci e idee sono in gioco in questi interventi «che caratterizzarono fortemente la riflessione sulla didattica della letteratura allo scorcio del secolo».¹² Vedremo, in ultimo, in che modo le categorie della critica vengono traslate nel dibattito sui manuali e lo orientano.

nella cittadella dell'italianistica, è rappresentato dalla questione della storiografia letteraria (si tratta in realtà, sotto mentite spoglie, del problema dei libri di testo)» (RAUL MORDENTI, *Didattica della letteratura italiana*, Roma, Editrice Universitaria di Roma – La Goliardica, 1997, p. 49).

⁸ PAOLO GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclittismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», VI, 11, 2006, p. 217.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Lecce, Manni, 2013.

¹¹ *Ivi*, p. 11.

¹² *Ivi*, p. 12.

2. Uno sguardo d'insieme (1991-1996)

A partire dai primi anni Novanta il tema dei manuali di letteratura per la scuola secondaria superiore diventa oggetto di un confronto sistematico nei quotidiani e sulle riviste, in particolare su «Allegoria».¹³ Nel 1993 vi si inaugura infatti la sezione fissa *Letteratura e scuola*, che accoglierà un gran numero di interventi sui libri di testo. Gli articoli dedicati ai manuali non si limitano tuttavia a quella rubrica: compaiono anche in altre sezioni della rivista (è il caso del botta e risposta tra Luperini, Ganeri, Segre e Martignoni), e trovano un'eco significativa su «Belfagor»¹⁴ e su *Tirature*¹⁵ all'interno dello stesso lasso di tempo (1991-1996).

Il quadro che emerge da questi contributi è quello di una negoziazione in corso di nuovi modelli didattici, chiamati a misurarsi con la trasformazione della società e con i programmi Brocca.¹⁶ I manuali diventano il banco di prova di tale

¹³ Gli interventi a cui ci riferiamo qui: PIETRO CATALDI, *Complessità e illuminismo. La Storia di Giulio Ferroni*, «Allegoria», IV, 10, 1992, pp. 132-137; GIULIO FERRONI, *La storia letteraria nel tempo del postmoderno*, «Allegoria», V, 13, 1993, pp. 81-94; EMANUELE ZINATO, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, «Allegoria», V, 13, 1993, pp. 105-118; ROMANO LUPERINI, *Manuali e storie letterarie. Appunti per un bilancio, con qualche proposta*, «Allegoria», V, 14, 1993, pp. 59-71; MARGHERITA GANERI, *Competenza, fruizione e scuola. Testi nella storia di Segre e Martignoni*, «Allegoria», V, 14, 1993, pp. 85-96; MARIA ANTONIETTA RUBINICH, *Alla ricerca del testo perduto. Contributo al dibattito sulla funzione dell'antologia italiana nella Scuola Secondaria*, «Allegoria», V, 15, 1993, pp. 88-91; PAOLO GIOVANNETTI, *Un racconto molto giudizioso. Sulla Letteratura italiana di Bellini e Mazzoni*, «Allegoria», VI, 16, 1994, pp. 99-112; CESARE SEGRE, CLELIA MARTIGNONI, *Ancora sulla storia-antologia Testi nella storia*, «Allegoria», VI, 16, 1994, pp. 125-133; MARGHERITA GANERI, *Per una replica*, «Allegoria», VI, 16, 1994, pp. 134-138; ROMANO LUPERINI, *Una discussione con Segre*, «Allegoria», VI, 16, 1994, pp. 139-149; EMANUELE ZINATO, CINZIA SPINGOLA, *Mercato editoriale e antologie per il biennio: quale educazione letteraria?*, «Allegoria», VI, 17, 1994, pp. 78-91; ROMANO LUPERINI, *A proposito del "manuale" di Brioschi e Di Girolamo: appunti su generi letterari e storia della letteratura*, «Allegoria», VI, 18, 1994, pp. 83-94; PAOLO GIOVANNETTI, *Il monumento e l'insolente. Montale nelle antologie scolastiche*, «Allegoria», VI, 18, 1994, pp. 106-114; ZIPPO, *Poesia italiana del '900 e antologizzazione scolastica*, «Allegoria», VII, 19, 1995, pp. 111-128; TIZIANA DE ROGATIS, *L'utopia della Weltliteratur. Autori e opere straniere nelle antologie scolastiche*, «Allegoria», VII, 20, 1995, pp. 102-110; FRANCO MARCHESE, *Fortini nel canone scolastico*, «Allegoria», VIII, 21-22, 1996, pp. 222-231; CINZIA SPINGOLA, *Una proposta per la didattica della letteratura negli anni del disincanto*, «Allegoria», VIII, 23, 1996, pp. 113-124; ZIPPO, *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica*, «Allegoria», VIII, 24, 1996, pp. 107-124.

¹⁴ ANNA DE PALMA, *Libri separati a scuola*, «Belfagor», XLVIII, 4, 1993, pp. 481-486; EAD., *Alla ricerca del libro di testo*, «Belfagor», XLVIII, 5, 1993, pp. 585-594; REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il ritorno dei fabbri: Il materiale e l'immaginario in un dialogo*, «Belfagor», XLIX, 1994, pp. 221-232; NICOLA MEROLA, *La critica torna*, «Belfagor», L, 4, 1995, pp. 435-449.

¹⁵ PAOLO GIOVANNETTI, *A chi servono le antologie*, in *Tirature '91*, a cura di VITTORIO SPINAZZOLA, Torino, Einaudi, 1991, pp. 119-125; GUIDO ARMELLINI, *La rivincita delle storie letterarie*, in *Tirature '92*, a cura di VITTORIO SPINAZZOLA, Milano, Baldini & Castoldi, 1992, pp. 157-165.

¹⁶ «I programmi Brocca assegnano un ruolo chiaro e definito all'educazione letteraria. [...] nel triennio diventa prevalente, e si attua con i mezzi dell'analisi e contestualizzazione dei testi e della riflessione sulla letteratura e la sua prospettiva storica. Al docente spetta il compito di scegliere le opere dei principali autori della tradizione letteraria italiana, organizzandole in percorsi. È previsto inoltre lo studio di almeno venti canti della *Commedia* nell'arco dei tre anni. Sono indicazioni destinate a

transizione, poiché in essi si condensa la tensione tra esigenze di rinnovamento metodologico, stato dell'arte della critica, mercato editoriale e tradizione storicistica dell'insegnamento letterario. Essi «vengono percepiti come strumenti funzionali a formare i docenti e a cambiare l'insegnamento».¹⁷

Nel saggio che citavamo sopra,¹⁸ Giovannetti proponeva anche una periodizzazione in fasi della parabola dei manuali di storia della letteratura in Italia a partire dalla riforma Gentile. Il periodo degli anni Novanta, di cui ci occupiamo qui, si trova a cavallo di due di queste fasi: la quarta (1980-1996), caratterizzata dalla sistematica inclusione nei manuali di pagine della critica e degli esercizi; la quinta (dal 1996), che si distingue per la diffusione di sezioni di interpretazione approfondita dei brani, a completamento del modello cappello-testo-note, e dall'affermazione di prodotti editoriali complessi, realizzati da team di specialisti accademici in collaborazione con le case editrici, che però perdono un'impronta autoriale forte. Si tratta dunque di un periodo di evoluzione e di ridefinizione delle ipotesi didattiche: osservare l'insieme dei titoli degli articoli su rivista e la loro progressione offre una fotografia nitida di una fase di passaggio.

In particolare, su «Allegoria», data la sistematicità della rubrica dedicata alla scuola, è possibile notare come la quasi totalità degli studi sui libri di testo siano concentrati tra il 1992 e il 1996, anno di pubblicazione di *La scrittura e l'interpretazione*.¹⁹ Su quest'opera non sono invece presenti contributi *ad hoc*: la sua uscita rappresenta in un certo senso la conclusione di un processo di elaborazione che prende forma anche attraverso il dibattito.

Possiamo distinguere due principali tipologie di intervento: da un lato, analisi puntuali di singoli manuali – i casi più significativi e ricorrenti sono *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis,²⁰ *Testi nella storia* di Segre e Martignoni²¹ e *Storia della letteratura italiana* di Giulio Ferroni²² –; dall'altro, riflessioni di carattere

influenzare l'editoria scolastica, che dopo un decennio di sperimentazioni audaci – sollecitate soprattutto dall'uscita della prima versione di *Il materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis, monumentale e labirintica – con questi programmi riceve dallo Stato istruzioni puntuali su come confezionare i libri per il biennio e per il triennio delle superiori» (SIMONE GIUSTI, *Didattica della letteratura italiana*, Roma, Carocci, 2023, p. 47). Si veda a tal proposito la panoramica storica proposta da Giusti nel paragrafo 2.3.1 del libro citato.

¹⁷ Ivi, p. 44.

¹⁸ Cfr. P. GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie e storie letterarie*, cit.

¹⁹ ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palumbo, Palermo, 1996-1998.

²⁰ REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, Loescher, Torino, 1979-1988.

²¹ CESARE SEGRE, CLELIA MARTIGNONI, *Testi nella storia*, Milano, Mondadori, 1991-1992.

²² GIULIO FERRONI, *Storia della letteratura italiana*, Milano, Einaudi scuola, 1991.

strutturale condotte su insiemi più ampi di libri di testo, che mirano a individuare caratteristiche formali e ideologiche dei nuovi prodotti editoriali. Un filone più circoscritto riguarda la discussione sul canone scolastico, su presenze, assenze e frequenze di antologizzazione,²³ o sulla trattazione di un singolo autore da parte di vari manuali,²⁴ segno di un'attenzione crescente alle implicazioni didattiche della selezione letteraria. I libri per il triennio sono al centro del campo di studio, ma compaiono anche considerazioni sull'universo più fluido dei manuali del biennio.²⁵

Gli elementi sottoposti a esame sono numerosi: la struttura e le partizioni dei manuali (per centurie, suddivisioni tematiche, a partire da soglie extraletterarie, o per movimenti o generi); lo stile espositivo, calibrato o meno sui destinatari; la presenza o assenza degli esercizi e il loro scopo; l'inclusione o meno della critica letteraria e delle letterature straniere;²⁶ infine, questioni centrali come le etichette critiche di periodizzazione, la coesione o frammentazione del racconto storico, e il rapporto tra le opere e il loro contesto.

3. Storie letterarie tra illuminismo e postmoderno

Nel 1985, Lidia De Federicis ripercorre il dibattito sull'insegnamento della letteratura del decennio precedente, rilevando come esso, anche tramite istituzioni quali CIDI (1972), CEDI (1974) e IRRSAE (1974), avesse permesso un effettivo aggiornamento nell'ambito della formazione. L'interesse per i testi, tipico della teoria letteraria strutturalista degli anni Sessanta, l'apporto delle scienze sociali e della psicoanalisi avevano dato uno scossone antistoricistico allo studio della letteratura, che non era più sovrapponibile allo studio della storia della letteratura. Nel momento in cui scrive, il 1985, la discussione sulla didattica della letteratura è in stallo,²⁷ e per De

²³ Cfr. ZIPPO, *Poesia italiana del '900 e antologizzazione scolastica*, cit. e ID., *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica*, cit.

²⁴ Ad esempio P. GIOVANNETTI, *Il monumento e l'insolente. Montale nelle antologie scolastiche*, cit., o F. MARCHESE, *Fortini nel canone scolastico*, cit.

²⁵ Cfr. E. ZINATO, C. SPINGOLA, *Mercato editoriale e antologie per il biennio*, cit.

²⁶ Si distingue per l'uso del concetto di *Weltliteratur* l'articolo di Tiziana de Rogatis dedicato alla presenza delle letterature straniere nelle antologie del triennio e al modo in cui esse vengono incluse e rapportate alla letteratura italiana. Secondo l'autrice, l'idea di letteratura mondiale, erede del cosmopolitismo illuminista, implica una circolazione e una compenetrazione tra le culture letterarie europee che non trova corrispondenza efficace nei manuali scolastici. Riguardo al Novecento, poi, De Rogatis nota la generale approssimazione e l'incoerenza con cui vengono trattati movimenti come simbolismo, decadentismo e espressionismo, oltre alla mancata resa dell'interdipendenza del campo letterario italiano dal campo letterario europeo. Cfr. T. DE ROGATIS, *L'utopia della Weltliteratur*, cit.

²⁷ Anche Mordenti ha parlato di un «quinquennio di pacificazione» per gli anni 1982-1986. Cfr. R. MORDENTI, *Didattica della letteratura italiana*, cit., p. 153.

Federicis si presenta la necessità epistemologica di problematizzare il posto della letteratura in mezzo agli altri saperi, tra cui la storia, alla luce della riflessione sulla storia come narrazione, e in particolare delle ricerche di Hayden White.²⁸

Nel 1986, Remo Ceserani, in una prospettiva affine, suggerisce una costruzione consapevole della narrazione storica in classe come ipotesi variabile di connessione tra i testi.²⁹

Non è dunque un caso che nell'introduzione del 1988 al volume 9 dell'edizione grigia de *Il materiale e l'immaginario*, Ceserani e De Federicis tornino a interrogarsi sul legame tra le opere e la storia, ribadendo come non ci sia una soluzione unica per mettere in relazione testo e contesto senza stabilire corrispondenze meccaniche, e collocando il loro lavoro nel quadro di una più ampia riapertura del dibattito sulla storiografia letteraria in ambito internazionale.³⁰

Proprio *Il materiale e l'immaginario* diventa, negli anni successivi, il termine *post quem* per ogni contributo sulle storie-antologie del triennio.³¹ Il confronto con quest'opera, che aveva sfidato frontalmente l'unità dell'autore e introdotto una strutturazione tematica delle epoche trattate, funge da sfondo implicito a tutte le operazioni editoriali successive. Come nota Guido Armellini, se negli anni Settanta la storia letteraria era caduta in disuso a favore della moltiplicazione delle antologie, *Il materiale e l'immaginario*

traendo le più coerenti e drastiche conseguenze dalla deflagrazione epistemologica della storia letteraria, rinunciava alla narrazione storica per proporre una vasta gamma di percorsi diacronici e sincronici; accostava tagli, punti di vista, metodi critici diversi; problematizzava il concetto di letteratura fino a ampliarne a dismisura i confini.³²

²⁸ Cfr. LIDIA DE FEDERICIS, *Il dibattito sull'insegnamento di letteratura*, in *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, a cura di ADRIANO COLOMBO, CARLA SOMMADOSSI, Milano, Mondadori, 1985, pp. 18-34.

²⁹ Cfr. REMO CESERANI, *Come insegnare letteratura*, in *Fare storia della letteratura*, a cura di OTTAVIO CECCHI, EMILIO GHIDETTI, Roma, Editori Riuniti, 1986, pp. 153-171.

³⁰ Cfr. REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario*, Torino, Loescher, 1988, vol. 9, pp. XXVII-XXXI. Entrambi gli autori tratteranno estesamente della questione in seguito: si vedano REMO CESERANI, *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990 e LIDIA DE FEDERICIS, *Letteratura e storia*, Bari, Laterza, 1998.

³¹ «Se un giorno verrà scritta una storia del libro scolastico in Italia, un lungo e articolato capitolo dovrà essere dedicato, senza alcun dubbio, a quell'antologia della letteratura italiana "per i trienni delle scuole medie superiori" che porta il titolo *Il materiale e l'immaginario*. Difficile spiegare esattamente non tanto (o non solo) come quest'opera è fatta, ma soprattutto quale impatto ha avuto sulla scuola, quali reazioni ha suscitato presso i docenti e gli studenti. Improvvisamente, gli autori-curatori Remo Ceserani e Lidia De Federicis distruggevano quasi tutte le certezze su cui l'insegnamento scolastico della letteratura si era fin lì fondato» (P. GIOVANNETTI, *A chi servono le antologie*, cit., p. 119).

³² G. ARMELLINI, *La rivincita delle storie letterarie*, cit., p. 158.

Tuttavia a partire dalla metà degli anni Ottanta si assiste a una proliferazione di nuovi manuali di storia letteraria. Le ragioni sono in parte quelle del mercato editoriale: *Il materiale e l'immaginario* era un libro difficile da gestire nella pratica didattica, e vi era richiesta di una ripresa della linearità narrativa. Un altro stimolo a questa stagione della produzione, secondo Armellini, consisterebbe nel mantra della centralità del testo, «che aveva motivato la messa in mora dei vecchi manuali» e che «diventa un vessillo dei manuali della nuova generazione».³³ Per quanto riguarda l'impostazione epistemologica delle nuove storie letterarie, esse si distinguerebbero per il loro relativismo: «i loro autori dichiarano a chiare lettere di non voler raccontare la storia della letteratura italiana, ma una delle storie possibili, o un intreccio di alcune di esse».³⁴

È in questo contesto che Armellini individua nella *Storia della letteratura italiana* di Giulio Ferroni (1991) l'esempio più compiuto dell'approccio delle nuove storie letterarie: un'opera che recupera la figura di un narratore, consapevole della relatività del proprio punto di vista ma disposto ad «assumer[si] apertamente la responsabilità di un'interpretazione storica complessiva».³⁵

L'*Introduzione* teorica e metodologica dell'autore, infatti, si sofferma molto sulle stratificazioni e la molteplicità di punti di vista da tenere insieme nel racconto di una tra le «varie storie possibili»:

il discorso storico e interpretativo di questo manuale si costruisce rifiutando ogni formula preconstituita: esso cerca di far capire come schemi e concetti siano spesso utili per riconoscere, individuare, ricordare certe situazioni, per dare un filo continuo all'esposizione, ma non possano essere accettati come definizioni univoche e rassicuranti. Con particolare cura viene data ogni volta la spiegazione e la definizione dei concetti di periodizzazione e delle categorie di interpretazione, cercando di chiarirne l'origine storica, mettendo in guardia il lettore dal prenderli come etichette assolute e indiscutibili.³⁶

Il libro di Ferroni non è una storia-antologia ma una storia della letteratura nel senso stretto del termine. Sebbene solo in seguito ne verrà fatta una riduzione per

³³ Ivi, p. 160.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Ivi, p. 162.

³⁶ G. FERRONI, *Storia della letteratura italiana*, cit., p. XXV.

la scuola secondaria, esso costituisce un caso interessante per comprendere la valutazione della storiografia letteraria secondo le coordinate degli anni Novanta.³⁷

In un saggio del 1993 su «Allegoria»,³⁸ Ferroni riflette sul ruolo marginale della letteratura, un tempo fondamentale per l'identità nazionale e il progresso sociale, in un mondo postmoderno dominato dai nuovi media, criticando l'incapacità della cultura postmoderna di aprirsi credibilmente verso il futuro. Da qui la proposta di una storia letteraria che abbracci la complessità e la frammentazione del contemporaneo, evitando visioni nostalgiche o rigidamente teleologiche. Se l'impossibilità di riprodurre il modello desantisiano, la cui proiezione verso il futuro era rimasta come gesto tipico anche nelle storie letterarie successive, porta a un riconoscimento della narratività del procedimento storico-letterario, questa narrazione non deve rinunciare a indicare delle prospettive: «una storia letteraria ha senso solo se in qualche modo si preoccupa anche del destino attuale della letteratura, se sa guardare a tutto il lungo ciclo della tradizione letteraria, ma sempre dal punto di vista di oggi».³⁹

Pietro Cataldi utilizza proprio la categoria di postmoderno per situare la *Storia della letteratura italiana* di Ferroni, individuando nella struttura stessa dell'opera una duplicità programmatica: la coesistenza di un principio di complessità e di un impulso illuministico all'ordine. «Giulio Ferroni sembra aver seguito due modelli» – scrive Cataldi – «l'enciclopedismo illuministico e la cultura postmoderna della complessità»: ⁴⁰ da un lato, infatti, il libro accoglie la pluralità dei percorsi e la dispersione tipica della cultura postmoderna; dall'altro, oppone a tale frammentazione un «furore di definizioni»⁴¹ che tende a ricondurre il molteplice a una sintesi razionale. Il rapporto tra testi e storia si fonderebbe poi sul rispecchiamento, su una «felice dialettica»⁴² tra letteratura e società che terrebbe celato il conflitto. In tal senso, l'opera di Ferroni reagirebbe al postmoderno non attraverso la frammentazione, ma mediante un ritorno all'«armonia e alla coerenza», scegliendo di «descrivere piuttosto che di narrare», per «resistere alla fascinazione della complessità postmoderna».⁴³

³⁷ Non a caso, nel 1997, Raul Mordenti scrive: «se dovessimo indicare un libro di testo che svolge il ruolo di “testo-guida” e simbolo dei nostri anni dovremmo citare, al posto del *Materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis (e delle sue troppo numerose imitazioni) la *Storia della letteratura italiana* di Giulio Ferroni» (R. MORDENTI, *Didattica della letteratura italiana*, cit., p. 20).

³⁸ G. FERRONI, *La storia letteraria al tempo del postmoderno*, cit.

³⁹ Ivi, p. 94.

⁴⁰ P. CATALDI, *Complessità e illuminismo*, cit., p. 132.

⁴¹ Ivi, p. 133.

⁴² Ivi, p. 134.

⁴³ *Ibid.*

Vediamo dunque come la ricezione del libro avvenga qui alla luce della riflessione sul postmoderno e sulle strategie che la storiografia letteraria, dato il suo carattere narrativo, dispiega per creare continuità e discontinuità, omologie o conflitti tra testo e storia. Postmoderno e illuminismo sono categorie comuni anche ad altri interventi sui libri di testo, segno che appartengono al repertorio condiviso del periodo e hanno una circolazione atmosferica. Esse vengono usate proprio per definire il posizionamento di un manuale rispetto a un'idea di storicità: le ritroviamo entrambe negli interventi di Zinato⁴⁴ e di Luperini⁴⁵ a proposito de *Il materiale e l'immaginario*. Per Luperini, specialmente, *Il materiale e l'immaginario*, organizzando i testi per temi anziché per periodi storici, rappresenterebbe «una svolta coraggiosa in senso antistoricista».⁴⁶ Al contempo, però, questa impostazione, ispirata ai «criteri dell'«ibridismo» e della «contaminazione» postmoderni»,⁴⁷ viene criticata in quanto destoricizzante, poiché rimuoverebbe il contesto storico e sociale dei testi a vantaggio della dimensione antropologica.⁴⁸ Secondo Luperini, il risultato si appoggia a un'epistemologia della superficie: «L'opera si presenta anche come progetto politico per le scuole: un progetto «illuminato», una sorta di enciclopedismo postmoderno, in cui ogni dettaglio viene squadernato accanto agli altri, in un grande ordinato caos, senza «profondità», senza «spessore» e tuttavia con un'aspirazione alla completezza».⁴⁹

La nozione di illuminismo era stata inizialmente attribuita al libro da Fortini:⁵⁰ nel 1989, per indicare il punto debole del manuale di Ceserani e De Federicis, questi aveva infatti parlato di un «pluralismo della complessità», portatore di «caos iperculturalistico».⁵¹ Commentando poi l'uscita del vol. 9 de *Il materiale e l'immaginario*, egli osservava come in gioco non ci fosse solo un problema di

⁴⁴ «Non è difficile, a questo punto, istituire un'analogia fra topografia generale del «laboratorio-labirinto» e retorica del postmoderno: come nell'analisi di Ceserani la *Storia* di De Sanctis trova posto fra le grandi narrazioni dell'Ottocento e *Mimesis* di Auerbach fra «certi romanzi della modernità», così *Il materiale e l'immaginario*, magazzino per il riuso delle metodologie analitiche e arsenale di forme perpetuamente disponibili, si allinea a *Il nome della rosa* di Eco o, in parte, a *Le città invisibili* di Calvino» (E. ZINATO, *Il laboratorio e il labirinto*, cit., p. 114).

⁴⁵ Cfr. R. LUPERINI, *Manuali e storie letterarie*, cit.

⁴⁶ ID., *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 169.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ «Ma indubbiamente la tendenza irresistibile dell'opera, la sua logica più profonda, è: tematizzare per destoricizzare. L'organizzazione per temi (i grandi motivi dell'immaginario) sostituisce di fatto quella della diacronia storica» (ID., *Manuali e storie letterarie*, cit., p. 63).

⁴⁹ *Ivi*, p. 65.

⁵⁰ E viene accolta dagli stessi autori. Cfr. R. CESERANI, L. DE FEDERICIS, *Il ritorno dei fabbri*, cit., p. 228.

⁵¹ FRANCO FORTINI, *Un materiale prepotente*, «Corriere della sera», 26 aprile 1989.

storicizzazione del contemporaneo: «tutta la tematica del “post-moderno” che nella introduzione i due coautori definiscono soprattutto come “una tematizzazione dei procedimenti formali della letteratura” [...] mi pare abbia premesse assai più ampie e drammatiche. Ci sono temi che di troppo trapassano l’area della letteratura».⁵²

È al dibattito sul postmoderno,⁵³ infatti, con tutte le sue implicazioni etiche e politiche, che si riallacciano le categorizzazioni dei manuali: in esse riverbera anche la diversa valutazione del postmoderno da parte dei vari autori, come ad esempio Luperini e Ceserani.

4. *Storie letterarie tra scuola e università*

La questione della scrittura della storia nei manuali scolastici si configura così come un campo privilegiato per osservare le trasformazioni del discorso critico italiano negli anni Novanta, un luogo in cui si riflettono le posizioni teoriche, dal momento che la loro analisi è condotta a partire dalle coordinate della storia delle idee. Inoltre, essi vengono trattati come sintomo epocale, come indice del pensiero sulla storia e dello stato della critica. Nicola Merola, in un primo bilancio della *querelle* dei manuali, nel 1995, scrive su «Belfagor»:

È cambiato l’uso della storia letteraria da parte di chi la scrive come da parte di chi la legge. E prima dell’uso sono cambiate le aspettative. Se i destinatari reali del manuale di letteratura italiana, lo si è finalmente capito, sono gli insegnanti che lo adottano e ne fruiscono in prima persona come di uno strumento di aggiornamento (inadeguato ma accessibile), perciò pretendendo la garanzia dell’estrazione universitaria degli autori sulla sua validità scientifica, bisogna rassegnarsi ad ammettere che analogamente gli autori vadano in cerca proprio di ciò che trovano, cioè della notorietà personale o meglio della “visibilità” di quello che scrivono e che altrimenti non leggerebbe nessuno, in una situazione di crisi che in concreto si manifesta come decadenza dei riferimenti tradizionali e degli sbocchi editoriali più sperimentati e, più in profondità e in mancanza di sviluppi, retrodata pericolosamente al passato regime la monografia e il saggio.⁵⁴

Merola vede nei manuali di storia della letteratura una risposta alla “crisi della critica”: essi diventerebbero per gli accademici l’unico modo per farsi leggere e per gli insegnanti un modo per aggiornarsi. Al contempo, l’azione del mercato editoriale

⁵² *Ibid.*

⁵³ Per una sintesi relativa al contesto italiano: MONICA JANSEN, *Il dibattito sul postmoderno in Italia. In bilico tra dialettica e ambiguità*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2002.

⁵⁴ N. MEROLA, *La critica torna*, cit., p. 437.

produrrebbe libri di testo totalizzanti, portatori di un troppo pieno che va a schiacciare nei fatti l'iniziativa dell'insegnante.⁵⁵

Proprio il rapporto tra sapere prodotto dall'università e sapere prodotto dalla scuola viene messo in questione nel botta e risposta tra Margherita Ganeri e Romano Luperini da un lato, e Cesare Segre e Clelia Martignoni dall'altro, a proposito del manuale di questi ultimi, *Testi nella storia*.

Ganeri e Luperini, nei loro interventi,⁵⁶ riconoscono la qualità della documentazione e la precisione di *Testi nella storia*, ma ne contestano l'eccessivo formalismo, che occulterebbe la dimensione storica e relativa del sapere letterario. Viene inoltre criticata la tendenziale linearità del racconto storico presentata dalla storia-antologia.

Si esprime così Luperini:

Si tratta, in sostanza, di un ritorno alla tradizionale antologia degli anni Cinquanta e Sessanta, con scarsa presenza di riferimenti alle letterature straniere e alla storia della ricezione e della interpretazione e con minima problematizzazione degli assunti da cui muovono gli autori e della materia da loro presentata. La letteratura si presenta come una somma data e indiscutibile di competenze da acquisire, non come un possibile intreccio di percorsi di lettura o come un insieme di valori con cui confrontarsi e fra cui, magari, scegliere. La centralità del testo diventa centralità della datità filologica e della "oggettività" insindacabile dei valori della tradizione letteraria (nel senso più stretto, selettivo e direi quasi elitario di quest'ultimo termine) che esclude il momento soggettivo e problematico della attualizzazione. Resta di necessità precaria o poco organica la connessione con l'extraletterario e con il momento storico-sociale (e cioè con la storia degli intellettuali, degli apparati ideologici, dei canali di trasmissione, del pubblico). L'impressione è che si cerchi di riempire il vuoto che sta lasciando *Il materiale e l'immaginario* tornando indietro a soluzioni più sperimentate e rassicuranti.⁵⁷

Segre e Martignoni, da parte loro, presentano il progetto come opera collettiva di studiosi che condividono la parola d'ordine della centralità del testo, testo che

⁵⁵ «L'effetto perverso che vorremmo segnalare è un altro: l'esautoramento dell'insegnante, che dovrebbe quasi essere sostituito dal libro, per un eccesso di autorevolezza e di spirito d'iniziativa da parte di quest'ultimo, dopo che al libro qualcuno ha dissennatamente chiesto di sostituire tutti gli altri libri [...]. I manuali d'autore, l'abbiamo già detto, vogliono esaurire la materia. Così come si ritaglia un'antologia personale dall'Antologia, ciascun insegnante sceglie di raccontare una parte della storia letteraria, seguendo un suo percorso: anche questo gli è stato tolto, appunto con i "percorsi" (la parola è diventata impronunciabile), dopo che l'inflazione, a quanto si dice incoraggiata dal diretto interessato, delle "analisi del testo" (altre virgolette di decenza) lo ha deprivato del piacere e del dovere di tentare degli affondi personali» (ivi, p. 445).

⁵⁶ Cfr. R. LUPERINI, *Manuali e storie letterarie*, cit.; ID., *Una discussione con Segre*, cit.; M. GANERI, *Competenza, fruizione e scuola*, cit.; EAD., *Per una replica*, cit.

⁵⁷ R. LUPERINI, *Manuali e storie letterarie*, cit., p. 68.

però, sottolineano, viene sempre messo in relazione a un contesto. La linearità cronologica dell'impostazione viene difesa a scopi didattici: «Se dunque noi, come quasi tutti gli altri antologisti, seguiamo un ordine storico, naturalmente periodizzato e interpretato, non è per restaurare nulla, ma perché ci pare che il rapporto fra la storia civile e sociale e quella letteraria sia illustrabile nel modo più chiaro seguendo il succedersi dei fatti».⁵⁸ Al contempo, ironizzano sulla praticabilità nelle scuole del modello della comunità ermeneutica proposta da Luperini, opponendo a esso una più concreta trasmissione dei migliori risultati della ricerca dall'università alla scuola:

Testi nella storia, creata da un gruppo di studiosi in maggioranza giovani e in piena attività scientifica, vuol appunto attuare questo programma, creando un canale, e possibilità di scambi di idee, tra i luoghi dell'elaborazione storico-teorica (in particolare l'università) e quelli dell'assimilazione e dell'estensione culturale (la scuola secondaria). Sperimentare sulla pelle degli studenti ipotesi di lavoro non ancora collaudate non ci pare che giovi alla loro preparazione, ma piuttosto alla loro confusione.⁵⁹

Dagli interventi di Segre e Martignoni emerge, insomma, la visione di una scuola subordinata all'università.⁶⁰ Luperini e Ganeri mettono invece in discussione la prospettiva verticale del sapere veicolata da *Testi nella storia*, in cui analisi del testo ricche e sofisticate contengono un sapere già codificato. Il libro, riconosce anche Fortini, «dichiara soavemente, in limine, che gli studi delle secondarie sono a un infimo livello».⁶¹

Si possono identificare dunque due posizioni: da un lato, quella che difende una narrazione storica ordinata e un sapere "forte", garantito dall'autorità accademica; dall'altro, la sperimentazione del conflitto delle interpretazioni come strumento di formazione intellettuale, civile e storica; quella della centralità del testo, da un lato, quella dell'ermeneutica dall'altro.

5. *Lo studio dei manuali e il problema del canone tra gli anni Novanta e oggi*

In un articolo del 1993, Luperini delinea già, attraverso le critiche rivolte a una serie di manuali del triennio di quegli anni, le idee sottostanti al progetto di *La scrittura e l'interpretazione*. Viene abbozzata la figura di un manuale ideale, che sappia coniugare

⁵⁸ C. SEGRE, C. MARTIGNONI, *Ancora sulla storia-antologia*, cit. p. 127.

⁵⁹ Ivi. p. 133.

⁶⁰ Cfr. anche C. SPINGOLA, *Una proposta per la didattica della letteratura*, cit., p. 114.

⁶¹ FRANCO FORTINI, *Macché antologie, sono le armi del potere*, «Corriere della sera», 24 novembre 1993.

storicità ed ermeneutica, mettendo in primo piano il conflitto delle interpretazioni e l'attualizzazione dei testi, e viene suggerita una storia per generi, che intrecci la storia delle forme letterarie, delle istituzioni culturali e dei contesti economico-sociali, pur mantenendo il momento ermeneutico nella didattica come centrale.⁶² Nell'*Introduzione a La scrittura e l'interpretazione* verranno ripresi estesamente questi propositi.

L'opera si apre infatti sotto il segno di una citazione di Walter Benjamin messa in epigrafe: «Il vero metodo per renderci presenti le cose è rappresentarle nel nostro spazio e non di rappresentare noi nel loro. È questo il caso anche delle grandi cose del passato. Non siamo noi a trasferirci in loro, ma loro a entrare nella nostra vita».⁶³ La filosofia della storia antistoricistica di Benjamin, che intende il rapporto col passato come un rapporto attivo, che porta sempre a un incontro singolare tra presente e passato, si presenta come chiave per comprendere un'attualizzazione del testo letterario che mantenga viva la sua storicità.

In *La scrittura e l'interpretazione*, la riflessione condotta da Luperini e dai suoi collaboratori attraverso l'analisi dei libri di testo trova una sua sintesi. Di questo dibattito esso rappresenta in un certo modo un coronamento e una presa di posizione forte. Come abbiamo anticipato, la sua pubblicazione coincide con il concludersi degli interventi sui manuali.

Non è un caso: *The Western Canon* (1994) di Harold Bloom, tradotto in italiano nel 1996, concorre certamente a questo spostamento di focus, a evidenza che il libro intercettava delle questioni centrali anche in Italia. Ciò che stupisce è inoltre il modo repentino in cui, a partire dal 1996, i manuali e la loro analisi minuziosa escono di scena almeno fino a fine millennio. Perché questo avviene? Da un lato, come notava Giovannetti, che infatti usa il 1996 come data-soglia,⁶⁴ non ci sono più state operazioni di rottura, come *Il materiale e l'immaginario*, o anche tentativi di libri di testo forti da un punto di vista autoriale: il mercato, e la sua costante necessità di produrre novità e aggiornamenti, è sempre più ciò che dà forma ai manuali. Dall'altro, il focus si sposta su altri temi: ripercorrendo i titoli che «Allegoria» ha accumulato in più di trent'anni nel suo spazio dedicato alla didattica della letteratura, è facile notare come la lente del discorso critico, nel suo cambiamento di centri di

⁶² Cfr. R. LUPERINI, *Manuali e storie letterarie*, cit., pp. 69 sgg.

⁶³ Si tratta di un'epigrafe adattata dal paragrafo H 2, 3 del libro di Benjamin sui *passages* di Parigi. Per l'attuale edizione italiana cfr. WALTER BENJAMIN, *Opere complete*, vol. IX, *I passages di Parigi*, a cura di ROLF TIEDEMANN, Torino, Einaudi, 2000, p. 216.

⁶⁴ Cfr. P. GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie*, cit.

interesse, condizioni lo sguardo che viene rivolto alla scuola.⁶⁵ In particolare, dicevamo sopra, il problema del canone si impone in Italia, come è evidente da alcune pubblicazioni cardine del periodo: un numero speciale di «Inchiesta-Letteratura» (1995),⁶⁶ il fascicolo dedicato al canone di «Allegoria» (1998),⁶⁷ il dossier *Il canone della letteratura italiana oggi* dei «Quaderns d'Italià» (2000),⁶⁸ e varie altre pubblicazioni uscite intorno al 2000.⁶⁹

È così che il problema della storiografia letteraria perde la sua specificità e viene trattato come appendice del problema del canone. Rappresentativo in questo senso è l'articolo di Luperini intitolato *La questione del canone e la storia letteraria come ricostruzione* (1997),⁷⁰ in cui non vi è più alcun riferimento ai manuali.

Nel primo numero della rivista «laMODernitàdellaSCUOLA» (2024), Massimiliano Tortora osserva che il principale campo d'azione dei manuali consiste oggi in un'operazione di canonizzazione, e sembra al contempo suggerire che lo sperimentalismo strutturale che aveva caratterizzato le esperienze precedenti ha perduto rilievo in favore di un'impostazione storiografica lineare:

Il manuale del triennio è il luogo in cui il canone – determinato dal dibattito accademico, dai lettori, dalla saggistica, dalle vendite, da una ricezione spesso obliqua e transmediale – si cristallizza, assumendo una veste quasi ufficiale: la lista dei libri da leggere indicata dall'istituzione scolastica. Diventa pertanto quasi inevitabile che il manuale di letteratura italiana per il triennio si sviluppi in senso storicista, proceda positivisticamente secondo esemplari da un punto di vista artistico, morale e sociale (come appunto voleva De Sanctis). E per questo motivo, accordarsi su una primaria definizione di “classico” è il primo e indispensabile atto per comprendere la funzione del manuale.⁷¹

⁶⁵ Oltre alla questione del canone, possiamo citare, a titolo di esempio, l'interesse per la critica postcoloniale (EMANUELE ZINATO, *Una scuola postcoloniale?*, «Allegoria», XIX, 55, 2007, pp. 231-241; PIER PAOLO FRASSINELLI, *Globalizzazione, eurocentrismo e storia della letteratura. Franco Moretti ed Edward Said*, «Allegoria», XIX, 56, 2007, pp. 243-252), o il problema del digitale (MARIANNA MARRUCCI, *Emozioni e distanze: la didattica della letteratura dall'aula all'ambiente digitale (e ritorno)*, «Allegoria», XXXIII, 83, 2021, pp. 199-219; EAD., *La poesia nella scuola della civiltà digitale*, «Allegoria», XXXIV, 86, 2022, pp. 185-205).

⁶⁶ «Inchiesta-Letteratura», XXV, 110, *I classici nella cultura e nell'editoria italiana contemporanea*, 1995.

⁶⁷ «Allegoria», X, 29-30, *Sul canone*, 1998.

⁶⁸ «Quaderns d'Italià», 4-5, 1999-2000.

⁶⁹ In questa sede ricordiamo solo *Il canone letterario del Novecento italiano*, a cura di NICOLA MEROLA, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2000.

⁷⁰ ROMANO LUPERINI, *La questione del canone e la storia letteraria come ricostruzione*, «Allegoria», IX, 26, 1997, pp. 5-13.

⁷¹ MASSIMILIANO TORTORA, *I generi della didattica: i manuali*, «laMODernitàdellaSCUOLA», I, 1, 2024, pp. 9-10.

In effetti, il problema del canone è ancora al centro degli interessi della critica e diventa il punto di accesso privilegiato allo studio dei libri di testo, anche rispetto alla loro evoluzione storica: basti guardare i lavori recenti su corpora di manuali, come quello di Simone Marsi sulla formazione del canone letterario italiano dall'Unità d'Italia al Secondo dopoguerra attraverso la dialettica tra manuali e programmi ministeriali,⁷² o quello di Cristiano Anelli sul progredire del canone del Novecento italiano,⁷³ per limitarci alle sole monografie.

Non solo: la questione del canone ritorna oggi con prepotenza, ma con vesti mutate. Le preoccupazioni per un'equa rappresentatività dei generi e quelle sulle politiche della rappresentazione,⁷⁴ così come un'inaggirabile dimensione multiculturale⁷⁵ e una rinnovata riflessione sulla letteratura mondiale,⁷⁶ richiamano un allargamento del canone, i cui criteri di legittimità sono ormai esplosi.

⁷² Cfr. SIMONE MARSI, *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*, Torino, Loescher, 2024.

⁷³ Cfr. CRISTIANO ANELLI, *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*, Palermo, Palumbo, 2025.

⁷⁴ Si vedano, ad esempio, operazioni editoriali di integrazioni del manuale di storia della letteratura come quella di JOHNNY BERTOLIO, *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*, Torino, Loescher, 2022.

⁷⁵ Cfr. FABIO CAON, CAMILLA SPALIVIERO, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Loescher, 2015.

⁷⁶ Cfr. GIULIANA BENVENUTI, REMO CESERANI, *La letteratura nell'età globale*, Bologna, Il Mulino, 2012, cap. 5.