

I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici

I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici

Atti del convegno PRIN 2022

“Teaching Literature: a Field of Research”



a cura di
Luca Mendrino

ISBN 978-88-8305-254-5



Università del Salento

I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici

*Atti del convegno PRIN 2022
“Teaching Literature: a Field of Research”*

Lecce, 23 gennaio 2025

a cura di

Luca Mendrino



Università del Salento

I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici

Comitato Scientifico e Organizzativo

Simone Giusti, Università di Siena
Marco Leone, Università del Salento
Luca Mendrino, Università del Salento
Beatrice Stasi, Università del Salento



**Il presente volume è stato finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU, Missione 4 Componente 2
Investimento 1.1 CUP F53D23007980006**
P.R.I.N. 2022 “Teaching Literature: a Field of Research” (cod. 2022T7L8HK - CUP F53D23007980006)

© 2026 Università del Salento

ISBN: 978-88-8305-254-5
DOI Code: 10.1285/i9788883052545
<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/manlet>

INDICE

MARIA GRAZIA GUIDO

Saluti istituzionali.....3

BEATRICE STASI

Introduzione7

Modelli didattici

SIMONE GIUSTI

Le antologie di letteratura tra storia della critica e paradigmi
dell'insegnamento letterario 15

ATTILIO SCUDERI

La costruzione della lettrice e del lettore: un tema sfuggente della didattica
della letteratura per le scuole superiori (ma anche per l'Università).....35

CAROLA BORYS

Dalla scrittura della storia al canone: aspetti del dibattito sui manuali del
triennio negli anni Novanta45

Questioni di metodo

MARCO LEONE

I generi letterari nella manualistica scolastica63

ALBERTO NUTRICATI

La narratologia nella manualistica scolastica73

EMMA DE PASQUALE

La letteratura in dialogo. Note per una didattica intermediale91

Canoni

SIMONE MARSI

Il canone e il manuale letterario. Una riflessione storiografica a partire dal
Regno d'Italia (1861-1945)..... 105

SEBASTIANO VALERIO

Gli *studia humanitatis* e il canone letterario. Una riflessione sul Rinascimento
nella manualistica letteraria 123

LUCA MENDRINO

Il canone della letteratura italiana del Settecento sui manuali scolastici.
Qualche dato e qualche considerazione sui minori..... 135

DONATELLA NISI

La voce silenziata. Appunti per una ricerca sulle scritture femminili nei
manuali di storia della Letteratura italiana 155

MONICA VENTURINI

Non più «fuori quadro». Amelia Rosselli e il canone letterario del Novecento 169

Indice dei nomi 183

Saluti istituzionali

MARIA GRAZIA GUIDO

Direttrice del Dipartimento di Studi Umanistici
Università del Salento

Magnifico Rettore, stimati Colleghi e Colleghe, gentili Ospiti, cari Studenti, è con grande piacere che mi trovo qui oggi, in qualità di Direttrice del Dipartimento di Studi Umanistici, per dare il benvenuto a tutti voi partecipanti a questo convegno dedicato a *I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici*. Desidero innanzitutto ringraziare la cara Prof.ssa Beatrice Stasi per aver curato con tanta dedizione l'organizzazione di questa giornata e tutti gli illustri Relatori per il loro prezioso contributo. Un sentito grazie va anche al Pubblico, la cui presenza testimonia l'importanza di questo tema per la comunità accademica, e non solo, poiché si colloca al crocevia tra ricerca accademica, pedagogia e politica culturale, apre a riflessioni profonde sul ruolo della Letteratura e sul modo in cui essa viene trasmessa e reinterpretata attraverso le generazioni.

I *Modelli didattici* rappresentano una delle prime direttrici di riflessione. Essi non sono solo strumenti per facilitare l'apprendimento, ma agiscono come mediatori culturali, creando le condizioni per il dialogo tra lo Studente e il Testo. Nel contesto italiano, la manualistica scolastica ha spesso privilegiato un approccio storicistico, che se da un lato consente una visione d'insieme, dall'altro rischia di frammentare il senso estetico e filosofico delle opere. Una delle sfide più importanti per il futuro è trovare un equilibrio tra il rispetto della cronologia e la capacità di evidenziare le connessioni trasversali tra i testi, valorizzando temi e motivi ricorrenti che attraversano i secoli.

Come direttrice di un Dipartimento di Studi Umanistici, vedo con preoccupazione il rischio di una "didattica funzionale," che tende a ridurre la letteratura a un elenco di nozioni, trascurando la sua capacità di interrogare l'animo umano e di offrire strumenti per comprendere il presente. È fondamentale che i modelli didattici non si limitino a trasmettere competenze tecniche, ma favoriscano lo sviluppo di un pensiero critico e creativo. Un approccio che metta al centro

l'interazione tra Studente e Testo può fare la differenza, trasformando la lettura in un'esperienza formativa a tutto tondo.

Passando alle *Questioni di metodo*, l'impatto della digitalizzazione sulla manualistica letteraria merita un'attenzione particolare. L'introduzione di risorse digitali non è semplicemente una questione di formato: essa modifica radicalmente il rapporto tra il Lettore e il Testo. La digitalizzazione rende possibile un accesso immediato a un'enorme quantità di informazioni, ma rischia di frammentare l'esperienza della lettura e di ridurre la capacità di concentrarsi sul senso profondo di un'opera. Questo è un fenomeno che osserviamo anche nella letteratura inglese, dove il passaggio dai manuali cartacei a piattaforme digitali ha sollevato dibattiti accesi sulla preservazione della profondità interpretativa.

Come Linguista inglese, sono particolarmente interessata a come la tecnologia possa influenzare la comprensione e l'interpretazione della lingua letteraria. Le risorse digitali, con le loro possibilità di annotazione, ricerca e collegamento ipertestuale, offrono opportunità straordinarie per esplorare le sfumature linguistiche, stilistiche e le interconnessioni tematiche. Tuttavia, è essenziale che queste innovazioni non sostituiscano la lettura lineare, che resta insostituibile per sviluppare una comprensione piena e profonda del testo. Credo che una delle sfide metodologiche più urgenti sia proprio quella di integrare il meglio delle tecnologie digitali senza sacrificare l'essenza della lettura letteraria.

Il *Canone* costituisce un altro aspetto cruciale del Convegno. La definizione del canone è un atto che trascende il semplice riconoscimento del valore estetico: essa riflette le priorità culturali, le tensioni ideologiche e le dinamiche di potere di una determinata epoca. Includere o escludere un Autore o un'Opera significa contribuire a modellare l'immaginario collettivo, e questo pone una grande responsabilità su chi si occupa di manualistica.

Il confronto internazionale ci mostra che il canone non è mai statico, ma in continua evoluzione. Nella letteratura inglese, ad esempio, l'inclusione di scrittrici come Jane Austen e Virginia Woolf ha rappresentato non solo un riconoscimento tardivo del loro valore, ma anche una trasformazione radicale del modo in cui concepiamo la narrativa stessa. Lo stesso processo sta avvenendo, seppur con ritmi diversi, nella manualistica italiana, dove la riscoperta di autrici come Amelia Rosselli, o di autori regionali meno noti, invita a una riflessione critica sulle categorie tradizionali di valutazione letteraria.

In definitiva, questo Convegno non è solo un'occasione per analizzare la manualistica letteraria italiana, ma anche un invito a riflettere sul ruolo delle

discipline umanistiche nel mondo contemporaneo. I manuali, con tutte le loro limitazioni, sono una testimonianza del rapporto tra conoscenza, potere e identità culturale. Interrogarli significa non solo migliorare la didattica, ma anche contribuire a costruire una società più consapevole e inclusiva.

Vi auguro dunque una giornata di riflessioni intense e fruttuose, certa che il dialogo odierno sarà fonte di ispirazione per il nostro lavoro futuro. Grazie.

Introduzione

BEATRICE STASI
Università del Salento

All'interno di un progetto di ricerca innovativo come quello ideato e guidato da Simone Giusti, che mira a consolidare nell'ambito accademico italiano un approccio scientifico alla didattica disciplinare di ambito letterario già abitualmente praticato all'estero, gli atti qui raccolti del seminario leccese si concentrano su uno strumento fondamentale per la didattica della letteratura come i manuali scolastici, argomento specifico della ricerca portata avanti dall'unità salentina. Tanto il patrocinio concesso a questa iniziativa dalle tre principali associazioni di studiosi dell'italianistica e della critica letteraria (ADI, COMPALIT, MOD), quanto le meditate parole del saluto istituzionale della Direttrice del Dipartimento di Studi Umanistici, convergono nel dimostrare quanto condiviso sia il riconoscimento della rilevanza scientifica, oltre che didattica, dell'argomento scelto.

Se, come ha scritto uno dei relatori in un suo lavoro monografico non a caso citato in diversi interventi, «Studiare i manuali è come esaminare un poliedro e scoprire, ogni volta che lo giriamo tra le mani, una faccia nuova che ancora non avevamo visto»,¹ il seminario prima e questo volume ora ambiscono a illuminare almeno alcune delle diverse facce di questo solido sorprendentemente composito e versatile. La prima sessione del convegno, per la verità, ambisce a proporre un'inquadratura teorica d'insieme, scommettendo sulla possibilità di individuare almeno alcuni dei *Modelli didattici* che vi presiedono o comunque vi agiscono. È quanto fa Simone Giusti nella sua articolata relazione introduttiva, proponendo un'analisi stratigrafica dei diversi modelli didattici che nei manuali si sono sedimentati e mescolati nel tempo, a seconda dell'avvicinarsi delle diverse culture educative, e avvalendosi anche di una inclusione prospettica e comparativa dei paradigmi europei dell'insegnamento letterario. Una simile agnizione e ricognizione della varietà e compresenza di modelli pedagogici diversi mira esplicitamente a un obiettivo concreto, quello di evitare il rischio di legittimare e dunque applicare un

¹ SIMONE MARSÌ, *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*, Torino, Loescher, 2024, p. 13.

solo modello, promuovendo una didattica della letteratura più aperta, flessibile e consapevole.

L'invito di Walter Benjamin a invertire il rapporto tra didattica e ricerca, attribuendo alla prima il compito di orientare la seconda, e la segnalazione di Hannah Arendt dei rischi connessi a un integralismo pedagogico, che prescindendo dalle specificità delle competenze e risorse formative disciplinari, disegnano lo spazio dell'intensa riflessione di Attilio Scuderi sulle povertà educative del tempo presente e sulla sfida, tanto più urgente, di costruire lettrici e lettori. Sfida affrontata dallo studioso nella prassi della sua esperienza di docente, attraverso un percorso didattico che prende le mosse proprio dalla rappresentazione letteraria della lettura – da Francesca da Rimini a *Se una notte d'inverno un viaggiatore* – per educare in prima istanza a riconoscere la dimensione culturale dell'atto di leggere e così evitare di darlo per scontato, come invece i manuali tendono a fare. La prospettiva più ampia della prima sezione del seminario e di questo volume trova la sua ultima focalizzazione nel contributo di Carola Borys, che ricostruisce alcuni aspetti del dibattito in rivista («Allegoria», «Belfagor», *Tirature*) sulla manualistica scolastica negli anni Novanta, dibattito a volte legato alla genesi stessa di nuovi manuali, com'è stato per gli interventi apparsi su «Allegoria» e il luperiniano *La scrittura e l'interpretazione*. Attraversando la ricezione e discussione di manuali antipodicamente esemplari come *Il materiale e l'immaginario* e la *Storia della letteratura italiana* di Giulio Ferroni, il contributo inquadra modelli didattici divergenti che investono il posizionamento dei manuali rispetto da un lato a un'istanza storicistica o quanto meno narrativa e dall'altro al postmoderno, per arrivare infine alla centralità progressivamente conquistata dalla questione del canone a partire dalla comparsa di *The Western Canon* di Harold Bloom (1994).

Non a caso ai *Canoni* sarà dedicata la sezione con più interventi del seminario, la terza, aperta da un denso intervento di Simone Marsi che definisce e distingue preliminarmente canone diffuso e canone istituzionale per indicare una loro sostanziale convergenza *de facto* nel canone disegnato dai manuali. Dalla necessità di affiancare alla prospettiva macrostorica del contesto editoriale, legislativo e manualistico quella microstorica dei singoli studenti/lettori, a quella di riflettere sulla prassi didattica che concretamente filtra l'esperienza del canone stesso, senza dimenticare altri condizionamenti importanti come l'ergonomia scolastica e le immagini (a partire dalla fine analisi di alcune copertine), Marsi squaderna efficacemente la complessità anche metodologica di una ricerca che provi a

inquadrare il canone e la sua evoluzione storica in una prospettiva di lunga durata che prende le mosse dalla costituzione del Regno d'Italia.

Seguono un ordine cronologico gli interventi successivi, inaugurati dal contributo di Sebastiano Valerio sullo spazio dedicato all'umanesimo nella manualistica scolastica, che a partire da De Sanctis sostanzialmente immola questa straordinaria stagione, decisiva per la proiezione della cultura italiana nel contesto europeo. A esserne colpiti sono in particolare i tratti distintivi che meglio avrebbero potuto valorizzarne la centralità nell'evoluzione della cultura e della letteratura italiana, come la produzione in lingua latina (con Pontano che già per lo stesso De Sanctis avrebbe potuto contendere a Poliziano il ruolo di poeta più rappresentativo del secolo), la diffusione nazionale (con il sacrificio degli altri attivissimi centri culturali a una visione toscano-centrica) e alcuni generi come trattati e dialoghi latini, ai quali invece si deve la straordinaria e innovatrice pedagogia umanistica. Se per indicare la strada verso un auspicato ripensamento radicale del canone, Valerio cita in chiusura la proposta solo apparentemente provocatoria di Mario Marti sul trilinguismo della letteratura italiana che riconosca diritto di cittadinanza anche al dialetto e al latino, il saggio successivo di Luca Mendrino si focalizza su un altro secolo che non gode di buona salute nei manuali scolastici e nei canoni ivi proposti come il Settecento, mettendo alla base della ricerca, su uno sfondo storico pur rapidamente delineato, l'analisi di un campione ben rappresentativo dei manuali attualmente in uso nell'ultimo triennio scolastico. Dopo aver illuminato i problemi di periodizzazione particolarmente marcati per il Settecento, Mendrino propone una tabella che censisce in maniera sistematica e precisa autori e testi settecenteschi nel campione selezionato, per poi commentarne i dati in riferimento alla lingua (rilevando il poco spazio destinato ai testi in dialetto), ai generi letterari prevalenti (constatando uno spazio non corrispondente all'ampia diffusione del teatro e della memorialistica in questo secolo), alla provenienza geografica degli autori (segnalando opportunamente anche in questo caso la scarsa rappresentazione della letteratura meridionale, in particolare illuministica), agli effetti del documento ministeriale che, decretandone la trasversalità, ha favorito l'ingresso dell'educazione civica nei manuali scolastici di tutte le discipline (fino a produrre in alcuni casi vere e proprie forzature), ma anche alla scarsa presenza delle voci femminili.

Proprio al silenziamento di queste voci è dedicato il contributo successivo di Donatella Nisi, con una immagine efficace a rappresentare la rada selezione antologica delle autrici, nonostante il relativo incremento delle loro menzioni, spesso però «recintate» in appositi paragrafi. Se alla pubblicazione nel 2022 del *Controcanone*

di Johnny Bertolio è giustamente attribuibile l'incremento delle presenze femminili nei manuali, le cinquanta autrici ivi selezionate hanno offerto una efficace cartina al tornasole per censire le presenze femminili nel rappresentativo campione di manuali individuato, con un'attenzione particolare, appunto, alla sezione antologica, nella quale si consuma il denunciato silenziamento. Anche la scelta di relegare nella sola sezione online un percorso incentrato sulle scrittrici, operata da un manuale come *Il Materiale e l'immaginario nuovo*, ha in realtà l'effetto di riproporne da un lato una sostanziale ghetizzazione, dall'altro di confermare una scarsa generosità nella selezione antologica.

L'ultimo intervento della sezione dedicata ai *Canoni* si pone in continuità tanto rispetto al precedente iter cronologico, focalizzandosi sul Novecento, quanto rispetto alla questione di genere del contributo immediatamente precedente, scegliendo come argomento specifico il posto assegnato ad Amelia Rosselli nel canone letterario novecentesco. A partire dal crollo delle presenze femminili nel passaggio dai manuali per il biennio a quelli per il triennio, Monica Venturini sintetizza in un grafico lo spazio crescente riservato alle scrittrici per poi rilevare la peculiarità del caso Rosselli e della sua discontinua e tuttora problematica inclusione nel canone, immediatamente visualizzabile in un altro grafico a lei dedicato.

Si colloca invece su un piano teorico la seconda, centrale sezione/sessione del seminario, dedicata a *Questioni di metodo* e aperta dall'intervento di Marco Leone sulle valenze didattiche della categoria del genere letterario e sulla sua fortuna legata alla programmazione Brocca, che la indicava come possibile asse di riferimento e ne favoriva l'utilizzo nella didattica modulare. Se anche da questo contributo emerge la centralità del dibattito dei primi anni Novanta sui manuali scolastici, in questo caso in merito alla funzionalità di una loro organizzazione per generi, la stagione che ne sperimenta l'effettiva applicazione risulta però di breve durata. La categoria dei generi mantiene però un ruolo non strutturale ma orientativo, in un orizzonte metodologico nel quale vengono opportunamente richiamate altre categorie funzionali come quella di modo (sulla scia di Frye e Ceserani) o quella bourdieusiana di «campo letterario».

Utile è sembrato testare anche l'uso in chiave didattica di un approccio narratologico e a farlo è stato Alberto Nutricati, anche se su un campione di manuali piuttosto limitato: si è potuto così constatare la sostanziale assenza (tranne una sola eccezione) di sezioni esplicitamente dedicate alla narratologia, ma anche la scarsità e spesso occasionalità del ricorso agli strumenti narratologici che invece trovavano spazio nei manuali del biennio precedente. Che poi in alcuni casi il glossario presenti

voci del lessico specialistico non effettivamente utilizzate all'interno dello stesso manuale è un ulteriore elemento che conferma il quadro di una mancanza di sistematicità e metodo nel mettere a disposizione dello studente, in maniera talora addirittura velleitaria, strumenti essenziali per interpretare un elemento essenziale nella costruzione dell'identità come la narrazione.

Il ruolo educativo importante svolto in Italia dai media dal secondo dopoguerra è poi lo sfondo sul quale Emma De Pasquale inquadra la presenza di mass media e nuovi media nei manuali di letteratura italiana del Novecento, riscontrandovi un diffuso pregiudizio a favore del cinema, mentre alla televisione viene lasciato poco spazio, nonostante l'opposto suggerimento di Giulio Ferroni, nella sua *Storia della letteratura italiana*. Se la radio risulta ancora più penalizzata nei tradizionali manuali cartacei, le espansioni digitali del corpus le offrono invece lo spazio per una rivincita.

L'immagine prismatica della manualistica scolastica che viene così restituita e che qui si è cercato di tratteggiare, sia pure a grandi linee, non esaurisce certo le mille sfaccettature dell'oggetto, ma può quanto meno aiutare a cogliere, di là dall'abitudinario conservatorismo che a uno sguardo superficiale sembra essere la sua caratteristica dominante, per logiche editoriali e commerciali ben note, la resiliente e opaca vitalità, la pur a tratti impacciata capacità di adattamento ai contesti e alle direttive da parte dei libri ai quali i ragazzi devono, come ricorda Remo Ceserani in una citazione fin troppo abusata ma purtroppo sempre più vera, «l'unico vero rapporto con la dimensione del letterario in tutta la loro vita».²

² REMO CESERANI, *Come insegnare letteratura*, in *Fare storia della letteratura*, a cura di OTTAVIO CECCHI, ENRICO GHIDETTI, Roma, Editori Riuniti, 1986, p. 154.

MODELLI DIDATTICI

Le antologie di letteratura tra storia della critica e paradigmi dell'insegnamento letterario

SIMONE GIUSTI

Università degli Studi di Siena

1. *Un processo di sedimentazione*

Prendiamo uno dei tanti manuali di letteratura italiana per il secondo biennio e il quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Ogni volume si apre con almeno un capitolo espositivo che ricostruisce il contesto storico e culturale di un periodo della storia letteraria (per esempio, *Dalle origini alla fine del Trecento: La storia, La società e la cultura, La storia dell'arte*,¹ oppure *Dalla cultura classica alla cultura cristiana*²), a cui seguono altre sezioni o capitoli focalizzati su autori, generi o temi letterari, che al loro interno antologizzano testi ritenuti rappresentativi o rilevanti dal punto di vista didattico. Le pagine delle sezioni espositive possono contenere domande di guida allo studio e sono organizzate in modo schematico, accompagnate da illustrazioni, mappe e infografiche: non contengono veri e propri esercizi o consegne per attività didattiche, e si presume siano funzionali alla preparazione delle lezioni e allo studio individuale. Gli strumenti didattici sono concentrati nei dintorni dei testi, solitamente preceduti da pagine espositive sulla vita e sul pensiero degli autori o sulle caratteristiche del genere letterario o del tema al cui interno sono state antologizzate. Pur tenendo conto delle differenze che intercorrono tra i tanti libri disponibili sul mercato, è possibile individuare alcuni elementi comuni, come la presenza, dopo il testo, di alcuni paragrafi di analisi o interpretazione che si suppone debbano sostenere insegnante e studenti nel loro percorso di lettura approfondita, condotta con gli strumenti più tipici della critica letteraria (analisi della struttura testuale, impianto retorico, metrica) e tenendo conto delle opinioni e delle ipotesi interpretative di critici autorevoli. Altrettanto comune è l'apparato di esercizi, che grosso modo trascorre dalle domande di comprensione verso l'analisi testuale e

¹ CLAUDIO GIUNTA, *Cuori intelligenti*, Milano, Garzanti Scuola, 2016, vol. 1, *Dalle origini al Rinascimento*.

² CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, *Fresca rosa novella*, Torino, Loescher, 2016, vol. 1, *Dalle origini alla controriforma*.

l'interpretazione. Si tratta di una sequenza codificata a livello nazionale dalla prima prova dell'Esame di Stato, che prevede appunto lo svolgimento di un'*Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano* composta da domande di «verifica dell'effettiva comprensione del significato di singoli passaggi o snodi testuali, anche attraverso esercizi di riscrittura del testo come parafrasi e riassunto», da un «commento in forma discorsiva» che si vorrebbe sempre più svincolato da «domande troppo rigide»³ di metrica o di retorica, e da ipotesi interpretative che dovrebbero essere fondate su conoscenze acquisite durante il percorso formativo e sulle altre esperienze di lettura dei candidati. Ogni manuale declina in modo leggermente diverso queste richieste, attraverso domande a risposta aperta e in taluni casi a risposta chiusa, esercizi di parafrasi guidata, domande molto puntuali su una specifica frase, oppure richieste di riassumere un testo o di ricostruirne la struttura narrativa. In fondo a questo apparato, oppure in box separati, si trovano suggerimenti didattici e consegne per lo svolgimento di lavori di gruppo, dibattiti, esercizi di scrittura creativa che concorrono ad arricchire le possibilità di insegnamento e di apprendimento a partire dall'esperienza di lettura.

È sufficiente sfogliare uno di questi libri dal carattere poliedrico,⁴ il cui volume oscilla tra le seicento pagine e le mille pagine,⁵ per prendere coscienza della compresenza, all'interno di una stessa opera, di un'esagerata mole di informazioni e di una pluralità di esercizi e tecniche tra loro molto diversi, che variano e si diversificano nel tempo, e che se venissero usati in classe così come sono disposti, uno dopo l'altro, richiederebbero per ogni brano ore e ore di lavoro da parte di ogni studente. D'altronde, non si tratta di libri che propongono una strategia, un metodo o una qualsiasi procedura didattica che può guidare l'insegnante nella gestione della classe, bensì di una sorta di grande magazzino a cui attingere a piacimento idee e spunti per una didattica apparentemente pronta per l'uso e fai da te. Pensare che ogni manuale è il risultato di un lento processo di sedimentazione di strumenti didattici

³ Le citazioni sono tratte dal *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione (elaborato dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499/2017)*, Roma, Miur, 2018.

⁴ Ha opportunamente notato 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, p. 13, con riferimento alla complessità dei processi editoriali e alla complessità dei prodotti, che «Studiare i manuali è come esaminare un poliedro e scoprire, ogni volta che lo giriamo tra le mani, una faccia nuova che ancora non avevamo visto».

⁵ La mole delle opere incide sul costo dell'opera e varia in base a diverse fasce di mercato, che corrispondono grosso modo ai diversi ordini di scuola: i libri adottati negli istituti professionali sono i più economici e hanno una foliazione inferiore rispetto a quelli destinati ai tecnici e ai cosiddetti "altri licei". Le edizioni più costose e voluminose sono scelte soprattutto dai licei classici e scientifici. Nel caso delle edizioni più ricche, il manuale per la classe quinta può superare le mille e seicento pagine, solitamente suddivise tra due tomi.

che sembrano dover ricoprire l'intero repertorio di tecniche, metodi e modelli didattici disponibili, da quelli più tradizionali ai più innovativi,⁶ in modo tale da rispondere alle più varie esigenze e ai diversi fini che si possono attribuire all'insegnamento letterario, può favorire un approccio meno ingenuo all'uso di questi dispositivi e, soprattutto, può aiutarci a formulare alcune ipotesi di ricerca sulla storia dei processi di sedimentazione e a muovere i primi passi in un'indagine sui fini educativi e sulle teorie letterarie sottese ai diversi progetti editoriali.

2. *Genealogie*

Dobbiamo a Paolo Giovannetti un primo tentativo di mettere ordine nelle vicende dell'antologia scolastica, la cui storia assume un valore paradigmatico nell'ambito della modernità letteraria italiana. Una volta individuato il punto di origine della storia, che viene fatto risalire alla pubblicazione delle due *crestomazie* di Giacomo Leopardi (1827-1828), si tratta per Giovannetti di ricostruire «le tappe attraverso le quali l'odierna forma delle antologie si è venuta definendo»,⁷ a cominciare dalle pionieristiche antologie di impostazione storico-filologica del decennio 1883-1893, le cui caratteristiche si riverberano, sia pure con qualche discontinuità, nelle epoche successive: un'impostazione storico-filologica accorta e di prima mano, una «spiccata antipatia per le note, la cui presenza è considerata un'eccessiva concessione alla pigrizia dello studente e del professore»,⁸ una spiccata predilezione per la contemporaneità letteraria e, infine, il rifiuto di antologizzare le grandi opere della tradizione, da destinare a letture integrali o quanto meno estese. L'osservazione delle variazioni di queste quattro caratteristiche dà luogo all'individuazione di cinque ulteriori fasi di sviluppo dell'antologia scolastica, che dal 1923 – anno di promulgazione della cosiddetta riforma Gentile – conducono fino alle soglie del presente. La prima fase (1923-1940), dominata dal racconto della storia letteraria e dalla sua articolazione in autori e movimenti, oltre che dall'insistere sull'attualità letteraria, il cui più illustre rappresentante sarebbe Benito Mussolini, conferma l'idiosincrasia per le note e il veto sull'antologizzazione dei capolavori. La seconda fase (1940-1968), inaugurata dalle antologie di Luigi Russo e di Natalino Sapegno,

⁶ Sul concetto di sedimentazione applicato alle pratiche didattiche si rinvia a *Lire des textes réputés littéraires: disciplinazione et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, a cura di BERNARD SCHNEUWLY, CHRISTOPHE RONVEAUX, Bruxelles, Peter Lang, 2018.

⁷ PAOLO GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclittismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», VI, 11, 2006, pp. 215-228: 217.

⁸ Ivi, p. 218.

Gaetano Trombatore e Walter Binni,⁹ abolisce la letteratura contemporanea e apre alla presenza di note di commento ai testi. La svolta decisiva è segnata, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, dall'uscita dei lavori di Mario Pazzaglia e poi di Carlo Salinari e Carlo Ricci,¹⁰ che segnano l'affermazione del modello della «storia-antologia»,¹¹ che prevede che le sezioni antologiche siano accompagnate da un compendio di storia letteraria e dai profili degli autori. In questa terza fase (1968-1980) si afferma inoltre la struttura cappello-testo-note, secondo cui il testo viene preceduto da un'interpretazione complessiva ed è accompagnato da note di commento. A cominciare da questo momento, inoltre, qualsiasi opera può essere antologizzata, a eccezione della *Commedia* dantesca, a cui spetta un volume a parte. Restando ferme queste acquisizioni, nella fase successiva (1980-1996) aumenta il ricorso sistematico alla critica letteraria:

Le voci dei critici non solo integrano o surrogano quella dell'autore, ma divengono parte integrante dell'itinerario antologico vero e proprio, quali 'testi' da leggere e commentare su un piano molto vicino a quello delle opere letterarie strettamente intese. L'effetto è di storicizzare tanto l'arte letteraria quanto i discorsi che quell'arte dicono.¹²

È in questa fase che fanno la loro comparsa anche nei manuali per il triennio delle scuole superiori – «con lentezza e con esiti non sempre sicuri», scrive ancora Giovannetti – «le esercitazioni, le indicazioni di lavoro, che suggeriscono la possibilità di avvicinarsi ai testi seguendo percorsi autonomi, relativamente aperti».¹³ Si tratta, soprattutto nella prima fase, di suggerimenti volti a favorire la ricerca o di stimolare la riflessione interpretativa, come nei due casi che seguono, ricavati da *Il materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis:

Proposte di lettura e di ricerca

Sulla codificazione dei generi di romanzo suggeriamo, oltre agli articoli citati di Mancini, anche un altro suo articolo, *Motivi e forme della narrativa eroico-cavalleresca del primo Seicento*, in «Forum Italicum», V, 1971, pp. 536-60). Inoltre

⁹ Cfr. LUIGI RUSSO, *I classici italiani*, 3 voll., Firenze, Sansoni, 1938-1941; NATALINO SAPEGNO, GAETANO TROMBATORE, WALTER BINNI, *Scrittori d'Italia. Antologia per lo studio della letteratura italiana nelle scuole medie superiori*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1938-1946.

¹⁰ Rispettivamente, MARIO PAZZAGLIA, *Gli Autori della letteratura italiana. Antologia ad uso dei Licei e degli Istituti magistrali*, 3 voll., Bologna, Zanichelli, 1966; CARLO SALINARI, CARLO RICCI, *Storia della letteratura italiana. Con antologia degli scrittori e dei critici. Per le scuole medie superiori*, 3 voll., Roma-Bari, Laterza, 1969-1970.

¹¹ P. GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie*, cit., p. 219.

¹² Ivi, p. 220.

¹³ *Ibid.*

l'introduzione di M. Capucci all'antologia *Romanzieri del Seicento*, Torino, Utet, 1974 e lo studio di D. Conrieri, *Il romanzo ligure dell'età barocca*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa», IV, 3, 1974, pp. 925-1139. La *Lettre de l'origine des romans* di P.-D. Huet è stata ripubblicata con il titolo *Trattato sull'origine del romanzo*, a cura di R. Campagnoli e Y. Hersant, Torino, Einaudi, 1977.

Esercizi

Nei discorsi del canonico si intrecciano argomenti di condanna e altri di salvezza dei romanzi, argomenti che riguardano la loro struttura tematica e altri che riguardano la loro struttura formale. Distinguate i vari tipi di argomento.¹⁴

Nel corso dell'ultima fase (1996-2007), l'apparato di esercizi didattici inizia a espandersi, così come tende ad allargarsi la sezione dedicata all'interpretazione, che lascia il cappello introduttivo per conquistare il corpo della pagina. Il libro, sottolinea opportunamente Giovannetti, assume il carattere di un prodotto industriale frutto di un lavoro collettivo, e l'antologia acquisisce la sua ancora attuale fisionomia «'impegnativa', 'sistematica', 'esaustiva'». ¹⁵ Anche per questo, possiamo aggiungere oggi, a quasi vent'anni di distanza da questa prima analisi storica, è sempre più difficile attribuire le singole parti di ogni volume – e soprattutto gli esercizi e le diverse varietà didattiche – all'iniziativa di uno specifico autore o di un'autrice, di un collaboratore o di una collaboratrice, oppure a qualche membro della redazione o alla direzione editoriale della casa editrice. Se abbiamo chiarito che il processo di sedimentazione è in corso da oltre un secolo, e abbiamo potuto afferrare alcuni dei bandoli della matassa che siamo chiamati a districare quando apriamo uno dei volumi attualmente in commercio, diventa urgente e necessario andare a osservare più nel dettaglio le convinzioni e le motivazioni pedagogiche che possono aver spinto ad adottare l'una o l'altra soluzione, l'uno o l'altro dispositivo didattico tra i tanti che si sono sedimentati nelle pagine delle antologie scolastiche. Perché, ad esempio, a un certo punto il compendio di storia letteraria e i profili degli autori vanno a integrare l'antologia scolastica? E quali sono i motivi alla base dell'introduzione delle esercitazioni? E perché proprio quel tipo di proposte didattiche? Per provare a rispondere o, meglio, per formulare domande più varie e puntuali, può essere di qualche aiuto ricostruire, per quanto possibile, la storia dell'insegnamento letterario e dei paradigmi didattici che lo hanno caratterizzato nel corso del tempo.

¹⁴ REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi e di lavoro critico. Società e cultura della borghesia in ascesa*, Torino, Loescher, 1981, vol. 7. La prima edizione dell'opera, la cosiddetta edizione grigia, esce in 10 volumi tra il 1979 e il 1988.

¹⁵ P. GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie*, cit., p. 220.

2.1. Storia della critica e insegnamento letterario

Non sono mancati, negli ultimi decenni, i tentativi di classificazione e storicizzazione dell'insegnamento letterario. Remo Ceserani, Romano Luperini e Guido Armellini, per esempio, sulla scia del pionieristico tentativo di Gérard Genette, il quale già nel 1966 aveva lavorato sul nesso tra insegnamento, critica e teoria letteraria,¹⁶ hanno cercato di individuare e descrivere, in una prospettiva genealogica, le diverse fasi che hanno caratterizzato la didattica della letteratura nell'età contemporanea.

Si tratta di tre studi usciti nell'arco di un paio d'anni, tutti apparentemente autonomi, che da diverse prospettive tentano di dipanare il groviglio dei modelli didattici che si sono sedimentati nel corso del Novecento. Il primo a uscire allo scoperto è Remo Ceserani, che dedica al problema una sezione della *Guida allo studio della letteratura*:

Se si prova a entrare nella realtà concreta della scuola italiana, per osservare gli insegnanti di letteratura al lavoro nella loro classe, si constata che essi seguono, chi più o chi meno strettamente, chi invece combinandoli fra loro in modo personale, tre diversi modelli di atteggiamento critico e di pratica didattica.¹⁷

I tre modelli – storicistico, linguistico-semiotico ed ermeneutico – sono descritti a partire dalla loro «scena didattica», ovvero dall'insieme delle condizioni e delle relazioni che rendono possibile l'incontro tra testo, insegnante e studenti.

Nel modello storicistico l'insegnamento si presenta come un discorso narrativo e argomentativo che riproduce le strutture del manuale scolastico tradizionale di storia letteraria, affiancato da due strumenti secondari: l'antologia dei testi, che serve a illustrare gli autori studiati e l'antologia dei brani critici, usata a supporto. La scena didattica corrisponde a quella classica dell'aula liceale: il professore è in cattedra, al centro del dispositivo; gli studenti sono seduti ai banchi, rivolti verso di lui, e il rapporto è verticale, fondato sulla trasmissione e sulla valutazione individuale, spesso accompagnata da una competizione implicita fra gli allievi. Il discorso dell'insegnante è plasmato da una lunga tradizione retorica e oratoria. A seconda delle capacità personali, la lezione può risultare più o meno densa e coinvolgente: alcuni docenti sanno animarla con vivacità narrativa, chiarezza espositiva o capacità di drammatizzazione; ma, in ogni caso, si tratta sempre di un discorso unidirezionale, che parte dalla cattedra e arriva agli studenti.

¹⁶ Cfr. GÉRARD GENETTE, *Rhétorique et enseignement* (1966), in ID., *Figures II*, Paris, Seuil, 1969.

¹⁷ REMO CESERANI, *Guida allo studio della letteratura*, Bari-Roma, Laterza, 1999, p. 402.

Agli studenti è richiesto di assimilare e riprodurre quel discorso, nelle interrogazioni o nei temi-saggio. In realtà, tutto il processo – dalla lezione al manuale, fino alle risposte degli studenti – è costruito su una catena di discorsi modellati l'uno sull'altro: il manuale fornisce un modello di esposizione e di interpretazione; il docente lo riprende e lo reinterpreta in classe; gli studenti, a loro volta, riproducono quel modello nei loro elaborati. Il contenuto tipico di questi discorsi riguarda periodi, scuole letterarie, biografie e ideologie degli autori, la storia delle opere e riassunti dei contenuti, più che un'autentica esperienza di lettura o di interpretazione personale.

Dopo il modello storicistico, Ceserani descrive un secondo modo di intendere l'insegnamento della letteratura: quello linguistico-semiotico, centrato sull'analisi del testo. La situazione di classe cambia profondamente. Non c'è più la cattedra come simbolo di autorità, ma un laboratorio, dove il docente e gli studenti lavorano insieme in modo collaborativo. L'insegnante assume la figura dello scienziato o del ricercatore: «scende dalla cattedra», e indossa idealmente il «camice bianco» e guida gli studenti nell'osservazione e nell'analisi.¹⁸ Il testo letterario è considerato un oggetto linguistico da esaminare, da misurare e decodificare con strumenti specifici: schemi, categorie, griglie, analisi linguistiche e retoriche. Il lavoro si svolge come una serie di esperimenti interpretativi: il docente mostra un'analisi campione, fornisce strumenti e modelli, e gli studenti applicano le procedure apprese su altri testi. Alla base c'è l'idea che ogni testo abbia una struttura di significato oggettiva, descrivibile con precisione scientifica, e che quindi esista una lettura corretta o almeno più esatta delle altre. Gli studenti vengono valutati sulla correttezza dell'analisi e sulla padronanza delle tecniche. Questo atteggiamento ha portato a rifiutare l'antologia tradizionale, perché taglia e manipola i testi, compromettendone l'integrità, preferendo altresì lavorare su opere intere, rispettandone la forma e il paratesto (titoli, dediche, prefazioni, ecc.). In questa prospettiva, la letteratura non è tanto una storia o un insieme di idee, quanto un corpus di testi regolato da codici, convenzioni e generi (fiaba, giallo, racconto fantastico, poesia moderna, ecc.). L'interesse si sposta dallo studio dei contesti storici e ideologici all'analisi delle regole formali e stilistiche che strutturano i testi. Questo modello, che secondo Ceserani ha avuto il merito di rinnovare profondamente i metodi e i programmi, promuovendo un atteggiamento più moderno e analitico, sarebbe stato introdotto in Italia da insegnanti giovani, aggiornati sulle scienze umane contemporanee (strutturalismo, semiotica, linguistica), spesso in polemica con il tradizionalismo scolastico.

¹⁸ Ivi, p. 403.

Se il modello linguistico-semiotico eccede nel rigore tecnico e perde la componente vitale dell'esperienza letteraria, il modello ermeneutico rappresenta, nella visione di Ceserani, un tentativo di riequilibrio. L'insegnamento letterario non è più fondato sulla trasmissione di un sapere storico-letterario, né sull'analisi oggettiva dei testi secondo criteri linguistici o semiotici, ma sull'esperienza viva dell'interpretazione. La classe non è più organizzata come un'aula gerarchica o un laboratorio scientifico: diventa piuttosto una comunità interpretante, uno spazio dialogico in cui insegnante e studenti si confrontano sui testi in modo aperto e argomentato. L'insegnante non occupa più la posizione di autorità assoluta, ma assume il ruolo di guida, simile – dice Ceserani – a quello del pastore protestante all'interno della sua comunità. Il suo compito non è fornire risposte definitive, ma orientare la discussione, aiutare gli studenti a mettere in relazione le proprie interpretazioni e a sostenerle con argomenti coerenti. La lettura, in questa prospettiva, non mira a individuare un'unica interpretazione corretta, bensì a far emergere la pluralità dei sensi possibili e a discutere le ragioni che rendono ciascuno di essi plausibile. Il testo diventa così un luogo di incontro e di negoziazione: ogni studente vi porta il proprio bagaglio culturale, le proprie emozioni e convinzioni, che entrano in dialogo con quelle degli altri. L'attività didattica consiste nel confronto tra interpretazioni e nella ricerca di prove e riferimenti – interni o esterni al testo – che permettano di argomentare la validità di una posizione. In questo modo, la lezione di letteratura diventa un esercizio di riflessione critica e di comunicazione, in cui si sviluppano non solo competenze interpretative, ma anche capacità retoriche e persuasive. Questo modello, osserva Ceserani, è ancora più presente nel dibattito teorico che nella pratica scolastica italiana, ma trova esempi significativi nelle riflessioni programmatiche di Guido Armellini e Romano Luperini, che hanno cercato di tradurre l'orientamento ermeneutico in proposte didattiche. Armellini, già negli anni Ottanta, proponeva una scuola fondata sul dialogo interpretativo e sulla valorizzazione dell'esperienza soggettiva del lettore;¹⁹ Luperini, a sua volta, ha sviluppato il concetto di comunità ermeneutica, in cui il senso dei testi nasce dal confronto collettivo e dalla negoziazione di significati.²⁰ Il punto di forza del modello è dunque la centralità dell'allievo: l'interpretazione non è più un sapere da ricevere, ma un'esperienza da costruire insieme, che tiene conto delle età, degli interessi e delle passioni degli studenti. La letteratura torna a essere una pratica viva, capace di connettere testi e persone, linguaggi e culture. Tuttavia, proprio perché rinuncia a

¹⁹ Cfr. GUIDO ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli, 1987.

²⁰ Cfr. ROMANO LUPERINI, *Il professore come intellettuale*, Milano-Lecce, Lupetti-Manni, 1998.

un'interpretazione unica e oggettiva, il modello comporta anche il rischio del relativismo e richiede all'insegnante una notevole sensibilità nel guidare il dialogo e nel mantenere un equilibrio tra libertà interpretativa e rigore argomentativo.

Il saggio di Romano Luperini, *Dalla teoria della letteratura alla didattica: implicazioni e conseguenze*,²¹ indaga il rapporto tra teoria letteraria, critica e insegnamento, che viene schematicamente riassunto in tre grandi fasi, la critica dell'*intentio auctoris*, la critica dell'*intentio operis*, infine, la critica dell'*intentio lectoris*. Nel primo modello, di matrice storicistica e idealistica, l'opera letteraria veniva letta come espressione diretta della personalità o della coscienza dell'autore, collocata nel suo tempo e nel suo ambiente. Con l'avvento dello strutturalismo e della linguistica, negli anni Cinquanta e Sessanta, l'attenzione si è spostata dal soggetto all'oggetto: il testo è analizzato come un sistema chiuso di segni, regolato da codici linguistici e retorici. Questa prospettiva ha introdotto rigore e metodo, ma ha finito per isolare il testo dal contesto storico e dall'esperienza del lettore, riducendo la letteratura a un campo tecnico e specialistico. A partire dagli anni Settanta, l'orizzonte cambia: grazie all'ermeneutica (Gadamer, Ricoeur) e alla teoria della ricezione (Jauss, Iser, Fish), emerge la figura del lettore come protagonista del processo interpretativo. Il testo non è più considerato un oggetto autonomo, ma un dispositivo che prende vita nell'atto della lettura e nell'incontro con chi legge. In questa prospettiva, la letteratura diventa un'esperienza di senso, capace di attivare la riflessione, l'immaginazione e la consapevolezza di sé. Luperini propone di trasferire queste acquisizioni nella scuola, costruendo una didattica centrata sull'interpretazione e sul dialogo, piuttosto che sulla trasmissione di nozioni. La classe deve funzionare come una comunità interpretante, in cui il docente non impone verità, ma guida la discussione, stimola il confronto, insegna a formulare ipotesi e a sostenerle con argomenti testuali e culturali. L'insegnante assume il ruolo di mediatore tra testo e studenti, capace di unire l'attenzione al linguaggio con la consapevolezza storica e l'apertura al vissuto dei lettori.

Nel 2001 esce sulla rivista «Allegoria» un lungo articolo in cui Guido Armellini,²² nel tentativo di contrastare le rigidità del sistema scolastico, che fa pressione sull'insegnante affinché produca prodotti misurabili e standardizzati, si propone di rendere più consapevoli i docenti dei condizionamenti mettendo in luce

²¹ Cfr. ROMANO LUPERINI., *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000, pp. 40-50. Il saggio è ripreso e ampliato nell'articolo *Teoria, critica e didattica della letteratura*, «La Capitanata», 11, 2002, pp. 61-70.

²² Cfr. GUIDO ARMELLINI, *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico*, «Allegoria», XIII, 38, 2001, pp. 89-112, poi in ID., *La letteratura in classe*, Milano, Unicopli, 2008, pp. 26-62, da cui si cita.

«come le concezioni della letteratura e del suo valore formativo presenti nella scuola italiana negli ultimi decenni implicano diverse concezioni della didattica, ispirate a diverse idee di efficienza e di efficacia».²³ Anche in questo caso, l'autore, a partire dalle teorie letterarie di riferimento, individua diversi modelli didattici che sono compresenti nelle scuole italiane: il modello idealistico-storicistico, il modello struttural-semiotico e il modello ermeneutico.

Di ciascun modello viene fornita una descrizione a partire dalla visione della letteratura e dell'educazione espressa dall'insegnamento, per poi illustrarne le strategie didattiche. Il primo, a cui corrisponde una «didattica dei contenuti» ha il fine di trasmettere «le nozioni fondamentali relative agli sviluppi storici della letteratura nazionale» e con esse «i valori estetici, etici, ideali, connessi ai momenti più alti di quella storia». Da queste premesse scaturisce una strategia didattica centrata sui contenuti espressi dai programmi ministeriali. L'insegnante è un Maestro che svolge la sua opera di «acculturazione per familiarità».²⁴ Il secondo modello, debitore dello strutturalismo, si fonda sull'assioma della centralità del testo, e persegue lo scopo di dare agli studenti metodi di analisi che li mettano in grado di decodificare i testi, individuandone i caratteri strutturali. Si passa da una didattica dei contenuti a una didattica delle abilità. Il problema è che questo modello viene associato alla programmazione per obiettivi, a cui Armellini attribuisce la responsabilità di aver ingegnerizzato l'insegnamento letterario. L'insegnante non è più un *Maestro* ma un *Tecnico* della letteratura e della didattica. Il primo modello, afferma l'autore, entra in crisi nel corso degli anni Sessanta, con l'affermarsi della società e della scuola di massa, e poi con l'egemonia del pensiero strutturalista. Il secondo è egemone ancora nel tempo presente, mentre il terzo modello sembra prospettarsi all'orizzonte. Si tratta di superare il modello struttural-semiotico attraverso un duplice mutamento di prospettiva: assumere una prospettiva ermeneutica, ponendo al centro dell'educazione letteraria l'interpretazione; superare la didattica programmatoria attraverso l'adozione di un atteggiamento strategico e di forme di valutazione dialogiche e intersoggettive. Armellini, che sembra aver chiaro il nesso inscindibile tra tecniche didattiche e valori,²⁵ sa che per cambiare l'idea di letteratura occorre intervenire sulle prassi didattiche, e viceversa.

²³ Ivi, pp. 37-38.

²⁴ Ivi, p. 38.

²⁵ Sull'argomento si rinvia a BRUNO CIARI, *Le nuove tecniche didattiche* [1966], a cura di VANESSA ROGHI, SIMONE GIUSTI, Lecce, Pensa Multimedia, 2024 e MASSIMO BALDACCI, *I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva*, in *I modelli dell'insegnamento*, a cura di MASSIMO BALDACCI, Roma, Carocci, 2004, pp. 13-59.

A partire da una prospettiva genealogica, palesemente interessata a indagare il presente della scuola e a promuovere, attraverso la consapevolezza della loro storicità, il superamento dei modelli del passato, Ceserani, Luperini e Armellini giungono a conclusioni analoghe, che trovano tra l'altro riscontro in altre indagini internazionali con cui possono essere messi a confronto.

2.2. Paradigmi europei dell'insegnamento letterario

Per avere un quadro dei diversi paradigmi in uso nelle scuole europee si può far riferimento a uno studio di Irene Pieper,²⁶ che a sua volta si basa su un articolo in cui Theo Witte e Florentina Sâmihăian, nell'ambito di un progetto Comenius,²⁷ ricostruiscono le tendenze dell'insegnamento letterario in sei diversi contesti nazionali (tra cui non figura l'Italia), di cui vengono analizzati i programmi di studio della scuola secondaria. Secondo questi studi i curricula nazionali europei non adotterebbero un solo paradigma, ma sono poliparadigmatici: cioè combinano elementi dei diversi modelli. Un insegnante competente, secondo Witte e Sâmihăian, dovrebbe essere in grado di scegliere il paradigma dominante e di cambiare posizione a seconda dell'età degli studenti e dei loro bisogni.

Disposti in ordine cronologico, a seconda dell'epoca in cui si sono sviluppati, i modelli o paradigmi dell'insegnamento letterario sono quattro: culturale, linguistico, sociale e personale. Nel primo modello, l'insegnamento della letteratura è concepito come trasmissione del patrimonio culturale. Il testo è visto come un patrimonio civile e nazionale da conoscere e tramandare. Le competenze richieste riguardano la padronanza dei modelli culturali, dei canoni letterari, delle tradizioni nazionali. Il docente svolge un ruolo di custode del patrimonio, e gli studenti sono chiamati a conoscere e riconoscere i classici e gli autori storicamente valorizzati. Questo paradigma pone l'accento sul testo come oggetto culturale da acquisire.

Con il paradigma linguistico l'attenzione si sposta sulle caratteristiche intrinseche del testo: le strutture linguistiche, la forma, i meccanismi retorici, i dispositivi narrativi. Il modello considera la letteratura come un sistema di segni da analizzare con strumenti tecnici. Le competenze consistono nell'analisi testuale,

²⁶ Cfr. IRENE PIEPER, *L1 Education and the Place of Literature*, in *Rethinking L1 Education in a Global Era*, a cura di BILL GREEN, PER-OLOF ERIXON, Springer, Cham, 2020, pp. 115-132.

²⁷ Cfr. THEO WITTE, FLORENTINA SÂMIHĂIAN, *Is Europe Open to a Student-Oriented Framework for Literature? A Comparative Analysis of the Formal Literature Curriculum in six European Countries*, in «L1-Educational Studies in Language and Literature», 13, 2013, <https://l1research.org/article/view/46> (ultimo accesso 31/10/2025).

nella decodifica linguistica, nella comprensione di figure retoriche e strutture narrative. Il docente agisce come tecnico che fornisce gli strumenti per disaggregare il testo.

Il paradigma sociale, legato ai movimenti sociali e politici della fine degli anni Sessanta, avrebbe iniziato a prendere forma a partire dagli anni Settanta, in corrispondenza del diffondersi delle teorie della ricezione e del *reader-response criticism*. In questo modello, la letteratura non è vista come un patrimonio da memorizzare (come nel paradigma culturale) né come un sistema di segni da decodificare (come nel paradigma linguistico), ma come una forma di discorso sociale e ideologico: un linguaggio che riflette, rappresenta e al tempo stesso costruisce la realtà collettiva. In classe, il paradigma sociale si traduce in pratiche dialogiche e argomentative. L'insegnante assume il ruolo di mediatore critico, che guida gli studenti nel mettere in relazione le opere letterarie con i problemi del presente: le questioni di genere, le disuguaglianze economiche, la memoria storica, il rapporto tra individuo e potere, le forme dell'esclusione.

Con il paradigma personale o della crescita individuale (*personal growth*) viene messa in rilievo l'esperienza personale dell'allievo di fronte al testo letterario: leggere non è soltanto analizzare o comprendere, ma vivere un incontro che coinvolge emozioni, immaginazione, memoria, identità. La letteratura diventa un luogo di formazione del sé, uno spazio in cui lo studente può riconoscere e rielaborare le proprie esperienze interiori. Le competenze richieste riguardano la capacità dello studente di far emergere senso e significato da un'esperienza di lettura personale, di riflettere sul proprio mondo interiore in dialogo col testo. Il docente stimola la partecipazione, la consapevolezza, l'appropriazione personale del testo.

Collocando questi paradigmi in una prospettiva diacronica, Pieper mostra come il curriculum letterario europeo si sia progressivamente spostato da un orientamento contenutistico e canonico (centrato su storia letteraria e analisi formale) verso approcci orientati agli studenti, che mettono al centro l'esperienza del lettore, le sue emozioni e il suo sviluppo personale. Si tratta di due tensioni che permangono nella scuola contemporanea, in cui sembrano trovare spazio sia l'esigenza di trasmettere conoscenze disciplinari, sia quella di promuovere la crescita personale e l'esperienza estetica degli studenti.

Una tensione analoga si può leggere nelle riflessioni di Ceserani, Luperini e Armellini, i cui modelli didattici, sia pure con qualche differenza, coincidono in gran parte con i primi tre di Pieper, Witte e Sâmihăian. Anche nelle classificazioni emerse nel contesto italiano, che hanno il limite di fermarsi alle soglie del nuovo secolo, si

verifica un salto di paradigma quando l'insegnamento letterario nella scuola secondaria fa proprie le istanze e gli approcci della teoria della ricezione e dell'ermeneutica, mettendo al centro gli studenti e le loro interpretazioni. Rispetto a quello che sulla scorta di Ceserani, Luperini e Armellini abbiamo chiamato modello ermeneutico, il quale è fondato sull'idea che leggere significhi comprendere storicamente e criticamente, costruendo senso attraverso il dialogo e la mediazione culturale, il paradigma personale o della crescita individuale considera tuttavia la letteratura una pratica di crescita personale e relazionale: un mezzo per ampliare empatia, immaginazione e riflessione morale. Recuperando l'idea luperiniana di uno sfasamento tra la teoria della letteratura, secondo cui «Le conseguenze didattiche della teoria della centralità del lettore penetrano in Italia con il consueto ritardo e con molta lentezza»,²⁸ possiamo affermare che il modello ermeneutico si basa su un modello spersonalizzato e atomizzato di lettore,²⁹ più vicino al concetto di «pubblico» elaborato nell'ambito della sociologia della letteratura che a quello di «io leggente», espressione con cui Vittorio Spinazzola nel 2018 individua «il lettore come persona singola, nella sua soggettività storicamente condizionata ma esistenzialmente irriducibile, cioè nella particolarità delle sue risorse interiori e delle disposizioni che lo animano».³⁰ Per comprendere quest'ultimo modello, che secondo Pieper si afferma negli ultimi trent'anni, occorre guardare almeno agli studi di Louise Rosenblatt sulla teoria transazionale della lettura,³¹ alla pedagogia narrativa che si è sviluppata in seguito ai pionieristici lavori teorici di Jerome Bruner,³² alla teoria della letteratura come gioco di Michel Picard³³ e ai più recenti sviluppi della cosiddetta postcritica.³⁴ Dal punto di vista didattico, questo ulteriore salto di paradigma, che mette al centro il lettore empirico e le sue interazioni o transazioni con il testo, comporta l'introduzione di strategie, metodi e tecniche che valorizzano la soggettività del lettore, la riflessione metacognitiva, basati sulla lettura condivisa, il laboratorio di lettura e di scrittura e l'approccio autobiografico.

²⁸ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 47.

²⁹ MASSIMO FUSILLO, *Estetica della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 2009, p. 96.

³⁰ VITTORIO SPINAZZOLA, *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, Firenze, goWare, 2018, p. 7.

³¹ Cfr. almeno LOUISE MICHELLE ROSENBLATT, *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1994.

³² Cfr. JEROME SEYMOUR BRUNER, *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge-London, Harvard University Press, 1986 (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Bari-Roma, Laterza, 2003).

³³ Cfr. MICHEL PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986.

³⁴ Si veda almeno RITA FELSKI, *Uses of Literature*, Malden-Oxford, Blackwell, 2008.

3. *Per uno studio dei modelli didattici nei manuali di letteratura*

Al fine di promuovere uno studio dei manuali di letteratura che tenga conto dello stratificarsi dei modelli didattici e possa quindi contribuire al loro rinnovamento, almeno, a un loro uso consapevole da parte di chi insegna, è possibile ricorrere ai precedenti tentativi di classificazione per distinguere e valutare gli apparati didattici che si sono sedimentati nei manuali di letteratura, e che si trovano variamente distribuiti al loro interno. A tale scopo si fornisce di seguito un esempio di analisi dei modelli didattici applicato a uno dei libri di testo più diffusi nelle scuole secondarie negli ultimi anni, intitolato *Imparare dai classici a progettare il futuro*.³⁵ Il caso è particolarmente significativo anche perché si tratta di un progetto che continua e sviluppa un manuale scolastico della prima metà degli anni Novanta, *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, collocato da Giovannetti alle origini della quinta fase della storia delle antologie scolastiche, poiché è stato il primo a introdurre lunghe interpretazioni dei brani selezionati.

Il volume 1a della nuova edizione, il cui sottotitolo è *Dalle origini all'età comunale*, in ossequio al modello culturale, si apre con due parti introduttive che precedono la numerazione dei capitoli veri e propri: circa venti pagine di *Introduzione al Medioevo* e quasi altrettante di *Società e cultura in Francia*. Dopo un primo capitolo dedicato alla letteratura religiosa nella società comunale si trova, a p. 149, il capitolo che prendiamo in esame, *La poesia dell'età comunale*, che antologizza diciassette testi poetici della tradizione lirica italiana, da Iacopo da Lentini a Folgore da San Gimignano, a cui si aggiunge un diciottesimo testo, un sonetto di Cavalcanti, collocato in chiusura della sequenza per dare occasione di svolgere una prova di analisi e interpretazione del testo letterario.

Dal capitolo e dall'indice del manuale, emerge con chiarezza che il volume appartiene prevalentemente al modello storicistico, in senso ceseraniano, con forti componenti del paradigma culturale individuato da Witte e Sâmihăian. L'organizzazione segue infatti la sequenza cronologica delle epoche e dei generi, con apparati che inquadrano i testi in contesto storico-letterario e biografico. L'obiettivo principale è trasmettere la tradizione letteraria italiana come patrimonio culturale: la letteratura è presentata come documento e testimonianza di civiltà, più che come esperienza soggettiva o occasione di dialogo interpretativo. Gli apparati di esercizi,

³⁵ GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Imparare dai classici a progettare il futuro*, 7 voll., Milano-Torino, Paravia, 2021. In particolare, di seguito si prende in esame il volume 1a, *Dalle origini all'età comunale*.

raccolti sotto la fuorviante etichetta *Esercitare le competenze*, sono articolati in due parti: “Comprendere e analizzare” e “Approfondire e interpretare”, secondo il modello offerto dalla prima prova dell’esame di Stato. Nel primo caso, si tratta di domande la cui risposta dovrebbe essere reperibile attraverso l’interrogazione diretta del testo, o, in alcuni casi, del testo e del ricco apparato di commento in cui è immerso. Per esempio, se prendiamo il caso del sonetto *S’i’ fosse foco arderei ’l mondo* di Cecco Angiolieri, vediamo che per rispondere alla prima domanda di comprensione – «In che modo il poeta dissacra le figure del papa e dell’imperatore?»³⁶ – non basta aver afferrato la lettera del testo. Per cogliere questa «dissacrazione» bisogna infatti conoscere il contesto culturale e ideologico, ed essere in grado di leggere il testo alla luce del valore sacro attribuito alle figure di papa e imperatore nella società medievale, e della funzione morale della poesia religiosa o civile contro cui Cecco ironizza. Queste informazioni, che grosso modo si possono trovare nell’*Analisi del testo* che precede gli esercizi, devono quindi essere spiegate dall’insegnante o acquisite attraverso lo studio individuale. In questo caso, più che di un esercizio di comprensione – che potremmo catalogare nell’ambito del modello linguistico – si tratta quindi di una domanda tipica del paradigma culturale (o storicistico), che presuppone che lo studente abbia già ricevuto dal docente o dal manuale le informazioni storiche necessarie: la posizione del poeta nel contesto comunale senese; il valore simbolico di papa e imperatore nel Duecento; la tradizione comico-realistica come forma di critica sociale. Senza questo retroterra, il testo da solo non basta: lo studente potrebbe intuire un tono di ribellione o ironia, ma non riconoscere la portata ideologica della dissacrazione.

Diverso è il caso della seconda domanda di comprensione: «Quale desiderio è espresso nell’ultima terzina? Quale differenza è riscontrabile rispetto a quelli delle strofe precedenti?». La duplice domanda chiede di riconoscere il contenuto esplicito del testo (quale desiderio è espresso), di individuare la variazione interna alla struttura del sonetto e, infine, di cogliere la differenza tra le parti. Si tratta, in sintesi, di una domanda analitico-strutturale, perfettamente allineata al modello linguistico-semiotico.

Allo stesso modello possiamo attribuire la domanda successiva – «Analizza la prima strofa dal punto di vista sintattico. Quale costruzione è utilizzata? C’è una corrispondenza fra questa struttura e la cesura segnalata nell’Analisi del testo?» – che si presenta come una sorta di verifica tecnica, volta a controllare che lo studente sappia leggere il testo come un sistema linguistico organizzato, applicare strumenti

³⁶ Ivi, p. 208.

di analisi grammaticale e retorica, confrontare i propri risultati con quelli forniti dal manuale.

La domanda che segue è articolata in due parti: «Individua nel testo alcuni termini che appartengono al registro basso. Ti sembra che essi siano prevalenti?». Dapprima si intende verificare la padronanza del codice linguistico, poi si introduce apparentemente una dimensione di percezione e interpretazione che in realtà richiede un giudizio di tipo quantitativo. Il “Ti sembra” non mira a valorizzare la risposta personale, ma a modulare il tono della verifica, ricorrendo a una formula attenuata. La domanda avrebbe potuto essere formulata in questi termini: «Individua nel testo i termini appartenenti al registro basso e valuta se essi prevalgono rispetto a quelli del registro alto».

Lo stile del sonetto è espressamente indagato dalla quinta domanda, «Nei versi 13-14 è presente la figura retorica del chiasmo. Individuala e spiega in che cosa consiste», che si presenta come un esercizio di riconoscimento tecnico e di applicazione del metalinguaggio retorico. Si tratta dell'esempio più chiaro del laboratorio di decodifica che Ceserani descrive nel modello linguistico-semiotico: l'insegnante-scienziato guida gli studenti a osservare, classificare, e denominare.

La sezione *Approfondire e interpretare* è composta da un solo esercizio di esposizione orale: «Descrivi, in un'esposizione orale di circa 3 minuti, le componenti ideologiche che fanno di questo sonetto un tipico esempio di poesia comico-realistica. Rifletti in particolare sulla concezione del potere e della società che emerge nei versi 5-11». È la prima domanda del set che chiede allo studente di pensare e argomentare, non solo di riconoscere o classificare. Il riferimento «componenti ideologiche» e «concezione del potere» mantiene il legame con il paradigma culturale (la letteratura come documento della civiltà), mentre la seconda parte («rifletti in particolare...») introduce un compito interpretativo che richiede al lettore di costruire un proprio punto di vista. Pur rimanendo ancorata al modello culturale, poiché si richiede di aderire al quadro interpretativo già suggerito (poesia comico-realistica, critica al potere, ecc.), questa domanda si affaccia sulla soglia della prospettiva ermeneutica, portando lo studente fuori dalla mera analisi tecnica e dall'applicazione di procedure di analisi e spingendolo a formulare un giudizio critico. L'indicazione temporale («3 minuti») introduce poi l'idea di un discorso pubblico, orale, dialogico, a sottolineare la volontà di favorire la condivisione delle interpretazioni. Per rendere il compito più aperto e personale, si potrebbero proporre varianti come: «In che modo Cecco Angiolieri, attraverso l'ironia e il linguaggio quotidiano, mette in discussione l'ordine sociale del suo tempo?», oppure «Ti sembra che il tono ribelle di Cecco sia

solo comico o anche drammatico? Argomenta la tua risposta», e ancora «Quali aspetti della società descritta da Cecco possono far riflettere ancora oggi sul rapporto tra potere e individuo?». In queste versioni, l'esercizio rimane argomentativo, ma introduce una dimensione dialogica e riflessiva, tipica del modello ermeneutico e del paradigma sociale.

Nel manuale preso in esame, che nel suo impianto culturale risale a un periodo in cui il modello ermeneutico era ancora in fase di elaborazione teorica,³⁷ non è facile rinvenire le tracce delle prospettive didattiche sviluppate nel corso degli ultimi vent'anni. Tuttavia, dovrebbe risultare evidente la compresenza di almeno due modelli di insegnamento che, pur perseguendo scopi molto diversi, hanno in comune un forte orientamento ai contenuti.

3.1. *Una nuova generazione di esercizi?*

Nello stesso anno in cui Pearson Italia mette in commercio il manuale di Baldi e Giusso, l'editore Loescher promuove un'antologia destinata espressamente al triennio finale dell'istruzione tecnica e professionale. L'opera, che si intitola *L'onesta brigata*, è frutto del lavoro autoriale di chi scrive e di Natascia Tonelli³⁸ ed è accompagnata da un saggio intitolato *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, in cui si tenta di fornire una giustificazione teorica alla scelta di introdurre esercitazioni didattiche e strumenti di valutazione intenzionalmente sbilanciati sul modello dello sviluppo personale.³⁹ Nella sezione dedicata agli *Esercizi a partire dal testo* si legge:

Dall'analisi della struttura di un manuale scolastico di letteratura possiamo evincere che una delle pratiche didattiche più diffuse negli ultimi anni della scuola secondaria è la condivisione delle opere della letteratura: tutti gli studenti leggono, in comune o individualmente, lo stesso testo, al quale applicano una grande quantità di esercizi di comprensione, di analisi e di interpretazione che, se dovessero essere svolti ogni volta per intero, ingombrirebbero tutto il tempo a disposizione, impedendo di fatto ogni altro tipo di attività. Si tratta di esercizi tipicamente scolastici, lontani dall'esperienza del lettore comune, da praticare perlopiù individualmente, richiamando alla memoria conoscenze pregresse e tornando continuamente con l'occhio al testo appena letto (oppure su uno dei tanti siti che propongono gli esercizi di parafrasi e di analisi del testo già svolti).

³⁷ Si veda soprattutto GUIDO ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura*, cit., 1987.

³⁸ SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, *L'onesta brigata. Per una letteratura delle competenze*, 3 voll., Torino, Loescher, 2021.

³⁹ SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Torino, Loescher, 2021.

È preferibile, al fine di valorizzare l'esperienza letteraria e, anche, per favorire lo svolgimento di attività più complesse dal punto di vista didattico, poiché comportano l'interazione con gli altri e con le tecnologie disponibili, proporre esercizi che partono dalla lettura del testo – da praticare preferibilmente in comune, se si tratta dello stesso testo uguale per tutti – per mettere in pratica una delle sue possibili lezioni, sempre tenendo conto dei risultati di apprendimento previsti dalla normativa.

Prima di procedere all'analisi degli apparati didattici del medesimo sonetto di Cecco Angiolieri, è opportuno chiarire che anche in questo caso si deve parlare di sedimentazione dei modelli didattici e non di sostituzione degli stessi, poiché per motivi editoriali si è ritenuto di conservare gli esercizi di comprensione e di analisi e di mantenere un impianto storicista attento al contesto culturale. Le innovazioni, quindi, rendono ancora più complessa la scena didattica, che sembra dover mutare pressoché ad ogni pagina, affidando all'insegnante la responsabilità di tenere la rotta e di usare i dispositivi didattici in modo coerente rispetto ai suoi fini, andando a scegliere attività che, di volta in volta, attingono al medesimo paradigma, senza costringere la classe a saltare da una scena all'altra, senza che sia percepibile una qualche razionalità didattica.

Il sonetto di Cecco Angiolieri, raccolto nel capitolo *Prima di Dante e con Dante*, è seguito da un set di esercizi articolati in due macrosezioni: *Lavorare sul testo*, a sua volta composta da esercizi di «Comprensione e interpretazione» e di «Sintesi e produzione», e *La palestra delle competenze*, dove si trovano quelli che abbiamo definito esercizi a partire dall'esperienza di lettura.⁴⁰

La prima delle quattro domande di comprensione e interpretazione guida lo studente a individuare gli elementi costitutivi del testo: «Quali sono le ipotesi assurde e i desideri impossibili espressi da Cecco in questa poesia?». La seconda è una domanda puramente tecnica, che chiede di riconoscere la figura del chiasmo a partire dalla spiegazione della sua struttura, con un intento esplicativo e formativo, non solo valutativo: «Ai vv. 13-14 («torrei le donne giovani e leggiadre, / le zoppe e vecchie lasserei altrui») le parole sono disposte all'interno della frase in un modo da formare una X, con i verbi disposti alle estremità e sostantivi e aggettivi tutti al centro [...]. Come si chiama questa figura retorica di ordine?». Il terzo quesito – «L'elencazione delle cose impossibili che il poeta farebbe se ne avesse la possibilità sembra procedere secondo un ordine particolare: come lo definiresti?» – richiede di elaborare un'ipotesi interpretativa sull'organizzazione logica e retorica della poesia. In quarta posizione troviamo una domanda che oscilla tra comprensione letterale e lettura simbolica,

⁴⁰ Gli esercizi sono in S. GIUSTI, N. TONELLI, *L'onesta brigata*, cit., vol. 1, p. 57.

richiedendo di riconoscere il desiderio “vero” tra i molti assurdi: «La poesia, composta in gran parte da desideri impossibili da realizzare, contiene anche un desiderio verosimile: quale?». Apre la batteria di esercizi di *Sintesi e comprensione* una richiesta di tradurre la propria comprensione del testo in una formulazione autonoma: «Dai un titolo a ciascuna delle quattro strofe del sonetto», seguita da un esercizio più complesso e innovativo, basato su una comprensione profonda del testo e del suo genere:

Una trasformazione Questa poesia si presenta come una parodia del *plazer*, un genere di componimento proprio della lirica provenzale che consiste in un elenco di situazioni piacevoli o di desideri. Riscrivi il testo come se fosse un *plazer*, trasformando l’elenco di ipotesi assurde e impossibili da realizzare in un elenco di desideri («Mi piacerebbe bruciare il mondo intero, / mi piacerebbe...»).

Fin qui si è tentato di disegnare un percorso che trascorre dalla comprensione e dall’analisi formale del testo verso l’interpretazione, per approdare a un primo tentativo di trasformazione creativa. Lo studente è guidato ma anche autorizzato a formulare ipotesi, a scegliere interpretazioni, e, infine, a costruire senso. L’ultimo esercizio, collocato nella sezione *La palestra delle competenze*, si presenta esplicitamente come «Un esercizio di auto orientamento»:

La poesia di Cecco, costruita con un elenco di ipotesi e desideri impossibili, è il rovesciamento parodico e irriverente di un tipo di poesia, il *plazer*, che si basa sull’elencazione di desideri da realizzare. Scegli tu quale delle due forme usare, se quella seria o quella parodica, e scrivi un elenco di desideri usando la stessa progressione del sonetto di Cecco: dalle cose più grandi e potenti (gli elementi naturali e addirittura Dio) fino alle cose più vicine e quotidiane (la famiglia, i bisogni concreti).

Dovrebbe risultare esplicito un cambio di paradigma didattico, secondo cui la letteratura non è più soltanto oggetto di analisi o interpretazione, ma strumento per l’esplorazione del sé e del proprio mondo di valori. Per riprodurre la struttura e il tono, lo studente deve aver compreso il meccanismo parodico e la sequenza logica del sonetto, mentre la riscrittura implica un riuso del modello poetico come strumento di espressione personale, in modo che l’elenco dei desideri diventi un esercizio di autonarrazione di sé, in cui lo studente esplora ciò che considera importante, desiderabile.

4. I vantaggi dell'analisi stratigrafica

La stratificazione dei modelli didattici rappresenta la dinamica reale della didattica della letteratura: i modelli non si sostituiscono all'improvviso, ma si sedimentano, si assumono, si mescolano. Studiare i libri di testo rivelandone gli strati (cioè riconoscendo i diversi modelli didattici che vi convivono) non è solo un esercizio di analisi filologica: significa leggere i manuali come documenti culturali complessi, in cui si riflettono visioni del sapere, del docente, dello studente e della scuola.

Dal punto di vista epistemologico, rivelare gli strati nei manuali permette di vedere come i modelli teorici si concretizzano nei dispositivi editoriali (tipi di esercizi, domande, rubriche), di comprendere le transizioni tra paradigmi (dal modello storicistico a quello linguistico, poi ermeneutico, poi personale) e di riconoscere che ogni manuale è un testo metadidattico che riflette, spesso inconsapevolmente, un'idea di letteratura e di formazione. In un certo senso, gli strati sono le tracce materiali di una storia delle idee educative.

Da una prospettiva storica, l'analisi stratigrafica consente di rendere visibile la cultura educativa di un determinato periodo e di ricostruire la memoria storica dell'insegnamento letterario nella scuola italiana. Un manuale come il Baldi-Giusso, per esempio, conserva più di una traccia della scuola gentiliana di matrice storicista-idealista, ma ospita anche tracce di semiotica e persino di proto-ermeneutica: è un documento storico vivo, non solo didattico.

La capacità di riconoscere la varietà delle esperienze formative possibili rappresenta infine un vantaggio pedagogico non indifferente, poiché aiuta a capire che non c'è un solo modo legittimo di insegnare letteratura, ma un ventaglio di approcci complementari a cui si dovrebbe ricorrere in modo consapevole, evitando di subirli in modo meccanico.

La costruzione della lettrice e del lettore: un tema sfuggente della didattica della letteratura per le scuole superiori (ma anche per l'Università)

ATTILIO SCUDERI
Università di Catania

1. Il tempo delle povertà educative

Vorrei iniziare dalle parole, celebri, di Walter Benjamin (uno degli studiosi di lettura e di libri che prediligo e che in molti, credo, prediligiamo) il quale, ritenendo che debba essere la didattica ad orientare la ricerca, piuttosto che viceversa, nel saggio dal titolo *Storia della letteratura e scienza della letteratura*, del 1931, scriveva con parole di ieri che parlano al domani:

Con la crisi della cultura umanistica la storia della letteratura assume sempre più un vuoto carattere rappresentativo [...]. Solo una scienza che rinunci al suo carattere museale ha la possibilità di sostituire l'illusione con la realtà [...]. Ciò che importa è forse meno un rinnovamento dell'insegnamento della didattica da parte della ricerca, che quello della ricerca da parte della didattica [...] Poiché non si tratta di presentare le opere della letteratura nel contesto del loro tempo, ma di presentare, nel tempo in cui sorsero, il tempo che le conosce, e cioè il nostro.¹

È un pensiero folgorante, solo apparentemente paradossale, in realtà rigorosamente logico ed anche estremamente impegnativo. Orientare la ricerca sull'esperienza didattica significa pensare a come tradurre in lezione, trasmissione, educazione, attenzione condivisa, e dunque in dialogo vivente, in incontro fisico e mentale, ogni intuizione e atto di meditazione e conoscenza nel e del presente (perché è questo il tic, felice, di chi ama davvero insegnare o magari più modestamente di chi non può farne a meno). Significa dunque fare sempre i conti con la propria condizione "situata", come direbbe la critica culturalista.

¹ WALTER BENJAMIN, *Avanguardia e rivoluzione. Saggi sulla letteratura*, Torino, Einaudi, 1973, p. 138.

Credo che questa sia una delle cose che questi ultimi, non facili ma appassionanti anni di immeritato insegnamento universitario della didattica della letteratura mi sta facendo acquisire (me ne sta facendo acquisire molte, a partire da una conoscenza meno episodica e superficiale della scuola, dei miei studenti, dei miei limiti di docente, e non è poco). Nel lavoro di insegnante, non posso, non possiamo, mai prescindere dal contesto umano e culturale in cui ci si trova ad operare. E dunque partirò, brevemente, dal dichiarare il contesto specifico, per me speciale, dal quale muovono queste brevi riflessioni.

Insegno letteratura da un quarto di secolo in corsi universitari di Lingue e Lettere di un ateneo del meridione d'Italia e d'Europa; dunque in un'area di forti differenze culturali e sociali (sensibilmente più ampie che in altre parti del Paese) e di tracollo di quelle che erano le comunità educanti tradizionali, o il resto di esse che la nostra generazione ha vissuto nello scorcio di fine Novecento. In questi anni ho visto crescere nelle mie classi – banale, lo so, ma vero, reale, tangibile – ed ho visto svilupparsi a dismisura, rapidamente, in una sorta di decollo o di spirale di crescita, nuove e pervasive forme di analfabetismo linguistico e culturale, fenomeno ormai denso e osservabile, che in sintesi si può definire “nuova povertà educativa”. E insieme a questo, l'esplosione di un'idea di pedagogia scolastica, ovvero un modello di rapporto tra le generazioni, che sembra nuovo ma non lo è. Non sono affatto contrario all'uso degli strumenti digitali nell'insegnamento, anzi. Ma (e lo dico anche da genitore, con un'esperienza di qualche lustro anche nella dimensione dell'apprendimento per chi ha bisogni educativi speciali), la vulgata pedagogica delle tic e degli strumenti informatici (non parlo della tempesta speculativa peculiarmente italiana delle strutture telematiche di formazione, preferisco evitarlo) ha creato una situazione che Hannah Arendt, quasi sessanta anni fa, aveva a mio parere ben fotografato nell'America del secondo dopoguerra (cito dal saggio *La crisi dell'istruzione*, scritto nei primi anni sessanta del secolo passato eppure anch'esso presente):

Influenzata dalla psicologia moderna e dai dogmi del pragmatismo, la pedagogia si è trasformata in una scienza dell'insegnamento in genere, fino a rendersi del tutto indipendente dalla materia che di fatto s'insegna. Secondo questo concetto un insegnante è una persona capace di insegnare non importa che cosa; una persona abilitata, dal proprio tirocinio, all'insegnamento: non alla padronanza di qualche specifica materia. Si tratta di un modo di pensare strettamente correlato con un assunto di fondo che concerne l'apprendimento, e che, negli ultimi anni, ha provocato gravissime trascuratezze nel tirocinio specifico di ciascun insegnante nella propria materia, specie per gli insegnanti delle scuole pubbliche di secondo grado. Dal momento che il professore non ha bisogno di conoscere la propria materia, non è raro che egli sia di appena un'ora «più

avanti» della sua classe. Di conseguenza, gli studenti sono in realtà abbandonati a se stessi, e anzi, la fonte più legittima dell'autorità del professore (l'essere questi, comunque si metta la questione, uno che sa e sa fare «di più» dello studente) perde ogni efficacia.²

In una situazione di questo tipo, tra un mutamento culturale profondo e vertiginoso in atto, e degli strumenti che in parte lo mimano e consolidano (semplifico e mi assumo la responsabilità di questa semplificazione), noi docenti (all'università, ma credo di poter dire anche a scuola), oscilliamo (e parlo prima di tutto di me) tra due sirene contrapposte: ovvero tra la Scilla di un comportamento rigido, passatista, nostalgico e intransigente (è bene che gli studenti conoscano il canone e la sua storia come una forza caudina con annessi e connessi) e la Cariddi di un liquido assecondare gli eventi, di un (estremizzo) fingere di insegnare a chi finge d'imparare. Non credo che tale confessione scandalizzi nessuno: piuttosto è la conseguenza di un mutamento culturale etimologicamente “catastrofico”, dello spostamento per certi versi radicale in questi anni degli assi sociali, conoscitivi, emotivi e cognitivi che abbiamo conosciuto nel finire del secolo passato. Un mutamento che l'esperienza dell'insegnamento nei corsi per la formazione in ingresso degli insegnanti (non facile, grazie alla politica dissennata dell'attuale governo e non solo) ha consolidato; tra intellettuali di valore e attrezzati che pur ci sono, tra gli aspiranti e prossimi docenti della Repubblica, non sono pochi, purtroppo, i neodocenti che dichiarano di avere una biblioteca scarna se non povera, fatta di pochi scaffali di romanzi, antologie e manuali disciplinari e pedagogici.

Ma torniamo alle classi scolastiche e universitarie. Infatti, in modo particolare mi colpisce, anno dopo anno, nel leggere i questionari d'ingresso e “posizionamento” delle centinaia di matricole dei miei corsi triennali all'università, l'aumentare di risposte secche, anche disinvolute, alla domanda, sia pur variamente formulata, su come lo studente descriverebbe il suo rapporto con i libri e con la lettura. “Non mi interessa in modo particolare”; “non ho tempo”; “non ho mai letto un romanzo nella mia vita”; “a scuola non abbiamo mai completato la lettura integrale di un classico”, e così seguendo, sono le risposte (decine, centinaia) di giovani donne e uomini maturate e maturati prevalentemente in Licei linguistici e Scuole professionali, ma talune e taluni anche in Licei scientifici e classici; risposte che i dati Istat sulla lettura, plasticamente confermano (si veda, per prelievo, il dato del 2022 che mostra come la percentuale dei lettori che hanno dichiarato di aver letto nell'ultimo anno un libro

² HANNAH ARENDT, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1991, pp. 237 sgg.

per motivi non legati all'ambito lavorativo o istituzionale si sia ridotta al 39,3%, in calo anche rispetto al 40,0% osservato precedentemente per l'anno 2019).³

Dunque non leggono o leggono poco gli studenti; leggono poco e alla fine non leggono anche gli aspiranti docenti (e certo non aiutano *curricula* essenzialmente psicopedagogici e “telematici” che mettono all'angolo le didattiche speciali, per quanto problematiche, tardive e in ritardo culturale queste siano).

In questi anni ho cercato, tra molti tentativi ed errori, strategie per aprire e allargare un varco negli interessi di ragazze e ragazzi per i quali l'esperienza della lettura è una forma secondaria e marginale di esperienza culturale (perché di questo, a dirla chiara, si tratta, per un numero maggioritario di studenti: della marginalità e desuetudine dell'esperienza della cultura scritta canonicamente intesa e delle forme scritte di costruzione del linguaggio, del pensiero e della relazione sociale).

Nello spazio che mi resta vorrei provare a proporre una strada possibile, capace di dialogare con le nuove forme di conoscenza e di cecità del mondo che ogni cultura porta inevitabilmente con sé e che le nuove generazioni sperimentano, a partire da un percorso che ho proposto – in forma differente, ma con lo stesso corpus testuale di base – tanto in una quarta classe di liceo scientifico, quanto in un corso universitario per matricole. Non è la panacea (non ne esistono e se esistessero non sarei capace di individuarle), ma è forse una strada possibile, tra altre, per la mobilitazione della coscienza culturale delle nuove generazioni.

2. *Insegnare la lettura, costruire lettrici e lettori*

Quello che presento in questa seconda parte del mio contributo è in fondo il semplice diario empirico di un'esperienza e di un esperimento didattico (la didattica vera è sempre sperimentale e dunque scientifica in massimo grado), su cui provo a riflettere, sperando possa interessare il lettore e nella convinzione che se ne possano alla fine trarre alcune conclusioni metodologiche, teoriche e insieme pratiche.

Ho proposto un percorso tematico su un tema come pochi sfuggente, come direbbe Tzvetan Todorov; la lettura (cito dal celebre capitolo finale del suo *Poetica della prosa*, dal titolo *La lettura come costruzione*): «Non si riesce a cogliere ciò che è onnipresente. Nulla vi è di più comune della lettura, e nulla di più ignoto. Leggere: è così semplice che sembra, a prima vista, che non vi sia niente da dire al riguardo».⁴

³ Cfr. https://www.istat.it/it/files/2023/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2022.pdf (ultimo accesso 31/07/2025).

⁴ TZVETAN TODOROV, *Poetica della prosa*, Milano, Bompiani, 1995, p. 187.

Lettori e lettrici mediamente deboli, demotivate e demotivati da forme di insegnamento ancora troppo nozionistico e da una proposta di canone poco praticabile nelle scuole superiori di secondo grado, le nostre studentesse e i nostri studenti hanno infatti un'eccezionale competenza intermediale. Sono native e nativi digitali, inter e plurimediali.

Nel mio corso sulla lettura, dunque, sono partito proprio dalla costruzione di una coscienza storica della dimensione mediale e intermediale della comunicazione e della cultura, ovvero dalla nozione di media in Marshall McLuhan e dal suo ragionamento sui nuovi media elettrici e digitali (anticipata davvero avveniristicamente nel 1967 nel suo *Understanding Media*). Ecco la citazione, e la densissima riflessione, di McLuhan che ha dato il la al percorso:

Inserendo con i media elettrici i nostri corpi fisici nei nostri sistemi nervosi estesi, istituimo una dinamica mediante la quale tutte le tecnologie precedenti, che sono soprattutto estensioni delle mani, dei piedi, dei denti e dei controlli termici del corpo – tutte queste estensioni, comprese le città – saranno tradotte in sistemi d'informazione. La tecnologia elettromagnetica richiede dall'uomo una docilità profonda, egli diventa un organismo che ha il cervello fuori del cranio e i nervi fuori della pelle [...]. Nell'era elettrica del villaggio globale della comunicazione di massa abbiamo come pelle l'intera umanità [...]. In futuro i soli controlli efficaci dei media dovranno assumere la forma del razionamento quantitativo. Come oggi cerchiamo di controllare il *fallout* della bomba atomica, così dovremo fare, un giorno, per il *fallout* dei media. E si riconoscerà nell'istruzione la sola forma di difesa contro questo *fallout*.⁵

Nelle *slide* e nelle lezioni successive – dopo una discussione coinvolgente sul tema del *fallout* e sulle ricadute del dilagare di strumenti informativi, simili per potenza al riemergere delle paure nucleari – ho introdotto, ragionando con la classe, il concetto di “ecosistema dei media” (grazie agli studi di Peppino Ortoleva), nella convinzione che un'assunzione cosciente di questo abitare i media sia una condizione imprescindibile per entrare in rapporto col medium-libro. La domanda “Cos'è un medium?” non è infatti un'operazione retorica, né un truismo, ma lo strumento per la percezione responsabile della nostra cittadinanza, globale e digitale. Un passaggio pedagogico e intellettuale che oggi in una classe scolastica e universitaria in cui si insegnano discipline letterarie e umanistiche non può essere aggirato:

⁵ MARSHALL MCLUHAN, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Net, 2002, pp. 57, 68, 325 (con alcune leggere modifiche).

Nato come termine che designava da un lato uno strumento o mezzo, dall'altro un punto intermedio tra persone, divenuto poi con McLuhan un'estensione della persona, entrato quindi nel senso comune come agente autonomo di cambiamento, e perfino banalizzato e demonizzato dalla conversazione corrente, il concetto di medium, in quanto concetto-limite dell'universo della comunicazione, sta assumendo una duplice accezione. La prima accezione ci parla di ogni singolo medium come ecosistema, dentro il quale sono possibili comportamenti esplorativi e adattivi, un luogo di reciproco adattamento tra persone e ambiente in cui inventiamo la nostra quotidianità [...]. La seconda accezione vede il medium come luogo di mediazione e *linea di confine* (pensate al display-schermo ed alle sue mutazioni). In quanto luoghi di confine le forme più recenti di medium stanno diventando un punto di appoggio della persona, un oggetto extra-corporeo sul quale rimbalza quell'andirivieni ininterrotto che chiamiamo coscienza [...], una frontiera della persona e della società su cui batte forte il vento della Storia.⁶

Sul limite di questa frontiera – un limite da abitare, capire e modificare per le migliori esigenze umane – ho poi formulato una proposta didattica (intesa come un patto di percorso), che riporto qui come citazione in prima persona e come apostrofe alle compagne ed ai compagni di viaggio della classe:

Per essere chiari. Non vi propongo, né vi chiedo, di stare fuori dal vostro tempo, di buttare gli *smartphone* o altro. Non potrei, né sarebbe giusto o sensato. Vi chiedo però di “mettere in questi giorni e in questo periodo al centro del vostro ecosistema dei media il medium libro”, per le finalità didattiche e gli obiettivi del corso. E formulo una scommessa, che è anche un auspicio: che il libro, la letteratura, la lettura profonda, e la passione per la conoscenza, l'arte e la storia, restino al centro di questo ecosistema per il resto del vostro tempo, in futuro. Questo è il mio compito, come docente di letteratura, oggi; e dunque è l'obiettivo ed il dono cognitivo che vorrei lasciarvi.

Dentro un percorso che spazia nell'esperienza della “lettura romanzesca” e mozzafiato, dal Medioevo al contemporaneo, da Paolo e Francesca di Dante al romanzo sulla lettura per eccellenza di Jane Austen, *Northanger Abbey*, fino al metaromanzo postmoderno della lettrice e del lettore e dell'eros del libro *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Calvino, nel corso delle lezioni sono stati introdotti elementi di filologia dei mezzi (anche portando in classe, mostrando e facendo toccare papiri e pergamene, secentine e libri antichi; illustrando i mutamenti tipografici nella stampa periodica e libraria). Due passaggi sono stati di particolare importanza: il primo è legato alla riflessione in classe sugli elementi di base di una storia della lettura, con particolare riguardo all'esperienza della “lettura difficile” e della

⁶ PEPPINO ORTOLEVA, *Il secolo dei media. Stili, dinamiche, paradossi*, Milano, Il Saggiatore, 2021, pp. 359-360.

debolezza della lettura nella cultura italiana. Ho discusso così con i ragazzi le due citazioni che riporto di seguito, come strumenti per una riflessione sull'identità del lettore nella storia culturale italiana e nello specifico di quel tipo di lettura, insieme intensiva ed estensiva, che è la lettura romanzesca.

In Italia sono antiche le radici di un problema che ha segnato la storia del paese, e ne ha fatto un paese di pochi lettori, ove anche gli studenti hanno scarsa dimestichezza con le parole dei libri e faticano a orientarsi tra lessico e sintassi [...]. Il divario [N.D.A.: ancora esistente, sia pur per mutate ragioni] tra riconoscimento del codice alfabetico ed effettiva comprensione dei materiali scritti, affonda le radici in questo terreno.⁷

Non è ancora stata scritta una storia del complesso rapporto che collega la scuola italiana alla lettura, o meglio alla non lettura, dato che l'esito attuale, quello che ci vede appunto ultimi in fatto di lettura fra i paesi industrializzati dell'Occidente, è stato conseguito soprattutto dalla scuola, secondo una secolare strategia che trova il proprio fondamento più efficace nel rifiuto del piacere del testo, in una opposizione profonda, radicata, ma strategicamente mutevole, contro chi offriva quanto la scuola non intendeva lasciare entrare nelle proprie aule [...]. L'alterità, l'individualismo pensoso e responsabile, il colloquio con se stessi, l'aspirazione a una libertà di coscienza che si sviluppi a contatto con i grandi paradigmi dell'umano, l'invenzione incontrollata, l'incentivo all'analisi dei caratteri, lo spirito avventuroso della ricerca innovativa, sono tutte forme di conoscenza che spesso la scuola rifiuta [e che il romanzo propone].⁸

Un secondo passaggio è stato quello di tornare sulla dimensione mediologica, facendo riflettere anche su come lo *smartphone* sia l'erede di millenni di crescita dei media e insieme un potentissimo contenitore di storia e potere mediatico; e dunque come non possa essere tenuto acceso in classe, come si vede in una delle *slide* che ha avuto un profondo riscontro anche a scuola e che riporto di seguito sempre come citazione in prima persona:

Care ragazze e cari ragazzi, dal percorso che abbiamo compiuto insieme avete capito come il vostro *smartphone* sia un congegno ipertecnologico, un computer capace di iperconnessioni multimediali ad altissima tecnologia, connesso a sistemi di AI e altamente invasivo sul piano sensoriale e cognitivo. Come avete visto, nel vostro *smartphone* sono inscatolati centinaia di migliaia di anni (forse qualche milione) di evoluzione della nostra specie e di strumenti e forme della comunicazione umana. Potete essere orgogliose e orgogliosi di usarlo. È un grande potere. Ma, come dice qualcuno, “da un grande potere derivano grandi responsabilità”. Nessuna struttura psicologica e personale può compiere un

⁷ MARINA ROGGERO, *Le vie dei libri*, Bologna, il Mulino, 2021, pp. 7, 19.

⁸ ANTONIO FAETI, *Un tenebroso affare. Scuola e romanzo in Italia*, in *Il romanzo*, 5 voll., a cura di FRANCO MORETTI, Torino, Einaudi, 2001, vol. I, *La cultura del romanzo*, pp. 112, 124.

lavoro complesso e dedicare pensiero profondo e meditativo come qui siamo chiamate e chiamati a fare con quindici media (ma sono anche più della lista che abbiamo stilato) collegati al suo sistema percettivo-cerebrale-emotivo-cognitivo. Noi avremo una pausa dopo i primi 50 minuti circa di lezione in cui potrete connettervi, se vi è utile e necessario. Ma vi consiglio, di cuore, almeno nelle prime settimane, di lasciare il telefono staccato e parlare, guardarvi, conoscervi; è un'occasione unica, più importante di un contatto *social*, spesso compulsivo.

Il ciclo di lezioni si è concluso con un'ulteriore, piacevole sorpresa, una riflessione su cui studentesse e studenti sono più attrezzati e ricettivi di quanto io fossi disposto a immaginare, ovvero la dimensione psico-cognitiva della lettura, indagata da Maryanne Wolf nel suo *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge nel mondo digitale* (2018) e dagli studi psicologici e neuroscientifici sulla lettura. Siamo dunque andate e andati, in classe, alla ricerca del cervello che legge, questo sconosciuto, per indurre la riflessione sulla dimensione culturale della lettura (leggere non è un atto naturale; lo abbiamo acquisito in millenni di evoluzione e possiamo perderlo) e sulla sfera fine della lettura profonda come strumento culturale, cognitivo, linguistico, mnemonico ed etico (scuola di metamorfosi ed empatia) che possiamo scegliere se perdere o consolidare in questo febbrile passaggio di civiltà (sapendo che l'invenzione perfetta del libro, come Wolf ricorda con dovizia di particolari scientifici, non ha la stessa efficacia sui diversi supporti e che la lettura digitale non equivale sempre a quella cartacea, per molti versi non sostituibile).

3. *La zona di lettura e la nostra scuola*

Concludo (nella convinzione che il percorso che ho provato a raccontare non solo non sia niente di eccezionale, ma che altri e molti facciano meglio e che si possa di molto migliorare): la lettura non è più un atto che possiamo dare per scontato. La lettura è un gesto umano e culturale che va insegnato, nella sua dimensione storica e scientifica. Questo è un compito dei docenti di letteratura, se vogliamo consolidare la lettura e in particolare quella forma di lettura profonda che consente di entrare nei mondi della letteratura. Ma c'è di più: un'analisi dei principali manuali della tradizione manualistica italiana – anche i migliori, i più evoluti, da cui personalmente continuo a imparare molto, quelli con aperture metodologiche, teoriche e comparatistiche – mostra che prevalentemente se non totalmente la lettura come processo mediatico e culturale e come esperienza storico-cognitiva ed emotiva è data per scontata (tanto nelle sue origini culturali, quanto nelle sue trasformazioni storiche come il romanzo e la lettura silenziosa del sette-ottocento, e ancor più negli aspetti

di natura scientifico-fisiologica, ai quali le generazioni del tempo del “cervello fuori dal corpo”, per dirla con McLuhan, sono particolarmente sensibili).

Un bel volume di Anne e Nancie Atwell, che è stato una guida in questo percorso,⁹ fotografa, sia pur nelle differenze profonde tra il sistema scolastico e formativo statunitense e quello italiano, alcuni *leitmotiv* di fondo che ispirano questa riflessione (non ultimo la critica a quei modelli pedagogici dominanti, standardizzati e pseudoscientifici, che inducono processi opposti a quelli auspicati, in entrambe le sponde dell’oceano). Aver fatto leggere a casa e in parte in classe a dei ragazzi di scuola superiore due romanzi (esperienza più scontata e dunque meno trasgressiva per gli studenti universitari), ed aver visto la risposta estremamente positiva delle lettrici e dei lettori, ha rafforzato la mia convinzione che le nostre classi di letteratura, nelle scuole superiori, debbano essere sempre e sempre più “zone di lettura”; a discapito (inevitabile, va detto) di parti del canone italiano, c’è poco da fare; ma a vantaggio della creazione di lettrici e lettori, liberi, responsabili, motivate e indipendenti, di romanzi, poesie, testi teatrali e forme nuove di comunicazione letteraria.

Come mostrano in modo chiaro le statistiche e come gli studi delle Atwell certificano, proprio alle superiori si perde il piacere e l’abitudine alla lettura ma anche alla scrittura. Siamo chiamate e chiamati nei prossimi anni, con coraggio, a rivedere profondamente non solo la struttura dei *curricula* scolastici (e su questo siamo ancora molto indietro nel dibattito accademico, trincerati nei nostri gruppi disciplinari e concorsuali di dubbia funzione scientifica e sociale), ma soprattutto un’idea “museale” ed enciclopedica di studio della storia letteraria (per dirla con il Benjamin da cui siamo partiti).

Va immaginata, creata e difesa una “zona di lettura profonda e immersiva”, autonoma e libera, a tutti i livelli della formazione delle lettrici e dei lettori, ma anche e forse soprattutto per le scuole superiori (non solo del biennio e non solo dei Licei). Se vogliamo creare lettrici e lettori attivi, e non demotivati ripetitori di manuali, dovremo abituarci (anche nelle classi universitarie, a mio parere, in certe forme) a evitare la presenza strabordante dei manuali, l’eccesso di insegnamento, il continuo e solo *stop and go* analitico e lo sminuzzamento dei grandi libri. La didattica per frammenti – lo ha dimostrato bene recentemente Emanuele Zinato –¹⁰ è una grandissima risorsa per la costruzione di quel diritto all’interpretazione, del testo e

⁹ Cfr. NANCIE ATWELL, ANNE ATWELL MERKEL, *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*, Torino, Loescher, 2022.

¹⁰ Mi riferisco a *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, a cura di EMANUELE ZINATO, Roma-Bari, Laterza, 2022.

del mondo, ed alla sua complessità che è costituzionalmente previsto, non dimentichiamolo; ma lo è a patto che incroci la lettura libera ed estensiva, guidata e stimolata attivamente nelle forme del circolo di lettura, del confronto critico scritto e orale e della biblioteca di classe (il testo delle Atwell, tra altri, dà suggerimenti utili e applicabili che vanno calati nelle nostre esperienze se vorremo arginare la povertà educativa della lettura che cresce).

C'è poco da fare: “solo le esperienze di lettura prolungata e abbondante sono di vitale importanza per lo sviluppo della lettura”. E dalla lettura profonda, trasformativa, dalla zona di lettura mentale, emotiva e cognitiva delle nostre giovani e dei nostri giovani dipende, semplicemente, il mondo che verrà.

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.

QUESTIONI DI METODO

I generi letterari nella manualistica scolastica

MARCO LEONE
Università del Salento

1. *Premessa storica*

Se si intende affrontare la questione dell'insegnamento della letteratura per generi, occorre partire da un assunto di fondo: come il tema, anche il genere congiunge insieme teoria e didattica della letteratura.¹

La riflessione sulle forme letterarie è, infatti, molto antica, ma è nel corso del Novecento che si è ancorata a più saldi fondamenti teorici: dal formalista russo Tynjanov a Bachtin, che considera i generi i protagonisti del processo letterario; da Segre a Schaeffer, teorico della distinzione tra genericità «autoriale» e genericità «lettoriale»;² da Gadamer a Jauss; da Ricoeur a Köhler e Luhmann; da Genette a Monika Fludernik, che parla dei generi come «*schemata* cognitivi»,³ cioè come strumenti non tassonomici, ma interpretativi; sino a Conte, che individua nel genere un «mediatore» di modelli culturali.⁴ Si tratta solo di alcune voci che testimoniano un dibattito intenso sulla categoria del genere letterario, che spesso si incrocia con altre categorie, come quelle dell'ermeneutica o della ricezione.⁵

Tuttavia, prima di ogni definizione teorica, l'ordinamento per generi era divenuto già prassi nel meta-genere della storiografia letteraria: lo utilizza nella prima metà del Settecento, sia pure con riferimento esclusivo al distretto della poesia,

¹ Cfr. MAGALI BRUNEL, NATHALIE DENIZOT, *Genres littéraires*, in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, a cura di BRILLANT RANNOU, FRANÇOIS LE GOFF, MARIE-JOSE FOURTAINER, JEAN-FRANÇOIS MASSOL, Parigi, Honoré Champion Éditeur, 2020, pp. 135-137.

² JEAN-MARIE SCHAEFFER, *Che cos'è un genere letterario?*, Parma, Pratiche Editrice, 1992, p. 73.

³ MONIKA FLUDERNIK, *Verso una narratologia 'naturale'*, «Enthymema», VIII, 2013, p. 179, <https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/3046/3237> (ultimo accesso: 17/7/2025).

⁴ GIAN BIAGIO CONTE, *Generi e lettori. Lucrezio, l'elegia d'amore, l'enciclopedia di Plinio*, Milano, Mondadori, 1991, p. 167.

⁵ Cfr. CESARE SEGRE, *Generi*, in ID., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985, pp. 234-263; FERDINANDO PAPPALARDO, *Genericità. Il discorso sui generi letterari nella cultura europea*, Bari, Progedit, 2013. Per una rassegna storica dei generi letterari, cfr. RAFFAELE MORABITO, *I generi letterari*, in ID., *Dimensioni della letteratura italiana. Le forme, gli strumenti, le istituzioni*, Roma, Carocci, 2004, pp. 159-199.

Francesco Saverio Quadrio scegliendo un criterio di classificazione fondato sulle forme della «melica», della «drammatica», dell'«epica», poi essendo in parte superato, a fine secolo, da Tiraboschi, che affiancò al criterio del genere quello delle «epoche». Entrambi, sia Quadrio che Tiraboschi, travalicano la concezione secentesca di una storia della letteratura per autori, cioè di tipo biografico, compilativo e repertoriale, per aderire, invece, a una narrazione basata su uno svolgimento per generi o per epoche.⁶

Trascurato da De Sanctis, il genere ritorna di moda nelle sistemazioni storiografiche di età positivista: la storia per generi letterari della Vallardi, l'*Histoire de la littérature française classique* (1904-1907) di Brunètiere. Nell'ambito della filologia romanza, il *Grundriss der romanischen Literaturen des Mittelalters* (1962-1993) sarà ancora imperniato sul programma di una storia letteraria per generi, il medesimo a cui si ispira, per l'ambito dell'italianistica, il *Manuale di letteratura italiana* di Brioschi e Di Girolamo (1993-1996). Questi ultimi due titoli segnano l'ingresso dei generi nella manualistica moderna di tipo specialistico.

2. I generi letterari a scuola, fra teoria ed empiria

E per quanto riguarda la scuola?

Il dibattito sull'impiego didattico dei generi letterari si è intensificato soprattutto negli anni Novanta, per una serie di fattori: la concomitante teoresi sulle forme letterarie, che in quegli anni raggiunge il suo apice; l'uscita del manuale di Brioschi e Di Girolamo, che diviene un *exemplum* anche per la manualistica scolastica; la programmazione Brocca per la scuola secondaria superiore, che individua nel genere un asse di riferimento per la didattica della letteratura; l'introduzione della didattica modulare, che favorisce l'impiego dei temi o dei generi come criteri organizzativi per le programmazioni e per l'allestimento di manuali scolastici del triennio.

Il passaggio da un piano auto-riflessivo a uno più operativo e pragmatico si percepisce soprattutto nei manuali. I generi sono ora applicati a specifiche situazioni formative, contendendosi con i temi, su cui era impostato l'innovativo *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani-De Federicis (1979-1988),⁷ il primato nella manualistica scolastica come via alternativa alla didattica tradizionale. Sono gli stessi anni in cui

⁶ Sul tema, cfr. FRANCO ARATO, *La storiografia letteraria nel Settecento italiano*, Pisa, Edizioni Ets, 2002.

⁷ Ora riaggiornato e riproposto da Marina Polacco: cfr. *Il materiale e l'immaginario, ieri e oggi*, «La ricerca», n.s., X, supplemento al n. 22, 2022.

anche le antologie delle medie e del primo biennio delle superiori acquisiscono una configurazione impostata sui macro-generi della narrativa, della poesia e del teatro, aprendosi tuttavia pure a forme para- o extra-letterarie, come la canzone e il fumetto.⁸ In queste antologie generi e sottogeneri convivono e si alternano con i temi e con affondi non sistematici sulla storia della letteratura. Anche quando la funzione del genere non sia esplicitamente rilevata sin dal titolo in abbinamento con i temi, come accade in una recente antologia intitolata *Giovani Lettori, dai generi letterari ai temi di attualità*,⁹ in questo tipo di manualistica lo spazio concesso ai generi (e ai temi) è notevole, contribuendo in modo deciso alla stessa articolazione strutturale dei manuali, che rispondono agli obiettivi formativi previsti per questi specifici segmenti della filiera formativa.

Nella manualistica per il triennio delle superiori, il criterio dei generi è, invece, meno sistematico e soprattutto più empirico e utilitaristico, tranne che nei pochi casi in cui esso è usato sulla base di deliberate scelte teoriche e metodologiche (per esempio, nei manuali di Guglielmino-Grosser, di Bellini-Mazzoni, di Mariani-Mordenti, su cui tornerò in seguito). Più spesso l'impostazione per generi nasconde, invece, una «rappresentazione conservativa»¹⁰ della storia letteraria, che Zinato riconosce come la cifra dominante della manualistica per il triennio: *Cuori intelligenti* (2016), il manuale di Claudio Giunta, include sezioni e rubriche dedicate ai generi, ma pur sempre dentro un'impostazione di tipo diacronico e orizzontale; Roberto Carnero e Giuseppe Iannacone, in *Vola alta parola* (2019), usano per la raccolta di testi il denominatore 'genere', ma senza mai rinunciare, tuttavia, a quelli di 'autore', 'corrente' ed 'epoca'. E lo stesso si può dire dei *Classici nostri contemporanei* (2019), di Guido Baldi-Silvia Giusso-Mario Razetti-Giuseppe Zaccaria, o del manuale di Johnny L. Bertolio, *Controcanone* (2022), innovativo per i contenuti, ma non certo per il modo di proporli.

Può darsi che le tendenze ermeneutiche o neo-ermeneutiche di fine Novecento abbiano un po' penalizzato i generi, percepiti come un residuo della stagione dello strutturalismo o ritenuti poco funzionali alla preparazione dell'esame di stato (una finalità pratica a cui risulta asservita grande parte della manualistica più recente).

⁸ Cfr. EDOARDO ROMANI, *I generi letterari nella didattica della letteratura italiana. Il caso delle antologie scolastiche*, «Studi medievali e moderni», 1, 2024, pp. 9-30.

⁹ ALESSIA CORTI, ANDREA TULLIO CANOBBIO, MAURIZIA FRANZINI, ANNA ROSSATO, DAVIDE MOROSINOTTO, *Giovani lettori, dai generi letterari ai temi di attualità*, Dea Scuola-Garzanti, 2022.

¹⁰ *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, a cura di EMANUELE ZINATO, Bari-Roma, Editori Laterza, 2022, p. 25.

Per quanto riguarda il quadro normativo, i generi sono indicati nelle vigenti *Indicazioni nazionali* per i Licei, oggi in via di aggiornamento e di ridefinizione, come una possibilità per raccordare testi e contesti, testualità e storicità e per superare il modello enciclopedico di insegnamento della letteratura, ma senza essere, tuttavia, particolarmente valorizzati; mentre nelle coeve *Linee guida* per gli Istituti tecnici e professionali essi non sono neanche menzionati, ma, al loro posto, si trovano «le opere», «i caratteri specifici dei testi letterari», «gli stili».¹¹

Eppure, come già ricordato, i generi sono stati al centro del dibattito letterario in una precisa fase temporale, i primi anni Novanta, quando avvenne il transito verso nuovi modelli epistemologici e didattici, incentrati sul ritorno alla narrazione storica, ma al di fuori da visioni teleologiche e con una spiccata inclinazione verso gli aspetti ermeneutici. In una recensione al manuale di Brioschi-Di Girolamo, Romano Luperini assegnava al genere il ruolo di un potente strumento di interpretazione, capace di unire più livelli («storia degli intellettuali», «storia delle poetiche» e «storia delle forme»),¹² il che gli consentiva anche di rispondere affermativamente al suo quesito iniziale: «È possibile una storia letteraria per generi?».¹³

Inoltre, contrariamente a quanto affermato da Brioschi e Di Girolamo i quali dichiaravano, nella *Premessa* al loro manuale, di aver sacrificato sull'altare del genere la «unità biografica dell'autore»,¹⁴ Luperini ritiene il genere adatto anche a delineare «la personalità artistica»¹⁵ degli scrittori (cioè i loro individuali profili autoriali), alla cui fisionomia contribuiscono le pratiche di specifici generi letterari o i passaggi da un genere letterario a un altro. Insomma, se la narrazione storiografica ha bisogno di «assi di riferimento»¹⁶ (Bodei), per Luperini questi assi coincidono proprio con i generi, utili per la proposta di «una storia a dimensioni diverse e a percorsi intrecciati».¹⁷

La questione dei generi ritorna, sebbene non ne costituisca il focus principale, nella discussione tra Luperini e Segre a proposito della pubblicazione del manuale *Testi nella storia* (uscito nel 1992 a firma dello stesso Segre e di Clelia Martignoni). È uno scambio di opinioni ben noto, a tratti aspro, che trovò soprattutto sulla rivista di Luperini, «Allegoria», il suo canale di espressione e che coinvolse anche altri studiosi,

¹¹ Cfr. CLARA SCLANDARIS, CINZIA SPINGOLA, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze. Documento del Comitato Tecnico Scientifico di COMPITA*, in *Per una letteratura delle competenze*, a cura di NATASCIA TONELLI, Torino, Loescher, 2013, pp. 28-35.

¹² ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2002, p. 185.

¹³ Ivi, pp. 176.

¹⁴ Ivi, p. 187.

¹⁵ Ivi, p. 182.

¹⁶ Ivi, p. 164.

¹⁷ Ivi, p. 190.

diventando persino un caso giornalistico (alcune puntate di questa polemica si trovano in *Insegnare la letteratura oggi*¹⁸). Seppur ormai lontana negli anni, la polemica è rivelatrice di differenti modelli narrativi della letteratura: da una parte, la datità oggettiva del testo, in relazione ai suoi elementi filologici e materiali calati dentro una prospettiva storicistica ed eminentemente culturalistica (Segre); dall'altra, un'idea problematizzata e dinamica di storia letteraria, fra interpretazione e ricezione (Luperini).

Ne discende anche, di conseguenza, una diversa visione dell'insegnamento della letteratura per generi. Se, come si è visto, Luperini n'è un convinto fautore, Segre è molto più cauto sul punto, poiché per lui il nesso testo-genere non è poi mai stato così stretto, «tranne [...] durante il dominio aristotelico e alcuni brevi periodi classicistici».¹⁹ La sua obiezione di fondo, rispetto a un'impostazione dell'insegnamento per generi, è duplice: da un parte, la difficoltà di classificare dentro la griglia dei generi opere capitali della nostra tradizione letteraria (a quale genere letterario appartengono veramente – si chiede Segre – *Vita nova* e *Commedia*? *Filocolo* e *Fiammetta*? Ma lo studioso offre un ricco campionario di esempi tratti soprattutto dalla letteratura medievale e moderna); dall'altra, c'è «il problema dell'opportunità o meno di smembrare l'opera di un autore a vantaggio di generi per lo più escogitati dai critici decenni o secoli dopo».²⁰ Segre ha in mente, evidentemente, una nozione di genere letterario diversa da Luperini, più legata alle autodefinizioni degli autori e meno mobile o evolutiva.

Inoltre, egli ritiene incongruo il principio dell'articolazione per generi, se applicato alle pagine della storia letteraria non belletteristiche, come quelle di «economisti e logici, filosofi, critici e storici»²¹ che mal si adatterebbero, secondo lui, a essere rubricati dentro forme tradizionali, concordando in questo con Mengaldo, che, proprio in un'intervista a Luperini pubblicata su «Allegoria», nega ontologicamente la possibilità di una storia della letteratura, a vantaggio di una lettura diretta dei testi, e dunque, a maggior ragione, anche di una storia della letteratura per generi, che per lui è inadeguata a «correlare il letterario al non letterario».²²

¹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 168-175.

¹⁹ CESARE SEGRE, CLELIA MARTIGNONI, *Ancora sulla storia-antologia* Testi nella storia, «Allegoria», VI, 16, 1994, p. 131.

²⁰ *Ivi*, p. 132.

²¹ *Ibid.*

²² *Storie letterarie e commento ai testi. Intervista a Pier Vincenzo Mengaldo*, a cura di ROMANO LUPERINI, «Allegoria», VI, 16, 1994, p. 115.

3. I generi letterari nei manuali

Più o meno coevi alla polemica su *Testi nella storia*, escono tre manuali che riflettono implicitamente gli snodi teorici e metodologici che furono alla base di quella discussione.

Il primo è *Il sistema letterario* di Guglielmino-Grosser (prima edizione 1987), che fornisce una selezione di testi letterari fondati «sul concetto di genere» e sui «raggruppamenti di generi affini», come alternativa a un'idea di storia della letteratura concepita al modo di una «sequenza di micro-monografie o 'schidionata' di testi e autori» (cito dalla *Presentazione* dei due autori): per ogni epoca ricorrono, infatti, sezioni intitolate *Codici, convenzioni, generi*. Tuttavia per il Seicento, secolo solitamente poco considerato dalla manualistica scolastica, ma in realtà molto adatto a essere attraversato per generi, nonostante la loro sopravvenuta instabilità e mobilità in età barocca, le forme letterarie esaminate sono solo le tradizionali, in uniformità con le epoche precedenti e successive, e non quelle, come dovrebbe essere, di nuova invenzione (la tragicommedia, l'eroicomico, il romanzo, il melodramma). Nonostante ciò, il merito di Guglielmino-Grosser è stato comunque, come osserva Giovanetti, di aver offerto «per la prima volta una vera e propria valorizzazione storica dei generi letterari».²³

Anche il Bellini-Mazzoni (*Letteratura italiana. Storie, forme, testi*: prima edizione 1990) richiama sin dall'*Introduzione generale* la scelta di «affrontare l'esame del sistema letterario attraverso l'individuazione di quei nuclei di aggregazione di testi che sono i generi letterari». Gli autori spiegano, dimostrando vicinanza alle posizioni di Luperini, come – si cita sempre dall'*Introduzione* –

il genere letterario, anche dal punto di vista didattico, si presti egregiamente a essere uno strumento utile per compiere ricognizioni sulla situazione sincronica di una parte del sistema letterario, per stabilire la posizione di un gruppo organizzato e coerente di testi all'interno del sistema letterario, per definire i caratteri comuni, per isolare i punti di rottura e di crisi; d'altra parte, proprio il genere può essere la base per una ricostruzione dello sviluppo diacronico del testo letterario.

Tuttavia, in questo manuale «la logica» o «lo schema dei generi» lascia il posto all'approfondimento monografico, quando si tratta di affrontare gli autori maggiori,

²³ PAOLO GIOVANNETTI, *Fra storia e commento. La poesia nelle antologie per il triennio*, in *I limoni. La poesia in Italia nel 1996*, a cura di FRANCESCO DE NICOLA, GIULIANO MANACORDA, Marina di Minturno, Caramanica, 1997, p. 32.

ricondotti al genere a loro «più consono»: perciò Petrarca si trova all'interno del genere *Poesia lirica* del Trecento, Boccaccio in quello della *Novella*, ecc.; e per il Seicento, che ho assunto come caso di studio, sono esposti i generi del trattato, della lirica (accomunando, tuttavia, senza troppo distinzioni sotto l'egida di Marino il variegato e contraddittorio panorama della poesia barocca), il poema, la storiografia, i generi teatrali, il romanzo, mentre a Galileo è riservata una trattazione isolata e autonoma. Questa impostazione pare agli estensori del manuale la più adatta a rivalutare «la dimensione dell'autore, soprattutto inteso come nodo nel quale si incrociano e trovano mediazioni originali le varie tendenze culturali di un'epoca [...]» (si veda ancora l'*Introduzione*), sicché nel manuale la relazione tra genere e autore diviene la chiave interpretativa di quadri più complessi.

Come osserva Giovannetti, l'opera di Bellini-Mazzoni non si limita ad adottare un'articolazione per generi, ma ne traccia un diagramma in cui individuare rialzi e ribassi, ingressi o uscite, istituendo, attraverso un'impostazione modulare, «un legame orizzontale tra le opere». ²⁴ Le figure autoriali, ad eccezione di quelle dei maggiori, vanno sullo sfondo, anche a costo di qualche contraddizione; a divenire centrali sono invece i testi, grazie ai contenitori dei generi, che sono utilizzati in un'ottica comparativa tra epoche. Il Bellini-Mazzoni è il manuale che risente forse con maggiore evidenza del dibattito teorico di quegli anni sulle forme letterarie, soprattutto in riferimento alla definizione shaefferiana del genere autoriale, assunta qui consapevolmente come risposta didattica.

Per Mariani e Mordenti, autori di un altro manuale intitolato *Letteratura italiana. Storia e testi* (prima edizione 1990), i generi divengono invece, come si legge nella *Presentazione dell'opera*, una modalità per proporre «in modo diverso» il canone tradizionale. In particolare, in questo manuale sono inseriti *Percorsi*, nei quali i testi letterari sono presentati «secondo un accorpamento che permetta di cogliere i modi specifici nei quali le forme letterarie appaiono e si trasformano secondo ritmi storici propri» e di «seguire una forma letteraria nel suo farsi e nel suo dissolversi». Nel secondo volume dell'opera i *Percorsi* riguardano il periodo che va dal secondo Cinquecento sino all'unificazione nazionale e includono il genere epico (dalla *Liberata* all'anti-poema di Tassoni), la lirica (da Tasso sino al tardo romanticismo), la narrativa (dal romanzo barocco sino ai *Promessi sposi*), l'autobiografia (da Cellini alla memorialistica garibaldina), la letteratura dialettale (da Basile a Porta), il testo argomentativo (dalla trattatistica cinquecentesca sino alla prosa di Leopardi), la

²⁴ PAOLO GIOVANNETTI, *Un racconto molto giudizioso. Sulla Letteratura italiana di Bellini e Mazzoni*, «Allegoria», VI, 16, 1994, p. 105.

storiografia (da Guicciardini a Cattaneo), il teatro (da Tasso a Metastasio), la metaletteratura, con riferimento alle poetiche e agli scritti d'estetica da Vico a Tommaseo. In abbinamento si trovano *Pagine di letterature europee*, che costituiscono aperture transnazionali verso le letterature straniere e che appaiono, in verità, un po' accessorie ed estrinseche.

Dunque, il genere ha qui un suo peculiare impiego didattico, perché non solo agisce in una prospettiva comparativa, ma si intreccia anche con una precisa idea di periodizzazione: per il tramite dei generi si istituiscono, infatti, assi di lunga durata tra epoche diverse e molto lontane tra di loro.

4. Conclusioni provvisorie

Il campione delle opere sin qui prese in esame, per quanto esiguo, consente comunque di individuare alcune linee di tendenza: 1) la stagione dei manuali che concepiscono il genere letterario come un criterio esclusivo per selezionare e raggruppare testi, è stata relativamente breve e si racchiude, più o meno, tra il manuale di Ceserani-De Federicis e quello di Segre-Martignoni, che presentano forme di organizzazione dei contenuti letterari differenti (o, almeno, parzialmente differenti) dall'impostazione per generi. Dopo questa fase, il genere agirà sulla manualistica in modo meno sistematico e con funzione soprattutto orientativa, spesso legandosi al tema come possibilità di attraversamento della storia della letteratura; 2) dall'esperienza della manualistica si evince che un modello di insegnamento fondato sui generi funziona, senza risultare respingente o addirittura controproducente, a condizione che non sia deterministico o meccanico e che sia invece basato sullo sforzo di individuare «le relazioni di appartenenza fra un'opera e un sistema, a intravedere analogie fra quanto avviene nell'immaginario contemporaneo e quanto è accaduto o accade in altre epoche [...]».²⁵ Ne deriva una considerazione del genere come entità in movimento, tra persistenza e dissolvenza, tra continuità e discontinuità; e come mezzo per integrare testi e contesti, oltre che per ricostruire la personalità degli autori, ma sempre all'insegna di una visione unitaria dei fenomeni letterari (non mi par fuori luogo richiamare qui la formula di Mario Marti, *critica letteraria come filologia integrale*,²⁶ che può essere considerata non solo un postulato metodologico, ma anche una risorsa didattica); 3) alla luce di ciò, un modello di insegnamento della letteratura per generi è efficace non solo per quei

²⁵ *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, a cura di E. ZINATO, cit., p. 172.

²⁶ MARIO MARTI, *Critica letteraria come filologia integrale*, Galatina, Congedo, 1990.

testi che, per intrinseche caratteristiche, si prestano più di altri a essere trattati secondo questa prospettiva (i testi teatrali, per esempio), ma anche per quelle forme letterarie più ibride o problematiche, come il romanzo, oppure per alcune categorie storiografiche, come classicismo o modernismo (peraltro di scarsa o nulla fortuna scolastica), che sulle dinamiche di statuizione o di trasformazione dei generi fondano parte della loro identità.

In questo senso, nel manuale di Luperini-Cataldi *La scrittura e l'interpretazione* (prima edizione 1996), il criterio del genere ha forse il suo impiego più maturo e consapevole. Coerentemente con il modello didattico di tipo comunitario-ermeneutico elaborato dallo stesso Luperini, questo manuale segna il passaggio da una considerazione strumentale del genere letterario come principio normativo, classificatorio, formalistico a un'idea di genere letterario come dispositivo interpretativo inclusivo e non rigido (aperto, per esempio, ai temi del pubblico, dei lettori, della ricezione). Il genere viene a intrecciarsi così con un concetto-chiave, quello di immaginario, che era già alla base dell'operazione storiografica di Ceserani-De Federicis. In particolare, la storicizzazione dell'immaginario attraverso i generi letterari spinge a verificare in concreto come la nostra tradizione letteraria abbia avuto, soprattutto in certe sue fasi storiche, un volto codificato e convenzionale, ma senza rinunciare a cogliere, di quell'immaginario, le espressioni sovrastoriche: che è forse la sfida prioritaria per un'idea di manualistica fondata sulle famiglie di testi.

A questo proposito, viene ancora in soccorso la teoria della letteratura, che, sulla scorta di Frye e Ceserani, ha introdotto la categoria di «modo». Come spiega Alfano, il «modo» è una «forma di organizzazione dell'immaginario», basata su «archetipi narrativi» e incarnata in «strutture modellizzanti precise e storicamente definite», che permette di «superare il rapporto diretto tra un testo e un unico genere di appartenenza» e di individuare «la capacità di espansione di un genere al di là dei suoi limiti strutturali». ²⁷ Di recente, si è affacciata anche un'altra categoria, discendente dalla sociologia di Pierre Bourdieu, quella di «campo letterario». ²⁸ Genere, modo e campo sono variabili solo in parte sovrapponibili, ma, al di là delle distinzioni, la triade di termini indica una concezione flessibile e dialettica delle forme letterarie, recepita, tuttavia, solo parzialmente dalla manualistica scolastica.

Il nesso tra genere letterario e immaginario rinvia a un altro dato, di tipo interdisciplinare, che una manualistica per generi dovrebbe tenere in conto, oggi più

²⁷ GIANCARLO ALFANO, *Generi letterari*, in *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*, a cura di GINO RUOZZI, GINO TELLINI, Milano, Mondadori Education, 2020, p. 27.

²⁸ Cfr. *Lo spazio dei possibili. Studi sul campo letterario italiano*, a cura di ANNA BALDINI, MICHELE SISTO, Macerata, Quodlibet, 2024.

che in passato: come rileva Zinato, «il campo dei generi è [...], insieme a quello dei temi, il terreno in cui si misura l'incrocio e lo scontro fra due agenzie formative: i media e la scuola»,²⁹ in quanto i generi appartengono alla cultura mediatica prima ancora che a quella scolastica (si pensi non solo ai libri commerciali, ma anche e soprattutto ai generi televisivi, cinematografici,³⁰ musicali, artistici, alla serie televisive, àmbiti rispetto ai quali i giovani studenti dimostrano di avere, talora, conoscenze molte estese).

Se è spesso vero, come sostiene Ceserani, che il libro di testo rappresenta per molti ragazzi «l'unico vero rapporto con la dimensione del letterario in tutta la loro vita»,³¹ può essere allora che proprio il modello narrativo della storia letteraria per generi sia oggi il più utile e anche il più attuale per non sprecare tale occasione,³² avendo dimostrato nel corso del tempo capacità di resistenza e di adattamento rispetto ai mutamenti di paradigmi e di metodologie.

²⁹ *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, a cura di E. ZINATO, cit., p. 171.

³⁰ Definiti come «strutture discorsive» in RICK ALTMANN, *Film/genere*, Milano, Vita&Pensiero, 2004.

³¹ REMO CESERANI, *Come insegnare letteratura*, in *Fare storia della letteratura*, a cura di OTTAVIO CECCHI, ENRICO GHIDETTI, Roma, Editori Riuniti, 1986, p. 154.

³² Cfr. PAOLO GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclittismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», 11, 2006, p. 222: «E dunque [...]: l'idea di lavorare per tradizioni e generi non sarebbe preferibile? non si otterrebbe in questo modo uno snellimento dei contenuti oltre a una più precisa messa a fuoco del *primum* letterario? [...] è davvero impensabile un'antologia che valorizzi esplicitamente l'intertestualità viva, i rapporti fra opere, e lasci in secondo piano (o affidi a un volume di storia letteraria restituito alla sua autonomia) gli aspetti troppo invadenti del contesto?».

La narratologia nella manualistica scolastica

ALBERTO NUTRICATI
Collaboratore PRIN

1. Premessa metodologica

Che posto occupa la narratologia all'interno della manualistica scolastica del triennio conclusivo della Scuola Secondaria di Secondo Grado? A giudicare dall'uso sempre più capillare e pervasivo dello storytelling, dal mantra secondo cui "tutto è narrazione", dalla ridefinizione dell'uomo come *Homo Narrans*¹ o come *Storytelling Animal*,² ci si aspetterebbe, se non un posto di rilievo, perlomeno uno spazio adeguato. Invece, così non è.

Per avere un quadro di riferimento della situazione attuale, abbiamo condotto una ricognizione su otto manuali scolastici: Baldi, Langella, Terrile, Carnero, Luperini, Fontana, Armellini e Panebianco.³ Le riflessioni che seguiranno, pertanto, sono da ritenersi "provvisorie", in quanto le "tendenze" emerse dalla ricerca, pur fornendo interessanti indicazioni, necessitano di ulteriori approfondimenti da condurre su un più ampio campione.

¹ Cfr. WALTER FISHER, *Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument*, «Communication Monographs», LI, 1, 1984, pp. 1-20: «Many different root metaphors have been put forth to represent the essential nature of human beings: *homo faber*, *homo economicus*, *homo politicus*, *homo sociologicus*, "psychological man", "ecclesiastical man", *homo sapiens*, and, of course, "rational man". I now propose *homo narrans* to be added to the list» (p. 6).

² Cfr. JONATHAN GOTTSCHALL, *The Storytelling Animals. How Stories Make Us Human*, New York, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2012.

³ Elenco dei manuali consultati: GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Imparare dai classici a progettare il futuro*, Torino, Paravia, 2021; GIUSEPPE LANGELLA, PIERANTONIO FRARE, PAOLO GRESTITI, UBERTO MOTTA, *Amor mi mosse*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 2019; ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Tramutare il mondo*, Torino, Paravia, 2024; ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACCONE, *Il magnifico Viaggio*, Firenze, Treccani Giunti T.V.P., 2022; ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, FRANCO MARCHESE, SILVIA GASPERINI, *Noi e la letteratura*, Palermo, Palumbo, 2023; MARZIA FONTANA, LAURA FORTE, MARIA TERESA TALICE, *L'ottima compagnia*, Bologna, Zanichelli, 2022; GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, LUIGI BOSI, MATTEO MARCHESINI, *Con altri occhi. Comprendere, analizzare, argomentare. Edizione Plus*, Bologna, Zanichelli, 2019; BEATRICE PANEBIANCO, MARIO GINEPRINI, SIMONA SEMINARA, *Vivere la letteratura. Edizione Plus*, Bologna, Zanichelli, 2021.

I manuali in questione sono stati selezionati sulla base di un duplice criterio, rispondente tanto a esigenze di ordine statistico quanto a questioni di natura pratica. Si è tenuto conto non solo della loro diffusione, ma anche della disponibilità, nella versione digitale, di un motore di ricerca interno. Sfortunatamente non tutte le case editrici forniscono questa opportunità, andando a eliminare uno strumento che, invece, sarebbe molto utile per individuare in modo rapido e preciso termini, concetti, nomi, lemmi all'interno di libri di testo composti da 6-7 tomi che sovente superano le 4.000 pagine complessive.

L'analisi si è concentrata su tre diverse direttrici:

1. La presenza di sezioni esplicitamente dedicate alla narratologia;
2. Il ricorso a strumenti narratologici nell'analisi dei testi;
3. L'applicazione di tali strumenti negli esercizi proposti.

Nella quasi totalità dei casi analizzati, la ricerca relativa alla prima questione è stata infruttuosa.⁴

Per quanto concerne le altre due piste, i risultati sono stati eterogenei, ma sempre molto modesti. La ricerca è partita dal «Glossario», per poi andare a verificare se, quando, dove e come sono utilizzati alcuni termini “sentinella”, a partire proprio da «narratologia», per poi proseguire con «focalizzazione», «diegesi» e relative declinazioni aggettivali. Inoltre, sono state effettuate delle ricerche a campione anche per altre parole del lessico narratologico – ad esempio «narratore», «autore», «personaggio», «intreccio», «scena», «storia», ecc. – che, come è facile intuire, pur essendo molto frequenti, non sempre sono utilizzate in senso tecnico. Non è raro, infatti, vedere assegnato loro un significato generico.

2. Esiti della ricerca

La presenza della narratologia all'interno della manualistica scolastica, salvo sporadiche eccezioni, è estremamente limitata e disorganica. I pochi elementi di narratologia presenti, tanto a livello di analisi testuale quanto a livello di esercizi proposti, vengono presentati in ordine sparso e non sono esplicitamente ricondotti entro un orizzonte narratologico. Per altro, il peso specifico assegnato a molti di

⁴ Al netto di eventuali sviste, la correttezza dell'analisi condotta si fonda sul presupposto che i contenuti dei singoli manuali, nella loro versione digitale, siano stati correttamente indicizzati e che la funzione di ricerca sia stata correttamente implementata.

questi elementi è marginale, a differenza di quanto accade per altri aspetti, come, ad esempio, quelli stilistici.

Il primo dato che balza agli occhi è la totale assenza del termine «narratologia» in molti dei volumi presi in esame e nei rispettivi glossari, come pure l'assoluta mancanza di una sezione ad essa dedicata. La lacuna ci pare talmente evidente da far apparire insufficiente la giustificazione secondo cui i manuali del triennio sono dedicati principalmente all'educazione alla letteratura, mentre quelli del biennio – dove gli elementi narratologici trovano maggior spazio – mirano all'educazione alla lingua. Quest'osservazione evidenzia, piuttosto, una situazione paradossale: gli alunni impiegano buona parte del biennio ad apprendere e utilizzare strumenti narratologici che nel triennio non troveranno alcuna applicazione o, nella migliore delle ipotesi, saranno impiegati parzialmente e occasionalmente. Si tratta di una vera e propria frattura che va in qualche modo ricomposta.

2.1 *Guido Baldi et al.*, Imparare dai classici a progettare il futuro

Tra gli otto manuali consultati, solo il Baldi contiene, in calce al tomo A del primo volume (vol. 1a),⁵ immediatamente prima del Glossario e dell'Indice dei nomi, una sezione dedicata alla narratologia, presentata come «Microsaggio» e intitolata «Il testo narrativo». In *Premessa* viene immediatamente specificato in modo chiaro e perentorio che non si fornirà

una trattazione del tutto esauriente dei molteplici problemi offerti dalla narratologia, la disciplina che tratta del testo narrativo: ci limitiamo ad illustrare in modo sommario quei concetti che ci sono stati utili nell'analisi dei testi. Inoltre l'esiguità dello spazio a disposizione e le esigenze didattiche ci hanno costretto a trattare alcuni aspetti in modo semplificato (p. 694).

Il saggio si articola in diversi paragrafi, per complessive nove pagine. Il primo, *Letteratura narrativa e letteratura drammatica*, introduce il rapporto tra storia e narratore, tra storia raccontata e l'atto del raccontare (discorso). Il paragrafo successivo si intitola *La storia* e presenta l'asse sintagmatico e quello paradigmatico del racconto; infine vengono evidenziati i rapporti sistematici esistenti tra i vari livelli del testo. Qui troviamo riferimenti interni ad alcune novelle del *Decameron* presenti nel volume.

⁵ Per questione di spazio, in questa sede ci soffermeremo esclusivamente su questo tomo.

Segue un paragrafo su *La successione sintagmatica: intreccio, fabula, modello narrativo*, dove compaiono i riferimenti alla *Morfologia della fiaba* di Propp.

Poi, viene illustrato il sistema dei personaggi, con i relativi rapporti funzionali, la trasformazione di sistemi e il modello attanziale di Greimas.

Si passa al *Discorso*, con un'attenzione particolare sulla voce, sul narratore, sul narratario.

Segue un paragrafo incentrato sui *Narratori omodiegetici ed eterodiegetici* e uno su *La prospettiva*, dove si affronta il tema della focalizzazione, in relazione a Boccaccio e a Dante.

Infine, si parla di *Tempo, Ordine, Durata*, con riferimenti ancora una volta a Dante e Boccaccio, e di *Frequenza*, dove si cita anche Cavalcanti.

Come si legge nella nota conclusiva, per la redazione del microsaggio si è

fatto riferimento soprattutto a un testo basilare della narratologia come Genette, *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino, 1976, con il complemento del *Nuovo discorso del racconto*, Einaudi Torino, 1987. Sono state introdotte alcune "modificazioni concettuali" per le quali si rimanda a G. Baldi, "Narratologia della storia" e "Narratologia del discorso", in *Narratologia e critica. Teoria ed esperimenti di lettura da Manzoni a Gadda*, Liguori, Napoli, 2003 (p. 702).

Dopo il microsaggio, troviamo un Glossario, con un N.B. che lo circonda «esclusivamente ai termini che compaiono nel volume». Esso «non pretende in nessun modo di essere un dizionario di retorica, metrica linguistica, narratologia, etc.» (p. 703). Qui, oltre al lemma «narratologia», troviamo anche i seguenti termini narratologici: analessi (che rinvia ad anacronia), autodiegetico, discorso, ellissi (in senso retorico e in senso narratologico), eterodiegetico, fabula, focalizzazione, funzione, intreccio, iterativa, narratario, narratore, nuclei, omodiegetico, pausa, scena, sommario, storia, tempo della storia/tempo del discorso, voce.

Diversamente dal Glossario, presente in tutti i volumi, il microsaggio compare solo nel primo.

Per restare al vol. 1a, non sono presenti, se non all'interno del Glossario, i termini narratologia, analessi, anacronia, autodiegetico, asse paradigmatico, attante, modello narrativo. Ricorrono nel volume, ancorché in modo molto limitato, i termini iterativa e nuclei, ma utilizzati in senso generico e non tecnico.

A proposito della *Divina Commedia* si introducono concetti narratologici quali la focalizzazione, il racconto di secondo grado, l'ellissi, lo spazio, il tempo, la storia, la velocità del racconto.

Molti degli elementi narratologici presenti nel volume sono introdotti nelle pagine dedicate al *Decameron* (p. 534). Vi troviamo: punto di vista, voce narrante, io narrante, narratore, focalizzazione, tempo narrativo, durata, scena, sommario, spazio, intreccio, sequenze narrative, asse sintagmatico della storia, eroina, protagonista, antagonista.

Per quanto riguarda l'applicazione pratica di strumenti narratologici, si possono individuare alcuni esempi.

L'esercizio presente in calce a un brano tratto da *Specchio di vera penitenza* di Iacopo Passavanti si articola in cinque domande, rispettivamente su sintesi, comprensione, tecnica narrativa, lessico e scrittura. Nella domanda sulla tecnica narrativa, si chiede allo studente di ricostruire la fabula e l'intreccio e di indicare quale effetto avrebbe voluto perseguire il narratore (p. 142). Per la definizione di fabula, intreccio e narratore, l'esercizio rinvia direttamente al Glossario.

Altri riferimenti alla narratologia sono presenti nell'esercizio che segue il Canto V dell'*Inferno*. Dopo l'episodio di Paolo e Francesca, si trovano la consueta scheda di *Analisi del testo* e, successivamente, in *Esercitare le competenze*, una serie di domande. Una di esse propone di analizzare la «Tecnica narrativa». Allo studente viene posto il seguente quesito: «Distingui un narratore di primo grado e uno di secondo grado. Si tratta di narratori interni o esterni alla storia?» (p. 344).

A proposito della novella *Calandrino e l'elitropia* di Boccaccio, viene chiesto «chi è l'ideatore della beffa su cui si basa l'intreccio della novella» (p. 657). Per *Griselda*, invece, la richiesta è di riassumere l'intreccio della novella in circa 20-25 righe (p. 672).

Nell'esercizio a margine dell'analisi attiva proposta alla fine di *Chichibio cuoco*, la domanda proposta è: «Dal punto di vista dell'impostazione narrativa, prevale la narrazione o la scena? Quante e quali scene si possono raccontare?» e, a seguire, «Su quali sfondi sono collocate le scene?» (p. 634). Nella scheda «Esercitare le competenze» relativa alla novella *Frate Cipolla*, all'interno della sezione «Comprendere e analizzare», vi è il seguente quesito sulla tecnica narrativa: «Nella novella assume un rilievo particolare la voce narrante, che esprime giudizi su fatti e personaggi. Individua e commenta alcuni interventi a tua scelta» (p. 648). Nell'analogo esercizio presente a chiusura della novella *Griselda*, la domanda sulla tecnica narrativa è la seguente: «Quale giudizio sulla vicenda di Griselda esprime la voce narrante (Dioneo) nella conclusione della novella? Quale interpretazione, tra quelle proposte dalla critica, essa sembrerebbe suffragare?» (p. 672).

2.2. Giuseppe Langella et al., *Amor mi mosse*

Per quanto riguarda *Amor mi mosse* di Langella et al., alla fine di ogni volume è presente un *Glossario retorico e stilistico*. Il manuale non contiene una sezione dedicata alla narratologia.

Nel vol. 1, all'interno del Glossario troviamo i lemmi *fabula* (o favola), focalizzazione (zero, interna, esterna), intreccio. In questo volume, il termine «narratologia» compare solo due volte: una nel Glossario, a proposito del lemma «fabula», l'altra in relazione alla novella *Madonna Oretta*, definita «un'embrionale lezione di narratologia» (p. 681). Il termine «diegesi» non compare mai, ma in una piccola tabella su «I livelli narrativi e le voci narranti del *Decameron*» (p. 588), vengono elencati cinque livelli: il primo e il secondo sono definiti extradiegetici, il terzo intradiegetico, il quarto diegetico e il quinto metadiegetico. Dei vari livelli si discute nel testo schematizzato dalla tabella, senza però definire cosa sia la diegesi e cosa si intenda per extra, intra e meta-diegetico.

Il termine «narratologia» non si trova, se non per caratterizzare alcune voci del Glossario, nel vol. 2 e nel vol. 4. Del tutto assente nel vol. 5.

I lemmi riconducibili alla narratologia presenti nel Glossario sono complessivamente *agnizione*, *analessi*, *diegesi* (solo nel volume 3, 4 e 7), *fabula* (o favola), *flashback*, focalizzazione (zero, interna, esterna), *intreccio*, *narratologia*, *narratore* (con un rimando alla focalizzazione), *prolessi*.

All'interno del vol. 3, a margine di un paragrafo dedicato alla dissoluzione dell'epica in età Barocca, abbiamo la spiegazione della «Rimozione della mancanza» di cui si parla nel paragrafo (p. 89). Vi si legge che è un «termine tecnico della narratologia, che indica che tutte le narrazioni hanno inizio poiché a qualcuno manca (per vari motivi) qualcosa [...]». L'espressione non viene riportata nel Glossario in calce.

Il termine «narratologia» torna un'altra volta nel vol. 3, ma solo per far sapere che Giovanni Pozzi riabilita l'*Adone* di Marino servendosi principalmente di due elementi, uno «antico, la retorica, e un metodo modernissimo ai suoi tempi – l'edizione è del 1976 – cioè la narratologia» (p. 158).

Nel vol. 6, lo troviamo a proposito dell'approccio narratologico a Verga utilizzato da Guido Baldi (pp. 260-261) e proprio presentando gli studi su Verga si sottolinea l'applicazione di «strumenti interpretativi messi a disposizione dallo strutturalismo e dalla narratologia» (p. 352).

Infine, compare una sola volta nel vol. 7, quando si avvisa il lettore che l'interpretazione delle opere di Calvino da parte di Claudio Milanini «si avvale di una strumentazione molto ricca, che va dall'esistenzialismo all'epistemologia, in campo filosofico, e dalla sociologia del pubblico letterario alla narratologia sul fronte dell'analisi testuale» (p. 958).

La differenza tra narratore onnisciente e omodiegetico viene introdotta e chiarita a più riprese nel presentare e analizzare le opere di Verga. La troviamo anche in alcuni esercizi, come, ad esempio, quando si chiede allo studente se, a proposito dei *Malavoglia*, «Verga sia rigoroso nell'utilizzo del narratore popolare omodiegetico» (p. 286) o, più avanti, quando si domanda «quali elementi rivelano il suo essere omodiegetico» (p. 295). Analizzando lo stile di Verga, si dice: «Nel discorso indiretto libero diegesi e mimesi, narratore e personaggio, si danno la mano, generando quello che Luigi Russo definì “racconto dialogato”» (p. 296).

Nel vol. 7, trattando del *Fu Mattia Pascal*, viene introdotto il narratore autodiegetico (p. 286). Nella tabella contenente i concetti chiave dell'opera pirandelliana, si opera una distinzione tra il narratore omodiegetico, che «parla in terza persona» tipico del romanzo verista, e quello autodiegetico, che «parla in prima persona» del *Mattia Pascal* (p. 288).

2.3. *Alessandra Terrile et al.*, Tramutare il mondo

Anche in questo caso, non ci sono sezioni dedicate alla narratologia. Lo stesso termine è quasi del tutto assente. Lo troviamo solo nel vol. 2, quando, a proposito dei *Promessi Sposi*, introducendo il dispositivo del narratore onnisciente, si fa menzione di narratario e narratore (p. 703), e nel secondo tomo del vol. 3, all'interno di un capitolo dedicato al rapporto tra pensiero e arte, in un paragrafo dal titolo *La riflessione sul linguaggio: lo strutturalismo, la semiotica e la narratologia*. In quel contesto, la narratologia viene presentata come «una forma specifica di semiologia», alla ricerca di «strutture costanti e celate all'interno di ogni testo narrativo» (p. 632). Il termine ritorna nello specchio riassuntivo di questa sezione (p. 645).

I lemmi riconducibili alla narratologia contenuti nel Glossario dei vari volumi sono i seguenti: antefatto, anticipazione, cornice, discorso indiretto libero, fabula, flashback, focalizzazione, intreccio, monologo interiore, narratore, prolessi, straniamento.

Si parla in modo esplicito di diegesi all'interno della voce «narratore» nel Glossario e nell'ultimo volume, 3.2, dove si accenna al narratore omodiegetico a proposito di un brano tratto da *La casa in collina* di Cesare Pavese (p. 681).

Più spazio è invece riservato alla focalizzazione. Se ne parla, nel vol. 3.2, in un paragrafo dal titolo *Le modalità della focalizzazione* a proposito de *La crisi del romanzo* (p. 101).

Si torna sulla focalizzazione anche a proposito del *Fu Mattia Pascal* (p. 192). Di focalizzazione esterna si discute nell'analisi di un brano tratto da *Il giorno della civetta* di Sciascia (p. 724). Un estratto da *Il gattopardo* di Tomasi da Lampedusa diviene il pretesto per menzionare la focalizzazione zero (p. 729).

Le nozioni di variazione di focalizzazione e di punto di vista mobile vengono introdotte nell'analisi di due brani tratti rispettivamente da *La Storia* di Elsa Morante (p. 747) e da *La lunga vita di Marianna Ucrìa* di Dacia Maraini (p. 767). La focalizzazione interna compare nell'analisi di un testo tratto da *Una questione privata* di Fenoglio (p. 849 e p. 856). L'ultima menzione sulla focalizzazione è a proposito de *Il sentiero dei nidi di ragno* di Calvino, dove si parla di focalizzazione sul personaggio (p. 877). Poi, troviamo il termine nel Glossario.

Per quanto concerne l'applicazione degli strumenti narratologici, in diversi esercizi viene chiesto allo studente di «allenarsi a compiere ad alta voce circa quattro minuti di analisi del testo», facendo uso di alcune parole ed espressioni, come ad esempio «focalizzazione interna», «focalizzazione zero», «focalizzazione sul personaggio». In un altro esercizio, partendo da tre brevi frasi tratte da un brano di Thomas Mann, si chiede a quale tipo di focalizzazione faccia ricorso l'autore (p. 140).

Nel vol. 3.1 vengono affrontati i temi dell'arretramento del narratore onnisciente, della focalizzazione variabile e dello straniamento a proposito delle modalità narrative veriste di Verga (pp. 99-100). Nell'analisi di un brano tratto da *Canne al vento* di Grazia Deledda si parla di focalizzazione sul personaggio, dell'uso del discorso indiretto libero e del soliloquio (p. 313).

Nel vol. 2 viene introdotta la nozione di focalizzazione prevalentemente interna a proposito del *Don Chisciotte* (p. 66). Nell'esercizio corrispondente si chiede di articolare un discorso sull'analisi del testo, inserendovi alcune espressioni tra le quali «focalizzazione interna e onnisciente». Di focalizzazione prevalentemente esterna si parla nell'analisi di un brano tratto da *Delitto e castigo* di Dostoevskij (p. 635) e nel relativo esercizio di comprensione e analisi è presente la seguente domanda: «Nel testo prevale la focalizzazione esterna, ma talora si fa uso di una

focalizzazione zero o di una focalizzazione interna. Spiega dove avviene il passaggio fra i tre diversi tipi di focalizzazione».

Nell'analizzare un brano tratto da *Anna Karenina* di Tolstoj (p. 641), si torna a parlare di focalizzazione interna fissa. Il passo è seguito dal solito esercizio sull'analisi testuale da esporre verbalmente, utilizzando, tra le altre, l'espressione «focalizzazione interna».

Trascurabile la presenza del termine nel vol. 1.

2.4. Roberto Carnero, Giuseppe Iannaccone, Il magnifico Viaggio

Nel testo di Carnero e Iannaccone non vi è alcuna sezione dedicata alla narratologia. Il termine stesso non viene citato in nessuno dei sei volumi. Tale impostazione si riflette anche nel Glossario, nel quale, con leggere differenze da un volume all'altro, troviamo lemmi come analessi, diegesi, discorso indiretto, discorso indiretto libero, fabula, flashback, focalizzazione, monologo interiore, narratore onnisciente, prolessi (come costruzione sintattica e non come tecnica narrativa di anticipazione).

Nel vol. 1 sono assenti i termini «narratologia» e «focalizzazione». Troviamo più volte, invece, il termine «diegesi» che compare a proposito dell'analisi di alcune novelle e, in alcuni casi, anche nei relativi esercizi.

Per esempio, a proposito della novella *Dio e il giullare* tratta dal *Novellino*, si chiede all'alunno: «Distingui nel testo, evidenziandole con due colori diversi, le parti mimetiche e quelle diegetiche: che cosa puoi notare?» (p. 238).

A proposito di *Calandrino e l'elitropia* di Boccaccio si chiede: «Distingui le parti diegetiche (diegesi) da quelle mimetiche (mimesi). Quali dei due livelli narrativi ti sembra prevalere? Con quali effetti, secondo te?» (p. 652). E, in merito a *Calandrino incinto*, anch'essa di Boccaccio, si domanda: «Descrivi lo stile adottato nella novella. Prevala la mimesi o la diegesi?» (p. 658).

Si fa più volte cenno al rapporto tra parti diegetiche e parti mimetiche, prendendo ad esempio brani tratti dal *Novellino*, dalla *Vita Nuova* e dal *Decameron*.

Nei voll. 2 e 3 non si trovano i termini «narratologia», «diegesi», «focalizzazione». Quest'ultimo compare nel vol. 3 solo una volta, a proposito del romanzo epistolare di fine Settecento, nel quale si verifica «uno spostamento della focalizzazione narrativa sul protagonista» (p. 321).

Non c'è traccia di «narratologia» neppure nel vol. 4. «Focalizzazione» compare nel Glossario e nell'esercizio su un brano tratto da *Papà Goriot* di Honoré

de Balzac: «Come definiresti il narratore? a. Esterno, onnisciente, nascosto; b. Esterno, onnisciente, palese; c. Esterno, con focalizzazione esterna; d. Esterno, con focalizzazione interna» (p. 429). Una sola occorrenza per «diegesi», in relazione a un brano tratto da *I miserabili* di Victor Hugo: «L'autore è tecnicamente molto abile e suscitare la commozione attraverso il sapiente dosaggio ed efficace mescolanza di mimesi (dialoghi) e diegesi (racconto in terza persona)» (p. 442).

Nel vol. 5 non compare la parola «narratologia». La presenza di «diegesi» si limita a due occorrenze: a proposito di un brano tratto da *In risaia* della Marchesa Colombi, al secolo Maria Antonietta Torriani, la cui «diegesi appare ancora impostata ai canoni manzoniani» (p. 185); e in riferimento a un brano tratto da *L'uomo senza qualità* di Musil, nel quale «sulla diegesi prevalgono la descrizione e l'analisi» (p. 732).

Di focalizzazione interna si fa cenno in relazione a Emma in *Madame Bovary* di Flaubert (p. 147), alla novella *Il treno ha fischiato* (p. 855) e al *Fu Mattia Pascal* (p. 870) di Pirandello, a *Senilità* di Svevo (p. 775).

Nessun rimando esplicito alla narratologia neppure nel vol. 6. Di diegesi si parla solo nel Glossario. «Focalizzazione» compare una volta nel Glossario e altre due volte: nell'analisi di un brano del *Pasticciaccio* di Gadda (p. 679) e a proposito de *Il sentiero dei nidi di ragno* di Calvino (p. 713).

2.5. Romano Luperini et al., Noi e la letteratura

Neppure il Luperini presenta una sezione dedicata alla narratologia. Il termine è quasi del tutto assente. Nei voll. 1a, 2, 3a e 3b, è presente solo nel Glossario, non come voce specifica, ma per definire altri lemmi. Vi troviamo, invece, analessi, diegesi, fabula, focalizzazione, intertestualità, intreccio, mimesi, narratore, polifonia, prolessi, riassunto, Spannung, tempo del racconto.

Al di fuori del Glossario, il termine ritorna solo due volte: la prima nel vol. 1b, a proposito dell'*Orlando furioso*, ma solo per dire che «Calvino, ispirato dallo strutturalismo e dalla narratologia, scompone la trama del *Furioso* in singole novelle» (p. 472); la seconda nel vol. 3b, nel capitolo su *L'estetica e le teorie letterarie*, dove, introducendo lo Strutturalismo e prima di presentare la neormeneutica di Gadamer, si legge:

In Europa appaiono condizionati dallo strutturalismo i principali pensatori affermatasi negli anni Sessanta: l'antropologo Claude Lévi-Strauss, lo

psicoanalista freudiano Jacques Lacan, lo studioso delle istituzioni sociali e del potere Michel Foucault, il critico Gérard Genette, lo scrittore e semiologo Roland Barthes, Tzvetan Todorov e i formalisti russi che gettano le basi della narratologia (p. 728).

Ma in cosa consista questa narratologia non viene detto.

Al contrario, trova posto nel Glossario, il lemma «diegesi» contrapposto a «mimesi». Al di fuori del Glossario lo troviamo solo in due altri casi: nell'analisi di una laude di Iacopone da Todi e, nel vol. 3a, nell'analisi di un brano tratto dai *Quaderni di Serafino Gubbio operatore* di Pirandello. Vi si afferma: «Elemento chiaramente riconoscibile è il frequente trapasso dalla diegesi (narrazione) alla mimesi (riproduzione) del discorso diretto, ora riferito a parlanti chiaramente definiti [...], ora invece a parlanti generici [...]» (p. 782).

Il termine «focalizzazione» è presente come lemma nel Glossario. Lo si ritrova, poi, nei voll. 3a e 3b per una decina di volte a proposito di Verga, Svevo, Pirandello, Federigo Tozzi, Fenoglio e Tomasi da Lampedusa.

Ampio spazio viene dato al termine «narratore». Più volte negli esercizi annessi ai brani viene chiesto a che tipologia di narratore ricorra l'autore e quale ruolo svolga il narratore nei confronti dei personaggi e degli eventi.

È attorno al concetto di narratore che si articolano le analisi narratologiche più approfondite, nella misura in cui esso consente di affrontare temi quali il principio dell'impersonalità, la prospettiva "regressiva", la moltiplicazione dei punti di vista, l'opposizione tra narratore onnisciente e "narratore regredito", il monologo interiore e il flusso di coscienza.

2.6. *Marzia Fontana et al., L'ottima compagnia*

Nei primi due volumi non troviamo il termine «narratologia», se non nel Glossario e, comunque, solo per definire il campo di appartenenza di lemmi come *Spannung* e *prolessi*. Non compaiono neppure i termini «diegesi», «focalizzazione», «fabula» e «intreccio», nonostante nel vol. 2 si trovino un paio di domande che, in riferimento ad alcuni testi riportati, chiedono quale focalizzazione prevalga o se *fabula* e *intreccio* coincidano.

Neppure nel vol. 3 troviamo i termini «narratologia», «diegesi» e «fabula». «Focalizzazione» è presente solo come lemma nel Glossario, insieme a *flashback* e *narratore*. Negli esercizi di analisi del testo, a proposito di brani tratti dal *Don*

Chisciotte, da *Il giorno* di Parini e da *Sostiene Pereira* di Tabucchi, si pongono delle domande sulla tipologia di narratore.

Il Glossario presente nei voll. 4, 5 e 6 risulta maggiormente “attento” alla narratologia. Nel complesso, con delle variazioni da un volume all’altro, vi troviamo i termini analessi, digressione, discorso diretto, discorso indiretto libero, flashback (o analessi), flashforward (o prolessi), flusso di coscienza, focalizzazione, monologo, narratore, narratore esterno, narratore interno, narratore onnisciente, prolessi, Spannung.

Nel vol. 4, non compaiono «narratologia» (se non nel Glossario, alla voce prolessi), «focalizzazione», «diegesi» e «fabula». Negli esercizi si chiede in più occasioni di individuare i punti di vista del narratore. Di narratore onnisciente si parla nella trattazione di Hugo, Poe e Manzoni.

«Narratologia» è assente anche dal vol. 5. Vi compare una volta, ma solo nella rubrica «Interrogiamo la letteratura» di Gabriele Pedullà, dove si afferma che «il coro contadino dei *Malavoglia* aveva invaso gli spazi tradizionali del narratore con quella tecnica che in narratologia prende il nome di discorso indiretto libero» (p. 324).

Non ci sono riferimenti ai termini «diegesi» e «fabula». Solo una volta, a proposito della poetica di Verga, a commento di un brano tratto dalla lettera prefatoria all’*Amante di Gramigna*, si menziona la «voce omodiegetica», senza mai aver parlato di questo argomento (p. 179).

In questo volume, si approfondisce, sia pure in modo non sistematico, la nozione di narratore e punto di vista, soprattutto nel momento in cui si presenta il Naturalismo e il Verismo, con particolare riguardo a Giovanni Verga.

Non mancano accenni al narratore e alle tecniche narrative neppure nella trattazione di autori come D’Annunzio, Proust, Joyce, Woolf, Pirandello e Svevo e in alcune delle esercitazioni associate ai brani proposti.

Nel vol. 6, il termine «narratologia» compare due volte, nel Glossario (all’interno del lemma «prolessi») e nel primo capitolo, dove si legge:

Due importanti scuole critiche, il Formalismo e lo Strutturalismo, introducono nella critica letteraria e nella linguistica uno sguardo nuovo su testi e linguaggio, analizzati nelle loro costanti formali considerate come un insieme di elementi in relazione tra loro. Del 1928 è il saggio sulla *Morfologia della fiaba* di Vladimir Propp, base della narratologia contemporanea, mentre al di fuori dell’ambito strettamente letterario si collocano studi di impostazione strutturalista che hanno grande influenza sulla riflessione estetica, come quelli del linguista Roman Jakobson e dell’antropologo Claude Lévi-Strauss (p. 12).

Non compaiono i termini «diegesi» e «fabula».

Si fa riferimento al narratore e/o al punto di vista a proposito di alcuni brani (e in qualche caso anche nei rispettivi esercizi) tratti da Saba, Meneghello, Hemingway, Pavese, Landolfi, Borges, Tomasi di Lampedusa, Morante, Pasolini, Calvino, Andrea De Carlo, Antonio Tabucchi e McEwan.

2.7. Con altri occhi e Vivere la letteratura

Per ragioni di spazio, dedicheremo solo poche riflessioni a questi due manuali. Il termine «narratologia» non compare in nessun volume dei due libri di testo. Per quanto concerne *Con gli altri occhi*, i termini narratologici presenti nel Glossario sono agnizione, dialogo, discorso indiretto libero, ellissi narrativa, fabula, focalizzazione, punto di vista, intervento di regia, intreccio, monologo interiore, narratore, onnisciente, pausa narrativa, prolessi, ritmo narrativo, scena, sommario, suspense, temi narrativi, trama, velocità narrativa, voce. Nel vol. 6, nel paragrafo intitolato *La nuova narrativa. L'Inghilterra scopre l'arte del romanzo*, all'interno del capitolo dedicato ai generi, a proposito dello scrittore americano Henry James, si dice che quest'ultimo affiancò alla sua attività di scrittore, una sistematica riflessione «sui modi della narrazione, che anticipano le moderne teorie narratologiche (*L'arte del romanzo*, 1917)» (vol. 6, p. 73). Poi, però, non si fa menzione di queste teorie.

Dall'indice di ognuno dei quattro volumi di *Vivere la letteratura* si desume l'esistenza di un Glossario, che però non è consultabile nella versione digitale. Nel volume *Strumenti*, che va a completare il manuale, all'interno del capitolo *Lo studio di un testo letterario* si trova un paragrafo dal titolo *Come si studia un testo narrativo* (pp. 43-51), dove vengono illustrati gli «elementi caratteristici del testo letterario narrativo»: storia, personaggi, tempo, spazio, narratore, autore, lettori, sequenze e macrosequenze, punto di vista e focalizzazione, discorso diretto e indiretto. Vi si trovano, inoltre, riferimenti a fabula, intreccio, anacronie, anticipazioni o prolessi, flashback o analessi.

2.8 Sussidi e complementi

Discorso a parte va fatto per i sussidi sulla comunicazione e sulla scrittura abbinati ai manuali.

Ad *Imparare dai classici a progettare il futuro* di Baldi, ad esempio, è associato un volumetto dal titolo *Competenti in comunicazione oggi* di Elisabetta Degl'Innocenti (pp. 266), diviso in sette capitoli. La sez. B del cap. 3 si intitola *L'analisi di un testo letterario narrativo in prosa* ed espone, utilizzando la novella boccaccesca *Messer Forese da Rabatta e maestro Giotto*, alcuni elementi di narratologia: tempo, spazio, narratore, punto di vista, fabula, intreccio, personaggi (pp. 106-117).

Si tratta del medesimo testo abbinato ad *Amor mi mosse* di Langella (edito dalla stessa casa editrice), peraltro con identica impaginazione e numerazione delle pagine. Cambiano solo il titolo, che per Langella diventa *La comunicazione scritta e orale*, la copertina e parte del contenuto degli ultimi due capitoli, pur restando identici i rispettivi titoli (cap. 6: *La prima prova scritta*; cap. 7: *Il colloquio d'esame*).

Nel cap. 4 *Saper scrivere*, tra i consigli operativi su come scrivere il corpo centrale del testo si legge: «Se il testo è narrativo: utilizza gli strumenti della narratologia (cap. 3, p. 106) [...]» (p. 156).

Nel cap. 5, dal titolo *Modelli di scrittura scolastica e funzionale*, troviamo un paragrafo dedicato allo *Storytelling* (p. 174) nel quale si afferma:

Tra le tipologie testuali citate merita un approfondimento quella narrativa che, oltre a seguire le procedure proprie della narratologia (sequenze narrative, spazio-tempo, personaggi, tecniche narrative ecc.; cap. 3, p. 106), oggi si avvale delle metodologie dello *storytelling* [...].

Scrivere, argomentare, dibattere curato da Patrizia Becherini, Lucia Gasperini e Stefano Sandrelli è il sussidio associato a *L'ottima compagnia* di Fontana. Qui, troviamo un capitolo sulla descrizione delle prove dell'esame di Stato, all'interno del quale vi è un paragrafo dedicato a *La prova di italiano*, che presenta «I livelli dell'analisi testuale» con la proposta, sottoforma di tabella, di un «vademecum»: per ogni livello di analisi vengono elencate le «operazioni» da eseguire. I livelli sono tematico, strutturale, stilistico, semantico-lessicale, sintattico, morfologico, retorico, narratologico e metrico. A quello narratologico sono associate le seguenti operazioni:

- Esaminare le scelte costitutive della narrazione:
 - voce narrante (omodiegetica, eterodiegetica) e focalizzazione (interna, esterna, onnisciente)
 - Personaggi (principali, secondari, funzioni, sistema dei rapporti, ecc.)
 - Spazio (preciso o stilizzato, reale o inventato, chiuso o aperto, ecc.)
 - Tempo (epoca in cui la narrazione è ambientata; rapporto tra tempo della storia e tempo del racconto, con i conseguenti sommari, ellissi, scene)

- Cogliere correlazioni tra personaggi e luoghi, fra personaggi e tempi
- Approfondire le conseguenze espressive delle scelte operate dall'autore nella gestione di voce narrante e focalizzazione (*Scrivere, argomentare, dibattere*, p. 352).

3. Conclusioni provvisorie

Poiché, come si è visto, lo spazio occupato dalla narratologia nella manualistica del triennio conclusivo è residuale, si viene a creare una sorta di cortocircuito tra le competenze che vengono richieste agli alunni a conclusione del ciclo di studi⁶ e le loro effettive competenze narratologiche.

La preoccupante percentuale di analfabetismo funzionale tra la popolazione adulta⁷ e i poco lusinghieri risultati ottenuti dagli studenti delle Scuole Secondarie di Secondo Grado nelle prove INVALSI di Italiano⁸ richiederebbero uno sforzo suppletivo per far fronte a quanto richiesto dalla “Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente”, approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018, e a quanto previsto dal D.M. 138/2007 in materia di Competenze chiave di Cittadinanza. La prima delle competenze chiave europee è proprio quella alfabetico funzionale; per di più, la comunicazione viene annoverata tra le Competenze chiave di Cittadinanza, dove trovano spazio anche competenze come «individuare collegamenti e relazioni» e «acquisire ed interpretare l'informazione». Si tratta di competenze che potrebbero giovare dell'ausilio della narratologia.

Peraltro, la prova d'esame di Stato di Italiano prevede, come tipologia A, l'analisi e l'interpretazione di un testo letterario, in poesia o in prosa. Anche in questo caso, gli strumenti forniti dalla narratologia risulterebbero particolarmente utili.

⁶ Si veda il Profilo Educativo, Culturale e Professionale in uscita degli studenti della Scuola Secondaria Superiore (PECUP).

⁷ Il PIAAC-Programma per la valutazione internazionale delle Competenze degli Adulti (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) promosso dall'OCSE, ha rilevato come, in Italia, nel 2023, più di un terzo degli adulti rientra nella condizione di analfabetismo funzionale. In particolare modo, per quanto riguarda la «literacy» (capacità di capire, valutare, utilizzare ed esaminare testi scritti in forma cartacea o digitale per partecipare alla vita sociale, per raggiungere obiettivi e sviluppare conoscenza e potenziale umano), il 35% degli adulti italiani, a fronte di una media OCSE del 26%, ha ottenuto un punteggio uguale o inferiore al Livello 1, rientrando nella categoria degli analfabeti funzionali.

⁸ Dalla rilevazione INVALSI 2025, cui hanno preso parte oltre un milione di studenti e studentesse della Secondaria di secondo grado, risulta che, in Italiano, solo il 52% degli studenti (erano il 56% nel 2024 e il 64% nel 2019) raggiunge almeno il livello “base” (dal livello 3 in su). Cfr. https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2025/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Sintesi%20primi%20risultati%20prove%20INVALSI%202025.pdf (ultimo accesso: 15/07/2025).

Ecco perché, a nostro avviso, la decisione di inserire o meno la narratologia all'interno dei manuali non va lasciata alla discrezionalità e alla buona volontà di autori e editori. Sarebbe di notevole impulso inserire nei documenti ministeriali un riferimento esplicito alla narratologia, poiché i libri di testo vengono aggiornati al mutare dei riferimenti normativi adottati. È quanto accaduto, ad esempio, con la riforma dell'esame di Stato, le prove INVALSI, l'Agenda 2030 e l'Educazione civica.

È vero che editori e autori devono far fronte a oggettivi problemi di spazio, di selezione, organizzazione e gestione di contenuti sempre maggiori. Tuttavia, l'assenza della narratologia dalla manualistica non è riconducibile esclusivamente a queste difficoltà, essa riflette piuttosto l'assenza di riferimenti espliciti in ambito normativo.

Le Indicazioni nazionali⁹ per i licei, le linee guida per i tecnici e i professionali, i vari regolamenti, ivi compresi i relativi allegati, non fanno menzione della narratologia, pur rinviando ad alcuni elementi a essa riconducibili.

Prendiamo ad esempio il PECUP dei licei, tra i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali, troviamo, nell'area logico-argomentativa, lo sviluppo delle capacità critiche di argomentare, ragionare e interpretare, allo scopo di individuare e risolvere i problemi.

Per quanto riguarda l'area linguistica e comunicativa, l'obiettivo è di «padroneggiare pienamente la lingua italiana», tanto nella produzione scritta quanto in quella orale, e di «saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale».

Infine, agire secondo i valori costituzionali, affrontare la realtà con razionalità e spirito critico, e padroneggiare efficacemente la lingua italiana sono risultati comuni a tutti i percorsi tecnici e professionali.

Riteniamo che un contributo importante al raggiungimento di questi obiettivi possa essere fornito dalla narratologia.

Non si tratta di appesantire i manuali, già molto ponderosi così come sono. Sarebbe sufficiente, sulla scia del Baldi, inserire una trattazione breve, ma organica, che presenti la narratologia, nei suoi elementi essenziali, in modo chiaro e sistematico, fornendo agli alunni una guida agile e di facile consultazione alla narratologia e creando un ponte con quanto studiato nel biennio.

⁹ Nel momento in cui si consegna alle stampe il presente contributo, il Ministero ha pubblicato la bozza della Nuove Indicazioni Nazionali del Primo ciclo e una commissione è al lavoro per definire la bozza relativa al Secondo ciclo.

Come migliorare la situazione?

Le linee di intervento che possiamo suggerire sono quattro:

1. Una maggiore sistematizzazione nell'esposizione degli strumenti narratologici all'interno della manualistica, con un apparato teorico chiaro e coerente che accompagni l'intero percorso triennale.
2. L'integrazione nei manuali di esempi concreti per evidenziare l'attualità e l'utilità degli strumenti narratologici anche nell'analisi di opere non strettamente letterarie, come film, serie Tv, spot pubblicitari, videogiochi, ecc.
3. La presenza di esercitazioni pratiche che guidino gli studenti nell'applicazione autonoma delle categorie narratologiche.
4. Abbiamo tenuto fuori da questa discussione una parte essenziale del processo di apprendimento: il docente. Le Indicazioni ministeriali, infatti, non devono servire solo per editori e autori, ma anche per i docenti, sin dalla loro formazione. Se il docente, nel suo percorso formativo, non ha mai incontrato questa disciplina, quando e come la tratterà nella sua attività didattica? Le associazioni di settore, AdI, Compalit e MOD, che tanto si stanno spendendo sulla didattica della letteratura, non hanno alcun controllo sui sillabi e sui curricoli di laurea che risultano molto eterogenei. Tuttavia, se la standardizzazione dei percorsi di laurea risulta un'impresa ardua, è però possibile e auspicabile ragionare sui percorsi abilitanti. Potrebbe essere questa la strada più immediata e funzionale per fornire ai futuri docenti gli strumenti didattici più idonei per coltivare negli studenti una "coscienza narratologica".

Se è vero che esiste un legame inscindibile tra identità e narrazione¹⁰ e se «educare è narrare»,¹¹ una delle priorità della scuola dovrebbe essere quella di mettere gli alunni nelle condizioni di riconoscere le narrazioni, coglierne le eventuali fallacie, decostruirle e ricostruirle sulla base dei valori della giustizia, della fratellanza, della solidarietà, della responsabilità, peraltro sanciti dalla Costituzione. Ancora una volta, la narratologia offre strumenti estremamente duttili ed efficaci.

¹⁰ Cfr. JEROME SEYMOUR BRUNER, *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni*, a cura di MASSIMO AMMANITI, DANIEL STERN, Bari, Laterza, 1991; ID., *A Narrative Model of Self-construction* (trad. it. *Un modello narrativo nella costruzione del Sé*), in *The Self Across Psychology: Self-Recognition, Self-Awareness, and Self Concept*, a cura di JOAN GAY SNODGRASS, ROBERT THOMPSON, New York, The New York Academy of Sciences, 1997, pp. 145-161; ID., *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*, Bari, Laterza, 2002 (titolo originale: *Making Stories: Law, Literature, Life*, New York, Farrar Strass & Giroux, 2002); *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*, a cura di EMANUELA CONFALONIERI, GIUSEPPE SCARLATTI, premessa di JEROME SEYMOUR BRUNER, Milano, Unicopli, 2000.

¹¹ DUCCIO DEMETRIO, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.

Certamente si può esercitare il proprio spirito critico anche senza ricorrere in modo esplicito alla narratologia. Del resto, filosofi, poeti, letterati e artisti lo hanno fatto per secoli. Tuttavia, padroneggiare gli strumenti narratologici e utilizzare la narratologia in modo coerente e consapevole come una delle chiavi di lettura del mondo vuol dire mettere i nostri alunni nelle condizioni di avere uno sguardo più penetrante e lungimirante sulla complessa realtà che li circonda.

Scrive Duccio Demetrio:

Educazione e narrazione, se alleate, sanno creare e riprodurre il tessuto, l'intrico di sentimenti, le ragioni, i desideri, i pensieri, le scelte, che ciascuno di noi è stato ed è diventato. La nostra storia è un intreccio di racconti; le storie di tutti e tutte lo sono. In queste trame riconoscibili in ogni storia umana, sempre complesse e sovente complicate, che riusciamo con pazienza a ricostruire, a comunicare a chi sia disposto ad ascoltarci, si condensa il nostro esistere nel presente. [...]. Ogni storia non è soltanto un racconto, contiene il senso che le abbiamo affidato e le domande che ancora non le abbiamo rivolto.¹²

¹² Ivi, p. 12.

La letteratura in dialogo. Note per una didattica intermediale

EMMA DE PASQUALE
Università degli Studi Roma Tre

1. *I media nella didattica della letteratura italiana contemporanea*

La didattica del nuovo Millennio, i cui manuali si configurano sempre più come un testo “espanso”, di cui l’accessibilità, l’interattività, la transmedialità risultano ormai caratteristiche imprescindibili, ha messo attivamente in campo diverse soluzioni strategiche, in continua evoluzione, per porre in dialogo la pratica educativa e le opportunità offerte dalle tecnologie. Al di là dell’ampliamento degli strumenti digitali, risulta ancora meno sondata la direzione che muove verso la riorganizzazione dei saperi e la revisione della proposta canonica della letteratura italiana contemporanea, che includa il vitale rapporto tra letteratura e mass media non solo come risorsa pratica, ma anche come oggetto di apprendimento.

I risultati qui presentati, primo esito di una ricerca in corso,¹ restituiscono una mappatura dello spazio dedicato a “vecchi” e “nuovi” media nei manuali di letteratura italiana dell’ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, pubblicati tra il 1991 e il 2024.

Sembra, infatti, esserci uno scollamento tra il dialogo fruttuoso tra gli studi umanistici e le nuove tecnologie che hanno messo in discussione «lo statuto stesso della testualità»² – ciò si riflette anche nel crescente valore attribuito a competenze di carattere interdisciplinare, quali la *visual literacy*, la *media literacy* e la *digital literacy*³ –

¹ Parte dei risultati di questa ricerca sono stati anticipati in EMMA DE PASQUALE, MONICA VENTURINI, «Parole come azioni». *La voce delle scrittrici nella didattica della letteratura*, «La MODernità della Scuola», II, 1, 2025, pp. 30-46.

² SIMONE GIUSTI, *Leggere, scrivere e gestire i contenuti: la didattica della letteratura nell’era del web*, in *L’Italianistica oggi: ricerca e didattica*. Atti del XIX Congresso dell’ADI – Associazione degli Italianisti, Roma, 9-12 settembre 2015, a cura di BEATRICE ALFONZETTI, TERESA CANCRO, VALERIA DI IASIO, ESTER PIETROBON, Roma, Adi editore, 2017, consultabile al link: <https://www.italianisti.it/publicazioni/atti-di-congresso/laitalianistica-oggi-ricerca-e-didattica/Giusti.pdf> (ultimo accesso: 31/10/2025)

³ Sulla scuola nell’era digitale si vedano almeno *Insegnare letteratura nell’era digitale*, a cura di FRANCESCO RIVA, Pisa, ETS, 2017; SIMONE GIUSTI, *Per una didattica della letteratura 2.0*, Roma,

e l'integrazione nei programmi scolastici e universitari del rapporto tra intellettuali del Novecento e mass media come fondamentale paradigma della modernità letteraria. È questo un dato che non dovrebbe sorprendere se consideriamo che «c'è stato un lungo periodo, in Italia, in cui la radio e la televisione erano considerate una forma di sottocultura»⁴ e che solamente tra anni Ottanta e Novanta è nata una tradizione italiana di studi sulla televisione e, certamente in misura minore, sulla radio, che ha portato all'apertura di nuove prospettive interdisciplinari anche negli studi letterari.⁵ Avvalendosi anche degli strumenti forniti dai *cultural e media studies*, si è avviato un rovesciamento di prospettiva sull'opposizione dialettica tra mass media e letteratura, contribuendo a ridefinire la cultura del Novecento e del nuovo Millennio come un sistema complesso, reticolare, multifattoriale, di cui «i media sono metafore attive in quanto hanno il potere di tradurre l'esperienza in forme nuove».⁶ Un sistema animato da processi di continua rimediazione,⁷ in cui, come i nuovi media interagiscono e si modellano sulla base degli *old media*, così questi ultimi «vengono “spostati” dall'arrivo di altri media e altre pratiche sociali, che li costringono a cercarsi nuove funzioni e pubblici».⁸ Un fenomeno che porta a ridefinire continuamente i rapporti tra forme di narrazione, massmediali e letterarie, e a mettere ciclicamente in discussione il ruolo dell'intellettuale nella contemporaneità. Una ricostruzione del percorso della *Media Education*⁹ fa emergere

Carocci, 2020; *Elementi di didattica post-digitale*, a cura di CHIARA PANCIROLI, Bologna, Bononia University Press, 2022; *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, a cura di SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, Torino, Loescher, 2024.

⁴ ENRICO MENDUNI, *Televisione e radio nel XXI secolo*, Bari, Laterza, 2016, p. V.

⁵ Si vedano PAOLO GIOVANNETTI, *Il racconto. Letteratura, cinema, televisione*, Roma, Carocci, 2012; *Televisionismo. Narrazioni televisive della storia italiana negli anni della seconda Repubblica*, a cura di MONICA JANSEN, MARIA BONARIA URBAN, Venezia, Ca' Foscari, 2015; COSTANZA MELANI, MONICA VENTURINI, *Ecce video. Letteratura e tv dagli anni Ottanta a oggi*, Firenze, Franco Cesati, 2018; RODOLFO SACCHETTINI, *Scrittori alla radio. Interventi, riviste e radiodrammi per un'arte invisibile*, Firenze, Firenze University Press, 2018; *La letteratura oggi. Romanzo, editoria, transmedialità*, s cura di Giuliana Benvenuti, Torino, Einaudi, 2023. Si veda anche il recente volume *Il medium oggi. Da McLuhan all'intelligenza artificiale*, a cura di PAOLO GIOVANNETTI, ANDREA MICONI, Roma, Carocci, 2025.

⁶ MARSHALL McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967, p. 67.

⁷ Cfr. JAY DAVID BOLTER, RICHARD GRUSIN, *Remediation. Understanding new media*, London, MIT Press, 2000.

⁸ E. MENDUNI, *Televisione e radio nel XXI secolo*, cit., p. VII.

⁹ Si vedano almeno LEN MASTERMAN, *Teaching the media*, Londra, Comedia, 1985, ma anche, più recenti, PIER CESARE RIVOLTELLA, *Media Education*, Roma, Carocci, 2001; DAVID BUCKINGHAM, *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Trento, Erikson, 2006; MASSIMO GRANCHI, *Educazione e media in Italia dall'unità ad oggi. Breve viaggio alle origini della Media Education*, «Rivista italiana di comunicazione pubblica», 37, 2008, pp. 147-165; *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, a cura di FRANCO CAMBI, Pisa, ETS, 2010; COSIMO DI BARI, *Dopo gli apocalittici. Per una Media Education “integrata”*, Firenze, Firenze University Press, 2013; il numero monografico de «La Ricerca», *Contro il digitale*, II, 4, 2013; *Media education in Italia. Oggetti e ambiti della formazione*, a cura di FILIPPO BRUNI, ANDREA GARAVAGLIA, LIVIA PETTI, Milano, Franco Angeli, 2019; *The Handbook of Media Education Research*, a cura di DIVINA FRAU-MEIGS, SIRKKU

con forza quanto il dibattito tra “apocalittici” e “integrati” abbia effettivamente condizionato le modalità in cui i media sono entrati nei processi educativi nel corso del Novecento: gli spazi istituzionali della cultura faticano a mettere fattivamente in campo quella che Luperini definiva «una storiografia pluristratificata e poliprospectica, e tuttavia capace di fornire assi di riferimento, indirizzi di significato, direzioni di percorso»¹⁰ della letteratura italiana contemporanea, riconoscendo raramente – e, comunque, non a livello sistemico – non solo la centralità e la progettualità culturale della radio e della televisione nel secondo Novecento, ma anche il loro insito ruolo di “bottega delle narrazioni”, indissolubilmente legato alla letteratura dello scorso secolo e determinante per ridefinire le modalità narrative attuali e future.¹¹

Nonostante la distanza critica che pesa sul rapporto tra intellettuali e mass media, Monteleone sostiene che dal secondo dopoguerra la Rai si sia affermata come «un laboratorio culturale tra i più attivi del panorama italiano»¹² e che il flusso di trasmissione prima radiofonica, poi televisiva, abbia rappresentato l’agente principale attraverso cui «l’esperienza culturale della modernità si è concentrata nella dimensione pervasiva e invasiva dell’ascolto domestico».¹³

Prima dell’arrivo della tv in Italia, nel 1954, la presenza degli intellettuali al microfono vive una stagione particolarmente florida, quando la Rai, adeguandosi al modello della BBC, dà avvio alle trasmissioni del Terzo Programma, definito da Alberto Mantelli, ideatore della rete, un «passo della cultura verso l’uomo»,¹⁴ sull’onda della letteratura dell’impegno. È questa una fase in cui, evidenzia Monteleone, «nessuno scrittore o studioso fu assente dai programmi radiofonici».¹⁵ trasmissioni di dibattito culturale, antologie di letteratura italiana e internazionale, radiodrammi,¹⁶ ma anche progetti seriali che coinvolgono parallelamente la radio,

KOTILAINEN, MANISHA PATHAK-SHELAT, MICHAEL HOECHSMANN, STUART R. POYNTZ, Hoboken, Wiley, 2021; ANNALISA BUFFARDI, *Futuri possibili. Formazione, innovazione, culture digitali*, Milano, Egea, 2021. Si veda anche il recente volume DAMIANO FELINI, SIMONA FINETTI, *Intenditori, critici, alfabetizzati. Storia della media education in Italia (1948-1996)*, Milano, FrancoAngeli, 2026.

¹⁰ ROMANO LUPERINI, *Diciassette tesi sull’insegnamento della letteratura*, Lecce, Manni, 2000, p. 181.

¹¹ Sul dibattito intorno alla televisione “cattiva maestra”, cfr. almeo C. MELANI, M. VENTURINI, *Ecce video. Tv e letteratura dagli anni Ottanta a oggi*, cit. e ALDO GRASSO, *Storia critica della televisione in Italia*, Milano, Il Saggiatore, 2019. Cfr. anche *La bottega delle narrazioni. Letteratura, televisione, cinema, pubblicità*, a cura di STEFANO CALABRESE, GIORGIO GRIGNAFFINI, Roma, Carocci, 2020.

¹² FRANCO MONTELEONE, *Storia della radio e della televisione in Italia. Costume, società e politica*, Venezia, Marsilio, 2021³, p. 315.

¹³ Ivi, p. XXI.

¹⁴ ALBERTO MANTELLI, *Il terzo programma*, «Radiocorriere», XXVII, 38, 17-23 settembre 1950, pp. 3-5: 4.

¹⁵ F. MONTELEONE, *Storia della radio e della televisione in Italia*, cit., p. 315.

¹⁶ Sul rapporto tra intellettuali e radio si vedano almeno *La radio. Storia di sessant’anni (1924-1984)*, a cura di FRANCO MONTELEONE, PEPPINO ORTOLEVA, Torino, Eri, 1984; *Il pensiero e la radio. Cento*

l'editoria e, successivamente, la televisione. Si ricordino alcune esperienze fondamentali in questa direzione: *Scrittori al microfono*, programma settimanale che, a partire dal 1944, ha coinvolto molti degli autori affrontati nell'ultimo anno di scuola secondaria (Montale, Pavese, Moravia, Ungaretti, Quasimodo), ma anche figure, soprattutto di scrittrici, cui ancora non viene riconosciuto il giusto spazio nel canone scolastico: Sibilla Aleramo, Maria Bellonci, Gianna Manzini, Paola Masino, Alba de Céspedes. Tra i cicli, sempre diversi, della trasmissione, sarebbe certamente stimolante proporre in classe le *Confessioni di scrittori. Interviste con se stessi*, poi raccolte da Leone Piccioni in volume nel 1951, come galleria di autoritratti letterari di alcuni tra i più grandi autori e autrici del secondo dopoguerra. E ancora *L'Approdo*,¹⁷ un progetto culturale articolato tra radio, rivista e televisione e, negli anni Settanta, il fortunato format delle *Interviste impossibili*, incontri immaginari con personalità del passato scritti e recitati da autori quali Umberto Eco, Sanguineti, Camilleri, Bellonci e Calvino, oggi fruibili su duplice supporto, audiovisivo e cartaceo.¹⁸

A questi progetti culturali si coniughi una riflessione sul fondamentale ruolo assunto, negli anni Cinquanta e Sessanta, dalla radio e, ancora di più, dalla televisione nel processo di alfabetizzazione delle masse e democratizzazione del sapere:

anni di radio: un'antologia di classici, a cura di ROBERTO GRANDI, Milano, Lupetti, 1995; ENRICO MENDUNI, *Il mondo della radio. Dal transistor a Internet*, Bologna, Il Mulino, 2001; ENZO FERRIERI, *La radio! La radio? La radio!*, a cura di EMILIO POZZI, Milano, Greco & Greco, 2002; ANTONIO LUCIO GIANNONE, *Radio e letteratura: momenti di un (contrastato) rapporto*, in IDEM, *Le scritture del testo. Salentini e no*, Lecce, Milella, 2004, pp. 151-170; ALBERTO ABRUZZESE, *Intellettuali e industria culturale*, in *Il Medioevo Italiano. Industria culturale, TV e tecnologie tra XX e XXI secolo*, a cura di MARIO MORCELLINI, Roma, Carocci, 2005, pp. 113-143; FRANCO MONTELEONE, *La chiamavamo radiotelevisione. Saggi e interventi dagli anni Novanta a oggi*, Venezia, Marsilio, 2014; RODOLFO SACCHETTINI, *Scrittori alla radio. Interventi, riviste e radiodrammi per un'arte invisibile*, cit.; EMILIA MORELLI, «Parole alate». *I generi, le opere e gli autori della programmazione culturale alla radio nel secondo dopoguerra (1946-1960)*, Avellino, Sinestesie, 2019; F. MONTELEONE, *Storia della radio e della televisione in Italia*, cit.; RODOLFO SACCHETTINI, NICOLA TURI, *Storie da ascoltare nell'Italia del boom. Il radiodramma da Primo Levi a Giorgio Manganelli*, Roma, Carocci, 2023; il numero monografico dedicato a letteratura e audionarrazioni, «Finzioni», IV, 7, 2024; M. VENTURINI, *In onda. Scrittrici e scrittori tra radio e televisione*, in *Contaminazioni, dissonanze ed eterotopie nella modernità letteraria*, a cura di ANTONIO ROSARIO DANIELE, Pisa, ETS, 2025, pp. 31-43.

¹⁷ Su *L'Approdo* si vedano almeno: *Memoria e cultura per il 2000. Gli anni de L'Approdo*, a cura di ANGELO SFERRAZZA, FABRIZIO VISCONTI, Roma, Rai-ERI, 2001; *L'Approdo: storia di un'avventura mediatica*, a cura di ANNA DOLFI, MARIA CARLA PAPINI, Roma, Bulzoni, 2006; *L'Approdo: copioni, lettere, indici*, a cura di MICHELA BALDINI, TERESA SPIGNOLI e del GRAP, con la direzione di ANNA DOLFI, Firenze, Firenze University Press, 2007; *Presentazione*, in «L'Approdo», I, 1, 1952, p. 3.

¹⁸ Sulle *Interviste impossibili* si vedano almeno LORENZO PAVOLINI, *Introduzione*, in *Le interviste impossibili. Ottantadue incontri d'autore messi in onda da Radio Rai (1974-1975)*, edizione integrale a cura di LORENZO PAVOLINI, Roma, Radio Rai-Donzelli, 2006, pp. IX-XXIV e M. VENTURINI, *Il Fondo Andrea Camilleri. Tra radio, teatro e letteratura*, «Ariel», XII, 2, 2024, pp. 143-158, in particolare pp. 150-152.

Inoltre occorre tener presente – le statistiche lo hanno confermato – che il pubblico della radio, specialmente in questo tempo, è un pubblico prevalentemente popolare. Le inchieste sull'opinione pubblica ci informano infatti che ad ascoltare i nostri programmi è più la gente che non legge, di quella che legge. Di qui il dovere della radio di sostituirsi al libro e al giornale e a tutte quelle manifestazioni artistiche che spesso sono precluse ai più dalla forte spesa che il loro godimento richiede.¹⁹

Muovendosi lungo una duplice direttrice, la RAI propone – soprattutto nella prima fase, definita da Eco “Paleotelevisione” – da una parte, «programmi esplicitamente orientati ad estendere i compiti e le funzioni della scuola»,²⁰ quali *Classe unica*, *Non è mai troppo tardi* e *Telescuola*;²¹ dall'altra un approccio orizzontale ai classici della letteratura italiana e internazionale, fino ad allora riservata a coloro che avevano un alto grado di istruzione, attraverso l'articolata proposta di radiodrammi, letture a puntate, trasmissioni teatrali e sceneggiati televisivi.²²

La centralità, ormai assodata, dei mezzi di comunicazione di massa nella costruzione degli immaginari del Novecento e del nuovo Millennio, porterebbe a ripensare gli obiettivi dell'“educazione ai media” nei termini dell'acquisizione non solo di competenze digitali, ma anche di competenze critiche, che favoriscano una riflessione sul «rapporto tra il soggetto in formazione e gli “alfabeti dei saperi”». ²³ Evitare, dunque, l'appiattimento del rapporto tra scuola e mass media a una serie di funzionalità pratiche e puntare invece a ridurre lo scollamento tra l'oggetto di apprendimento – la letteratura contemporanea, in questo caso – e la realtà in cui studenti e studentesse sono immersi ogni giorno, colmare «il gap che si è creato tra scuola e cultura dei media». ²⁴

¹⁹ GIUSEPPE SPATARO, *La radio italiana dalla liberazione ad oggi*, Torino, SET, 1947, pp. 11-12.

²⁰ TERESA DONI, *Dalla Media Education alle New Media Education*, «Cinema e dintorni», 1, 2015, pp. 185-196. Sulla scuola in radio si vedano almeno MEG GREENBERG, *Educating Italy over the airwaves: 1946-1956*, «The Italianist», XXXII, 1, 2012, pp. 53-66; LUCA BRAVI, *La radio a scuola: da Eiar alla webradio in tempo di Covid. Dalla propaganda ad occasione di formazione comunitaria*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII, 21, 2021, pp. 150-164.

²¹ Su *Telescuola*, programma scolastico fruibile a distanza attraverso la televisione, nato dall'accordo tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Rai nel 1958, si vedano almeno LUCA BRAVI, *La Tv al servizio della nuova scuola media: l'esperienza di Telescuola*, «SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia», XVII, 23, 2024, pp. 43-52; ID., *La televisione educativa in Italia: un percorso di storia sociale dell'educazione*, Roma, Anicia, 2021; BENEDETTO VERTECCHI, *Telescuola*, Roma, Editori Riuniti, 1999.

²² Cfr. DAVIDE SAVIO, *Il mondo si legge all'incontrario. La materia cavalleresca nel Novecento*, Novara, Interlinea, 2020.

²³ COSIMO DI BARI, *Dopo gli apocalittici. Per una Media Education “integrata”*, cit. p. 178.

²⁴ Ivi, p. 183.

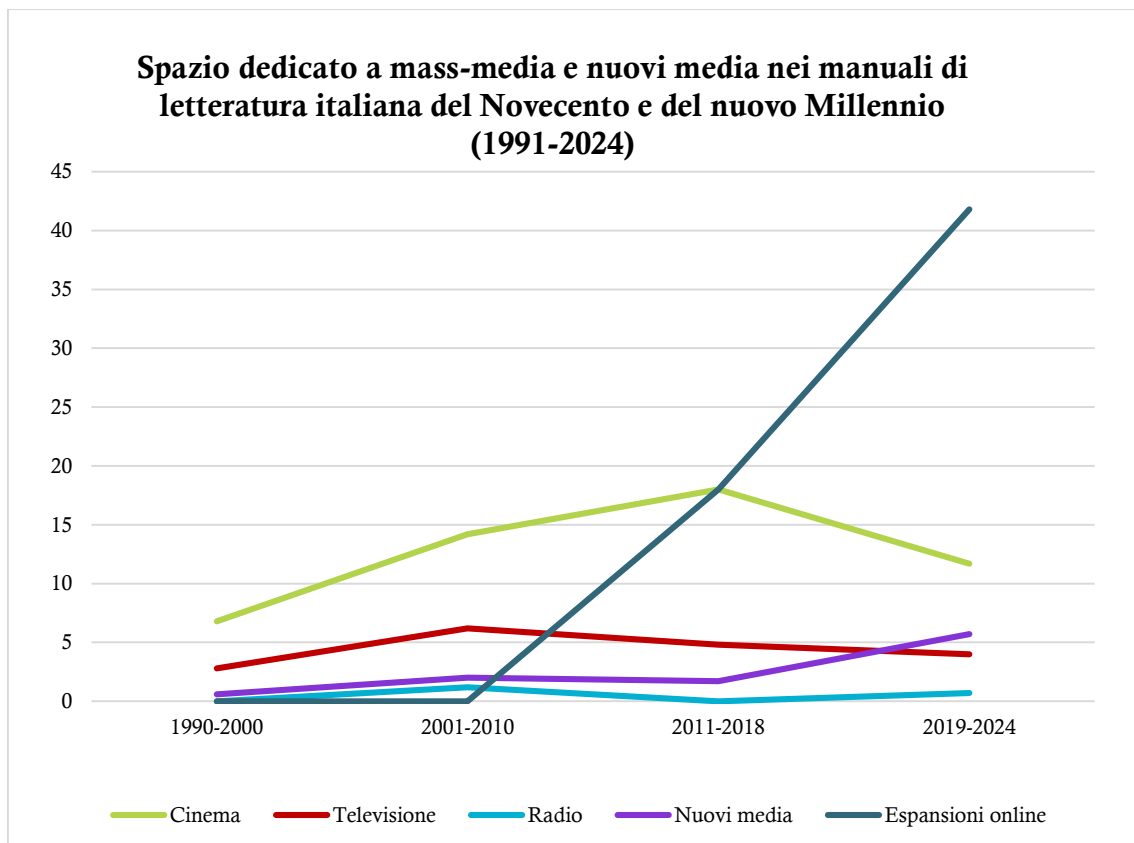
2. *Mass media e nuovi media nei manuali di letteratura italiana del Novecento*

Per analizzare la direzione tracciata dal libro di testo, lente d'osservazione privilegiata sull'evoluzione della didattica e del rapporto tra scuola e società, si è preso in esame un corpus di 22 manuali di letteratura italiana per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, pubblicati tra il 1991 e il 2024.²⁵ I volumi sono stati indagati rintracciando lo spazio dedicato ai mass media audiovisivi e ai nuovi media, basandosi, in prima istanza, sugli indici. Per quanto riguarda le espansioni online, il criterio adottato è stato quello di selezionare i contenuti che non utilizzino l'audiovisivo solamente come supporto tecnologico, ma che possano far scaturire una riflessione sul rapporto tra intellettuali e media come oggetto di apprendimento o anche sullo statuto estetico dei media coinvolti: materiali autentici, tra cui interviste d'autore, documenti d'archivio, spezzoni di film, ma anche audioletture, progetti seriali di podcast o rubriche.

Dai dati raccolti emerge che, anche nei manuali, si riflette quel pregiudizio critico che attribuisce al cinema una marcata supremazia artistica ed estetica rispetto alla radio e alla televisione, con uno spazio dedicato a percorsi di approfondimento

²⁵ I manuali presi in esame sono: GIULIO FERRONI, *Storia della letteratura italiana*, Milano, Einaudi Scuola, 1991; GUIDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo. Letteratura italiana con pagine di scrittori stranieri. Analisi dei testi. Critica*, Torino, Paravia, 1994; SANTE TRERÉ, GRAZIELLA GALLEGATI, *Testi e strumenti. I testi letterari*, Firenze, Bulgarini, 1995; FRANCA MARIANI, FRANCESCO GNERRE, RAUL MORDENTI, *Letteratura italiana. Storia e testi*, Torino, SEI, 1996; ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LICIA MARCHIANI, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro nella civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 1997; GUIDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, edizione modulare, Torino, Paravia Bruno Mondadori, 2001-2002; VINCENZO DE CAPRIO, *Progetto letteratura*, Milano, Einaudi scuola, 2003; GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, *La letteratura italiana*, Bologna, Zanichelli, 2005; GIULIO FERRONI, ANDREA CORTELLESA, ITALO PANTANI, SILVIA TATTI, *L'esperienza letteraria in Italia*, Einaudi Scuola, 2004; GIUSEPPE FERRARO, FRANCO SALERNO, ALESSANDRA ZULATI, *Millennio. Dieci secoli di letteratura italiana ed europea*, Napoli, Simone per la Scuola, 2010; GIORGIO BÀRBERI SQUAROTTI, GIANNINO BALBIS, GIORDANO GENGHINI, *La letteratura*, Bergamo, ATLAS, 2015; FLORIANA CALITTI, *La vita dei testi*, Bologna, Zanichelli, 2015; CLAUDIO GIUNTA, *Cuori intelligenti. Mille anni di letteratura. Edizione blu*, Novara De Agostini Scuola, 2016; PIETRO CATALDI, ELENA ANGIOLONI, SARA PANICHI, *Letteratura mondo*, Palermo, Palumbo, 2017; MARISA CARLÀ, ALFREDO SGROI, *Letteratura incontestato. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palermo, Palumbo, 2018; GUIDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *La letteratura ieri, oggi, domani*, Milano, Paravia, 2019; NOVELLA GAZICH, LUISA ROSELLA SETTIMO, RAFFAELLA CALLEGARI, ALESSANDRA MINISCI, *Il senso e la Bellezza. Linee, protagonisti e temi della letteratura italiana ed europea*, Milano, Principato, 2019; VINCENZO JACOMUZZI, GIOVANNI PAGLIERO, STEFANO JACOMUZZI, *Letteratura. Istruzioni per l'uso*, Torino, SEI, 2019; CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, GIULIANO ROSSI, *Letteratura visione del mondo*, Torino, Loescher, 2020; PAOLO DI SACCO, PAOLA MANFREDI, *Scoprirai leggendo*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2021; ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACCONE, *Il magnifico viaggio. Letteratura per il terzo millennio*, Firenze, Treccani Giunti, 2022; BEATRICE PANEBIANCO, MARIO GINEPRINI, SIMONA SEMINARA, *Vivere la letteratura. Seconda edizione*, Bologna, Zanichelli, 2024. D'ora in poi abbreviati – cognome del primo autore e anno d'edizione – nel corpo del testo.

sul rapporto tra letteratura e settima arte o a focus su specifici autori, in particolare alla produzione registica di Pasolini, ormai canonizzata come snodo centrale dell'esperienza artistica e intellettuale dell'autore. Se di media il numero di pagine dedicate al grande schermo difficilmente supera la decina, in alcuni manuali vengono adottate soluzioni che enfatizzano il ruolo del cinema nel Novecento (*Grafico 1*).



La televisione, invece, fatica a trovare il proprio spazio e, anzi, nonostante sia aumentato il numero di pagine dedicato, in media, al mezzo televisivo come attore fondamentale dei processi culturali negli anni del *boom*, l'operazione antesignana suggerita da Giulio Ferroni nel suo manuale Einaudi del 1991 sembra essere rimasta "lettera morta". Ferroni, infatti, in una scheda di approfondimento dedicata al rapporto tra televisione e letteratura, sottolineava quanto il piccolo schermo fosse stato capace di porsi sulla scia del cinema assumendo «forme, schemi, modelli derivati dalla letteratura» ma di ritagliarsi una specificità espressiva proprio grazie alle «sue particolari condizioni tecniche e comunicative». Si riconosceva alla TV anche «una vasta opera di mediazione e diffusione di alcune grandi opere della letteratura del passato, spesso col risultato di creare a posteriori una curiosità del pubblico per i testi originali, sull'onda del successo dello sceneggiato televisivo»: una

relazione a doppio filo, con sfere di influenza reciproca, che non solo incoraggia la narrazione televisiva a confrontarsi con i modelli della narrazione letteraria, ma che sempre più porterà la pagina scritta a fare i conti con la «trasformazione della stessa natura della letteratura, dei suoi legami con l'esperienza e con la situazione del mondo».²⁶

Fin dalle prime trasmissioni la televisione ha utilizzato ampiamente forme, schemi, modelli derivati dalla letteratura: in questo ha seguito l'esperienza del cinema [...], anche se in modi diversi, a causa delle sue particolari condizioni tecniche e comunicative. A un primo livello, questo rapporto con la letteratura si è manifestato in trasmissioni culturali, dedicate a libri o ad esperienze particolari [...]. Ma molto presto la televisione, pur partendo dal patrimonio letterario, lo ha sfruttato secondo le proprie specifiche modalità narrative: la forma che ha avuto inizialmente più fortuna e diffusione è stata quella dell'adattamento e della sceneggiatura di grandi romanzi (soprattutto ottocenteschi), trasmessi a puntate, a volte in modo statico, scarsamente spettacolare, ma di forte suggestione narrativa, a volte con una maggiore attenzione alle possibilità e ai limiti del mezzo televisivo. All'uso dei grandi romanzi si è accompagnato quello delle opere letterarie più diverse, dai generi più «alti» a quelli della letteratura di massa, anche per costruire organismi narrativi originali (fino al limite della parodia e dello scherzo), riadattati assai liberamente rispetto ai modelli di partenza.²⁷

Al di là di poche eccezioni, oggi, nella proposta scolastica, il mondo della serialità televisiva viene scarsamente preso in considerazione e gli approfondimenti sul ruolo della tv nel panorama letterario del Novecento sono fondamentalmente relegati al quadro storico-culturale di riferimento in apertura di capitolo o al dibattito sociologico sul medium, disancorato dalla produzione letteraria. Anche nei casi che dimostrano un'interessante apertura in questa direzione, si tende ad insistere sulla dicotomia apocalittici-integrati, tralasciando però il riferimento al rapporto complesso e contraddittorio, ma al contempo vivacissimo tra intellettuali e programmazione culturale della Rai (*Grafico 1*).

Dall'analisi emerge inoltre uno spazio dedicato ai nuovi media in crescita, ma ridotto rispetto al dato atteso, soprattutto nelle ultime due fasce cronologiche. A maggior ragione considerando il «regime perfusivo dei media»²⁸ identificato da Calabrese come insito ai processi culturali contemporanei, in cui «internet assorbe e rimodella quasi tutti i media visivi e testuali, inclusa la televisione, il cinema, la radio,

²⁶ G. FERRONI, *Storia della letteratura italiana*, cit., vol. 4, *Il Novecento*, pp. 626-627.

²⁷ Ivi, p. 626.

²⁸ STEFANO CALABRESE, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, p. 212.

la stampa ecc., in un continuo e vorticoso processo di transcodificazione semiotica»,²⁹ il ricorso massivo alle nuove tecnologie (TIC) stona con una mancata riflessione critica sul rapporto tra nuovi media e scrittura letteraria, ancora confinata alle poche pagine sul post-moderno e sul mondo globalizzato o a qualche laboratorio di scrittura creativa. È interessante sottolineare in questo quadro una proposta originale per alcuni aspetti, cioè PANEBIANCO 2024, che include nel volume a stampa degli approfondimenti sul patrimonio culturale digitale, come ad esempio i fondi d'autore di Verga, Pascoli e d'Annunzio, e sulla filologia digitale, quali l'Edizione nazionale dell'Opera Omnia di Luigi Pirandello³⁰ e il progetto di digitalizzazione del *Canzoniere* di Saba a cura dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Grande assente, almeno sul cartaceo, è la radio, cui è riservata quasi sempre una menzione nei paragrafi di inquadramento storico del Ventennio, come mezzo di propaganda politica, ma il cui spazio come agente culturale della modernità letteraria oscilla, di media, tra le 0 e le 1,5 pagine. Un segno poco incisivo, ma comunque significativo, è rappresentato dal campione del decennio 2000-2010, che in due occorrenze (DE CAPRIO 2003 e ARMELLINI 2005) registra uno spazio dedicato al lavoro di Gadda per la RAI, con puntuali riferimenti e proposte laboratoriali sulle *Norme per la redazione di un testo radiofonico* del 1953.³¹

Negli anni Cinquanta Gadda si misura professionalmente con i nuovi linguaggi dei mezzi di comunicazione di massa, in particolare della radio. La collaborazione con il terzo programma radiofonico lo porta a scrivere dei testi a prima vista appartenenti a generi definiti: saggio storico, pezzo teatrale, manuale, stravolti però secondo il suo estro ed elaborati in un modo tutto particolare; in definitiva, nuove facce di una scrittura che rimane fedele a se stessa.³²

Sul contrasto tra la semplicità, la concisione e la chiarezza professate dalle *Norme* e il complesso stile gaddiano insiste anche il manuale di Armellini e Colombo, che propone un laboratorio di interpretazione dei testi, in cui analizzare le differenti

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Come esempio di collazione tra redazioni differenti, è presentato il caso de *I Vecchi e i Giovani*. L'Edizione nazionale dell'*Opera Omnia* di Luigi Pirandello, presieduta da Aldo Maria Morace, prevede anche la pubblicazione dell'edizione digitale, diretta da Antonio Sichera e Antonio Di Silvetto, e consultabile al link www.pirandellonazionale.it (ultima consultazione: 31/10/2025)

³¹ Il *vademecum* messo a punto da Gadda per i collaboratori Rai è stato ristampato da Adelphi nel 2018. Cfr. CARLO EMILIO GADDA, *Norme per la redazione di un testo radiofonico*, a cura di MARIAROSA BRICCHI, Milano, Adelphi, 2018.

³² VINCENZO DE CAPRIO, *Progetto letteratura*, Milano, Einaudi Scuola, 2003, vol. 3c, p. 160.

scelte stilistiche dell'autore in base al contesto comunicativo.³³ Quest'attenzione al rapporto tra letteratura e radio, però, non è stata riscontrata nei successivi manuali presi in esame.³⁴ Tuttavia, l'analisi delle espansioni digitali del corpus fa inoltre emergere un dato dissonante rispetto alla pressoché totale assenza della radio nei manuali: si registra infatti un'inversione di tendenza rispetto all'utilizzo delle fonti sonore e delle fonti audiovisive nelle piattaforme digitali dei libri di testo, con un ricorso sempre più assiduo a podcast, audioletture, interviste.³⁵ Senza soffermarsi in questa sede sull'uso integrato delle pratiche sonore nell'uso didattico, ad esempio sulle possibili applicazioni del *podcasting*,³⁶ è comunque possibile evidenziare come la diffusione dei nuovi media, anche in contesto educativo, abbia contribuito a minare la civiltà dell'immagine e a un «risorgere dell'oralità», per cui «il cammino che dalla dominanza dell'orecchio ha condotto alla dominanza dell'occhio sembra invertire il suo corso».³⁷ Assistiamo alla «creazione di un nuovo ordine dei sensi»,³⁸ in cui la supremazia del canale visivo deve fare i conti con quella che De Kerckhove definisce «l'oralità terziaria, quella dei sistemi multimediali, della realtà virtuale e della Rete»: un'oralità elettronica, come quella della radio e della televisione, ma basata sulla «simulazione della sensorialità, non più sulla trasmissione».³⁹

Il Grafico 1 evidenzia un ulteriore aspetto: con l'aumento delle espansioni online che integrano i manuali tradizionali, si registra un'inflessione dello spazio “cartaceo” dedicato ai mass media, soprattutto di quello originariamente riservato al cinema, sempre più proiettato nella dimensione del digitale. Tra i casi presi in considerazione dal campione si registra, però, che raramente si raggiunge una riuscita integrazione tra fonti sonore, fonti audiovisive, materiali d'archivio e supplementi

³³ Cfr. GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, *Letteratura letterature*, Milano, Zanichelli, 2005, vol. 3h, p. 441.

³⁴ Nonostante non rientri nel *corpus*, si segnala la particolare attenzione riservata al rapporto tra letteratura e altre forme espressive dal nuovo manuale, appena pubblicato, di GIUSEPPE ANTONELLI, MARIA SERENA SAPEGNO, *La memoria dei testi*, Milano, Rizzoli Education, 2025. Se già nel precedente libro di testo, *Letteratura oggi* (2023), era presente un paragrafo specificamente dedicato al rapporto tra letteratura e radio, qui si espande ulteriormente la proposta con la rubrica *Sconfinamenti*, appositamente dedicata al rapporto tra scrittura letteraria e altri media.

³⁵ Per approfondire questo aspetto rimando al mio intervento *Dallo sguardo all'ascolto. Mass media e oralità nella didattica della letteratura italiana contemporanea* – nell'ambito del Convegno internazionale *La didattica della letteratura nel campo della ricerca* (Università di Siena, 25-27 giugno 2025), a conclusione del PRIN 2022 *Teaching Literature: a Field of Research* (PI Simone Giusti) –, di prossima pubblicazione all'interno degli Atti del Convegno.

³⁶ Su questo si veda almeno SIMONE GIUSTI, *Didattica della letteratura 2.0*, cit.

³⁷ BIANCA MARIA VENTURA, *Comunicazione educativa, mass media, nuovi media*, Milano, FrancoAngeli, 2003, p. 90.

³⁸ RAFFAELE SIMONE, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Bari, Laterza, 2000, p. 23.

³⁹ ANNALISA BUFFARDI, DERRICK DE KERCKHOVE, *Il sapere digitale. Pensiero ipertestuale e conoscenza connettiva*, Napoli, Liguori, 2011, p. 41.

didattici. Anche in proposte originali e sperimentali da questo punto di vista (molto interessante, in questo senso, GAZICH 2019, che propone molte interviste di repertorio – di Ungaretti, Montale, Gadda, Pasolini, Levi, Calvino, Luzi, Zanzotto – e una selezione di spezzoni filmici, incluso lo sceneggiato Rai tratto dal *Marcovaldo* di Calvino nel 1970), raramente vengono sfruttate le potenzialità di ampliamento e ridefinizione del canone novecentesco avviate dalle tecnologie digitali: si tende a piuttosto a insistere su autori che già hanno un ampio rilievo nei volumi cartacei, tralasciando una parte fondamentale della letteratura e della cultura del Novecento. Ad essere schiacciata è in particolar l'opera delle scrittrici, le quali al di là di Elsa Morante e di altri pochi casi, ancora soggetti ad una certa variabilità, quali Ginzburg, Merini e Rosselli, difficilmente trovano uno spazio quantitativamente e qualitativamente adeguato nei manuali scolastici e nelle rispettive espansioni digitali.⁴⁰ Si può dunque facilmente immaginare il risultato che si ottiene facendo convergere questi due assi di rimozione: l'opera delle autrici del Novecento, da una parte, la relazione tra letteratura e mezzi audiovisivi, dall'altra. Ne deriva che il lavoro culturale per i mass media delle autrici del secondo Novecento – lente caleidoscopica sui cambiamenti del secolo – rimanga, al momento, quasi del tutto estraneo alla proposta didattica.

In conclusione, al di là dell'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento della letteratura, costruire competenze e sapere critico sui media come attori fondamentali della cultura del Novecento e del nuovo Millennio, significa anche riconoscerne il ruolo nella mutazione dell'esperienza della lettura e della scrittura e nella costruzione dell'immaginario collettivo. In questo quadro, così composito e in evoluzione, le possibilità offerte dal testo espanso e dall'ipermedialità consentirebbero di restituire uno spazio – finora negato – anche al *medium* che, prima degli altri, ha fatto saltare le convenzioni comunicative tradizionali, saldando il legame insolubile tra letteratura e narrazione mass-mediale: la radio, «che ha sfondato i rapporti spazio-temporali, i ritmi narrativi dell'«opera» rappresentata in sala, ed ha veramente reso «simultaneo» il mondo».⁴¹

⁴⁰ Su questo si rimanda a EMMA DE PASQUALE, MONICA VENTURINI, «Parole come azioni», cit. Si veda anche MARIANNA ORSI, *Fading Away: Women Disappearing from Literature Textbooks*, in *Female Cultural Production in Modern Italy Literature, Art and Intellectual History*, a cura di SHARON HECKER, CATHERINE RAMSEY-PORTOLANO, Londra, Palgrave Macmillan, 2023.

⁴¹ ALBERTO ABRUZZESE, *La rivoluzione radiofonica*, in *La radio. Storia di sessant'anni (1924-1984)*, a cura di FRANCO MONTELEONE, PEPPINO ORTOLEVA, Torino, Eri, 1984, pp. 69-74.

CANONI

Il canone e il manuale letterario. Una riflessione storiografica a partire dal Regno d'Italia (1861-1945)

SIMONE MARSI
Università di Parma

1. *Lo studio del canone letterario: tra macrostorie e microstorie*

A partire da un recente contributo dedicato alla formazione del canone nei licei del Regno, il saggio intende esplorare le implicazioni storiografiche dello studio dei manuali scolastici di letteratura, soffermandosi in particolare sul loro ruolo nel processo di costruzione del canone letterario.¹ Il dibattito sul canone ha ormai alle spalle un numero di titoli decisamente ampio, che ha avuto un'accelerazione sul finire del millennio, percepito da molti critici come un naturale tempo di bilanci.² Nonostante ciò, la ricerca sul canone offre ancora numerose possibilità di esplorazione, soprattutto se ci si propone l'obiettivo di studiarne la diffusione non nella cultura alta, e dunque indagando i canoni tra le mura accademiche e nel suo circondario, ma in quella più vasta e popolare, per comprendere la presa che questi canoni hanno avuto su intere generazioni.

A questo proposito, gli studiosi si trovano di fronte linee di ricerca diverse, che permettono o di abbracciare ampi archi cronologici descrivendo i canoni di

¹ Il riferimento è a 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. I riferimenti sui processi di canonizzazione nei licei del Regno cui si farà riferimento sono tratti da questo libro.

² Si vedano almeno, a titolo esemplificativo: ROBERT VON HALLBERG, *Canons*, Chicago-London, University of Chicago Press, 1984; FRANK KERMODE, *Canons*, «Dutch Quarterly Review of Anglo American Letters», XVIII, 4, 1988, pp. 258-270; ID., *Literary Value and Transgression*, «Raritan», VII, 3, 1988, pp. 34-53; ID., *Forme d'attenzione: la fortuna delle opere d'arte*, Bologna, il Mulino, 1989; JOHN GUILLORY, *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago-London, University of Chicago Press, 1993; ID., *Canon*, in *Critical Terms for Literary Study*, a cura di FRANK LENTRICCHIA, THOMAS McLAUGHLIN, Chicago-London, University of Chicago Press, 1995, pp. 233-249; REMO CESERANI, *Cannonate*, «Inchiesta: trimestrale di ricerca e pratica sociale», XXV, 110, 1995, pp. 67-74; ALBERTO ASOR ROSA, *Genus Italicum: saggi sulla identità letteraria italiana nel corso del tempo*, Torino, Einaudi, 1997; *Sul canone*, numero di «Allegoria», X, 29-30, 1998; *Il canone e la biblioteca. Costruzioni e decostruzioni della tradizione letteraria italiana*, a cura di AMEDEO QUONDAM, 2 voll., Roma, Bulzoni, 2002.

massa, o di scandagliare ministorie di circoscritte fruizioni letterarie. Ognuna di queste strade, ovviamente, ha i propri vantaggi e limiti storiografici.

1.1 *La lunga durata nello studio dei canoni di massa: le linee di ricerca e il ruolo del fruitore*

Iniziamo dagli strumenti che permettono di investigare i canoni di massa. Una prima possibilità che si offre agli studiosi è quella di studiare il canone letterario presso i lettori, basandosi sui dati di vendita delle singole opere in edizione economica (quelle cioè che hanno una maggior diffusione). In questo modo, è elusa la mediazione dell'accademia e, almeno parzialmente, quella della scuola (che comunque inciderebbe attraverso le letture scolastiche), ed è possibile comprendere quale letteratura è fruita nelle case degli italiani. Si tratterebbe di un canone anarchico, dettato dai gusti personali e segnato anche da mode passeggere ma, a ben vedere, guidato dalla forte mediazione dell'industria editoriale, che con la composizione di collane, politica dei prezzi, marketing e anche la semplice scelta di rendere o meno fruibile un'opera, decreta la sostanza del canone stesso. La questione, tutt'altro che secondaria, riguarda però la possibilità della sua formulazione: l'accesso ai dati di vendita è tutt'altro che scontato, e sicuramente privo di quella sistematicità necessaria a redigere un quadro che non sia limitato a pochi scrittori, ma che possa cogliere l'ampio ritratto o l'evoluzione di un'epoca. Per sopperire a questa difficile reperibilità dei dati, Isotta Piazza ha recentemente suggerito di investigare il così detto «canone diffuso», che è «costituito da quella schiera di opere che godono di un largo successo di pubblico, che entrano nell'immaginario collettivo di generazioni di lettori, che a volte istituiscono con essi un robusto rapporto identitario, senza tuttavia essere considerati degni di attenzione da parte della comunità di lettori “qualificati”».³ Questo canone, concettualmente simile al primo esposto, è fondato però non sui dati di vendita, ma a partire dalle unità bibliografiche possedute dalle biblioteche nazionali, quantificabili interrogando il catalogo SBN (<https://opac.sbn.it/>). Analizzando il numero di unità bibliografiche associate a un singolo libro o autore, si può dedurre quante edizioni e ristampe di quell'opera sono state pubblicate, e quindi valutare la sua diffusione sul territorio nazionale. Ciò è possibile perché esiste una correlazione diretta tra il numero di schede bibliografiche relative a un'opera e le sue edizioni: più sono numerose, maggiore è stata la circolazione del libro presso

³ ISOTTA PIAZZA, «*Canonici si diventa*». *Mediazione editoriale e canonizzazione nel e del Novecento*, Palermo, Palumbo, 2022, p. 149.

il pubblico. Di conseguenza, i libri (e gli autori) maggiormente letti saranno quelli con il più alto numero di schede bibliografiche. Questo metodo, ovviamente, presenta dei limiti, come la stessa autrice sottolinea.⁴ Eppure, permette di gestire in modo replicabile e sistematico l'enorme mole di pubblicazioni che compongono il canone diffuso tra gli italiani, accettando il margine d'errore della scheda bibliografica per poter sopperire all'inaccessibilità dei dati di vendita.

Diametralmente opposto a questo canone diffuso troviamo quello che potremmo considerare "istituzionale". Come scrive Luperini, «ogni corpo sociale ha bisogno di istituti che diano una qualche relativa stabilità ai propri saperi e al proprio patrimonio culturale».⁵ Le istituzioni sono le autrici dei canoni, perché sono loro a conferire stabilità alla società, a inventare e custodire la tradizione di ogni comunità.⁶ Il canone letterario delle istituzioni si può scoprire, ad esempio, leggendo i programmi scolastici. I programmi, varati da un ministro ed estesi a tutta la scuola pubblica attraverso atti amministrativi e protocolli burocratici di controllo, e dunque comuni a tutte le generazioni che su quei programmi si formano, sono il tentativo di diffondere una memoria comune tra tutti i cittadini, di costituire una comunità immaginata a partire da esperienze didattiche e conoscenze acquisite comuni.⁷ Prendendo il caso del Regno d'Italia, ad esempio, è evidente la progressiva apertura alla modernità che si è registrata nei programmi scolastici tra fine Ottocento e inizio Novecento. I primi programmi nazionali gravitavano attorno al Trecento e al Cinquecento, probabilmente influenzati dal purismo, come rivela la prossimità concettuale della frase del ministro Coppino, che nel testo di legge dice di concentrarsi sui trecentisti «non già per fare dei trecentisti nel secolo decimonono, ma perché quelli come parlavano, così scrivevano»;⁸ e quella di Antonio Cesari, padre del purismo, secondo il quale «tutti in quel benedetto tempo del 1300 parlavano e scrivevano bene».⁹ Dopo questo inizio antiquario, è avvenuto ampliamento graduale alla modernità, sospinto dal dibattito culturale sulla lingua italiana del 1868, quando la commissione milanese presieduta da Manzoni e quella Fiorentina presieduta da Lambruschini offrirono due visioni molto distanti su quale lingua nazionale andasse diffusa nella nazione. Questo dibattito portò all'inclusione dei

⁴ Cfr. Ivi, pp. 146-166.

⁵ ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, p. 157.

⁶ Cfr. *L'invenzione della tradizione*, a cura di ERIC JOHN HOBSBAWM, TERENCE RANGER, Torino, Einaudi, 2002

⁷ Cfr. BENEDICT ANDERSON, *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma-Bari, Laterza, 2016.

⁸ «Gazzetta Ufficiale» n. 291 24/10/1867.

⁹ ANTONIO CESARI, *Dissertazione sopra lo stato presente della lingua italiana*, Roma, Antenore, 2002, p. 11.

moderni, tanto che il ministro Cesare Correnti incluse (con una circolare) Alessandro Manzoni nei programmi del 1870, mentre l'autore era in vita, sottolineandone la «sincerità di pensiero e naturalezza delle immagini».¹⁰ Una decisa apertura alla modernità esplose nella riforma di Giovanni Gentile del 1923.¹¹ Una riforma bipolare, che unisce un conservatorismo esasperato nell'accesso all'istruzione, pensata esclusivamente per le élites culturali, tanto da abbassare il tasso di scolarizzazione per la prima volta dalla nascita della scuola unitaria, a una modernità nei programmi che non si era mai vista, con l'inclusione di un autore vivente, D'Annunzio, di filosofi come Bruno e Vico, e di autori stranieri come Shakespeare, Molière e Cervantes. La modernizzazione del canone, compiuto con gli ipertrofici programmi gentiliani, lascerà il posto alla fascistizzazione della scuola, che nel liceo si compirà con i programmi del 1936 firmati dal ministro Cesare Maria De Vecchi, conte di Val Cismon, che inserirà tra gli autori da studiare Mussolini, a completare un'illustre tetradde composta da Carducci, Pascoli, D'Annunzio, e Alfredo Oriani. Quest'ultimo, considerato «precursore della rivoluzione fascista»¹² da una circolare ministeriale del 1929 che ne imponeva la celebrazione a vent'anni dalla morte, fu più volte commemorato dal Duce in persona, che scrisse anche la prefazione alla sua *opera omnia*. Il canone istituzionale, dunque, è contingente alla politica, le liste di autori sono firmati da ministri, la loro applicazione è delegata alla burocrazia nazionale, e proprio per questo lo troviamo all'interno delle aule parlamentari, ma non sempre combacia con il canone delle aule scolastiche, o delle case dei cittadini.

Questa lacuna può essere parzialmente colmata dallo studio del canone nei manuali scolastici.¹³ Se ogni canone agisce all'interno di un proprio dominio, il

¹⁰ La circolare si legge in «Collezione Celerifera delle leggi, dei decreti e delle istruzioni e circolari», 1870, vol. II, pp. 1956-1961.

¹¹ Per i programmi liceali della riforma, che in realtà è composta da numerosi codici di legge, si veda almeno «Gazzetta Ufficiale», n. 267 14/11/1923.

¹² Circolare n. 117, 9 ottobre 1929, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1929, p. 2941.

¹³ Limitandosi agli interventi dedicati alla letteratura, si vedano: LORENZO CANTATORE, «Scelta, ordinata e annotata». *L'antologia scolastica nel secondo ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999; *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento: antologie e manuali di letteratura italiana*, a cura di RENZO CREMANTE, SIMONETTA SANTUCCI, Bologna, CLUEB, 2009; DUCCIO TONGIORGI, «Solo scampo è nei classici». *L'antologia di letteratura italiana nella scuola fra Antico Regime e unità nazionale*, Modena, Mucchi, 2009; LOREDANA MAGAZZENI, *Operaie della penna. Donne, docenti e libri scolastici fra Ottocento e Novecento*, Canterano, Aracne, 2019; CRISTIANO ANELLI, *A scuola di Novecento La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*, Palermo, Palumbo, 2024. A queste monografie si aggiunge una serie di interventi più circostanziati dedicati ai manuali di recente o recentissima adozione: ZIPPO (acronimo di Zibaldone di Insegnanti Palermitani Poco Ortodossi), *Poesia italiana del '900 e antologizzazione scolastica*, «Allegoria», VII, 19, 1995, pp. 111-128; ID., *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica*, «Allegoria», VIII, 24, 1996, pp. 107-129; ROMANO LUPERINI, *Il canone, la scuola e l'insegnamento del Novecento*, «Allegoria», XI, 32, 1999, pp. 61-70; FRANCESCA BERNARDINI NAPOLETANO, *Il novecento, la Scuola e il Canone*, «Critica del testo», X, 1,

manuale è un canone nomade, trovandosi al contempo nello spazio universitario (quello di molti suoi autori), nello spazio istituzionale (per i programmi cui deve dar seguito), nello spazio domestico (entrando nelle vite private dei cittadini), e nello spazio editoriale (dove è prodotto materialmente).

Nell'ambiente scolastico, il canone del manuale è un prodotto collocato almeno tra due persone: il suo autore e i lettori. E in almeno due direzioni è possibile leggerlo e interpretarlo. Può cioè essere considerato come la rappresentazione dell'idea di letteratura italiana che ha l'autore, rispondendo dunque alla domanda: quale è il canone di quel critico? È un'operazione che può essere disapprovata, ma che trova una sua utilità nei manuali firmati da scrittori o intellettuali, come la *Crestomazia* leopardiana, per comprendere preferenze e idiosincrasie personali che rispecchiano una certa idea di letteratura, di tradizione e di poetica.¹⁴ Ciò che invece ritengo maggiormente interessante è l'altro lato, cioè quello dello studente, soprattutto nel contesto di apprendimento italiano, dove la letteratura è ancora insegnata come storia della letteratura, e dove la maggior parte della popolazione non legge neanche un libro in un anno (e ovviamente il numero di lettori decresce andando a ritroso nel tempo e abbracciando il periodo del Regno d'Italia).¹⁵ In questo contesto, infatti, il manuale non rappresenta solo il canone di chi lo ha scritto, ma l'unico e forse ultimo contatto con la letteratura di sei italiani su dieci. Il canone diffuso di cui abbiamo sopra discusso è una soluzione per comprendere quale sia il canone letterario dei lettori; ma dato che gli italiani non sono lettori, il canone di massa, popolare, nazionale è quello dei manuali, perché tutti, in modo diverso a

2007, pp. 215-226; MASSIMILIANO TORTORA, *Il canone narrativo del primo Novecento nelle antologie scolastiche*, «Allegoria», XXII, 62, 2010, pp. 153-161; SIMONE MARSÌ, *La fortuna di Leonardo Sciascia nei manuali scolastici*, in *Leonardo Sciascia (1921-1989): Letteratura, critica, militanza civile*, a cura di MARINA CASTIGLIONE, ELENA RICCIO, Palermo, Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani, 2020, pp. 333-344; ID., *All'orizzonte domina il Deserto. Dino Buzzati nei manuali scolastici*, «Quaderni del '900», XXII, 2022, pp. 53-62; ID., *Attualizzare Dante: prospettive di ricerca nei manuali di letteratura per la scuola italiana*, «Perspectives médiévales», 44, 2023; ID., *Canone, canoni e controcanoni. Mappare le periferie della recente storiografia nazionale*, in *Autorialità polimorfica. Dall'aedo all'algoritmo*, a cura di MASSIMO FUSILLO, SERENA GUERRACINO, DORIANA LEGGE, MIRKO LINO, MATTIA PETRICOLA, LUCA ZENOBI, Pisa, ETS, 2024, pp. 817-827; LUCA MENDRINO, *Pratiche di commento nella scuola secondaria. La prefazione alla Coscienza di Zeno nei manuali del triennio*, «Aghios. Quaderni di studi sveviani», n.s., 6, 2024, pp. 35-58; ID., *Entrare e uscire dal canone. Il 'caso Lucini' sui manuali scolastici*, «la MODernità della SCUOLA», II, 1, 2025, pp. 47-70; EMMA DE PASQUALE, MONICA VENTURINI, «Parole come azioni». *La voce delle scrittrici nella didattica della letteratura*, «la MODernità della SCUOLA», II, 1, 2025, pp. 30-46.

¹⁴ Un critico di questo approccio è CLAUDIO GIUNTA, *Fare un manuale di letteratura per le scuole, e sopravvivere per raccontarlo*, «Internazionale», 2 ottobre 2016, <https://www.internazionale.it/opinione/claudio-giunta/2016/10/02/fmanuale-letteratura-scuole-superiori> (ultimo accesso 27/09/2025).

¹⁵ Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia - Anno 2022*, <https://www.istat.it/comunicatostampa/produzione-e-lettura-di-libri-in-italia-anno-2022/> (ultimo accesso 27/09/2025).

seconda di ordine e grado scolastico, sono costretti ad attraversarlo. In un Paese che non legge, il canone esperito dalla maggior parte della popolazione non si troverà negli emicicli parlamentari, o nelle case dei cittadini, ma nelle aule scolastiche. Nella sua *Storia della letteratura come provocazione*, Jauss sosteneva che il lettore è una funzione ineludibile nella storia letteraria;¹⁶ gli studi sul canone manualistico e gli studi sul canone diffuso, sebbene da prospettive diverse e per certi versi limitati a forme virtuali di fruizione, vanno entrambi in questa direzione. Sono prospettive culturali che indagano ciò che dalla specificità del dibattito letterario gocciola fino al più ampio bacino di cittadini.

Ovviamente, anche questo approccio presenta i suoi limiti. Una questione che subito si pone allo studioso è quella dell'effettiva adozione di un manuale in un determinato arco di tempo. Un problema emendabile se si studia la contemporaneità o i tempi recenti, più complesso se si investigano le serie storiche dei manuali. Come è possibile sapere se i manuali contenuti nelle biblioteche sono stati effettivamente utilizzati? Una soluzione può essere quella del "canone diffuso": i manuali con più schede bibliografiche, i manuali con più ristampe saranno i manuali più utilizzati nelle scuole nazionali. In parte è vero. Però i manuali, forse per la loro naturale obsolescenza, o per la loro destinazione d'uso, non sempre sono accolti nelle biblioteche, e dunque l'utilizzo delle schede potrebbe essere in parte fuorviante, per quanto possa fornire una indicativa panoramica. Nel caso riguardante il Regno d'Italia, si è trovata una soluzione nella burocrazia (dunque nelle istituzioni). Ciclicamente, infatti, la burocrazia dello Stato redigeva, per ragioni di volta in volta diverse, un elenco di testi effettivamente adottati nelle aule della penisola.¹⁷ Attraverso queste fonti, è stato possibile redigere un perimetro minimo ma solido su cui fondare la ricerca, che ha permesso di ipotizzare, con qualche certezza in più, una reale fruizione dei testi.

Ma l'elemento forse più problematico per lo studio dei canoni manualistici è che essi sono a tutti gli effetti dei canoni virtuali: sono un deposito immenso di informazioni, testi e pagine, ma nessuno può dirci in che modo sono stati utilizzati e quali autori sono stati davvero affrontati. Lo stesso identico manuale può aver avuto due utilizzi completamente diversi in due classi contigue: se la nostra unica fonte è il testo, avremo lo stesso canone virtuale per due diversi canoni effettivi. Questo difetto

¹⁶ Cfr. HANS ROBERT JAUSS, *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2016.

¹⁷ Cfr. «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1875, I semestre, pp. 431-457; «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1917, I semestre, pp. 72-73; *Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione*, a cura dell'Associazione romana editori libri e riviste, Roma, Associazione romana editori libri e riviste, 1944.

di approssimazione è ineludibile, a meno di non affiancare lo studio del manuale a ricerche negli archivi scolastici (registri, diari, registri di consigli di classe), mostrando gli effettivi utilizzi dei canoni manualistici.

Questi tre canoni, quello istituzionale, quello diffuso, e quello manualistico permettono allo studioso di scegliere l'estensione della propria ricerca, e di cogliere archi cronologici ascrivibili a quella che Fernand Braudel ha chiamato la lunga durata:

Autre problème qui nous paraît capital: celui du continu et du discontinu, pour parler le langage des sociologues. La querelle il soulève vient peut-être de ce que on tient rarement compte de la pluralité du temps historique. Le temps qui nous entraîne, entraîne aussi, bien que une fa on différente, sociétés et civilisations dont la réalité nous dépasse, parce que la durée de leur vie est bien plus longue que la nôtre, et que les jalons, les étapes vers la décrépitude ne sont jamais les mêmes, pour elles et pour nous.¹⁸

Braudel sottolinea la pluralità dei tempi storici, e in particolare la disparità tra il tempo dei singoli individui e quello delle società, delle civiltà, delle comunità e delle istituzioni. Le tre linee di ricerca descritte superano le attività dei soggetti umani, perché si fondano su pratiche continuative e di lunga durata: il progressivo ampliamento del bacino di lettori grazie all'industrializzate e alla scolarizzazione; la continuità di apparati e prassi legislative "istituenti"; l'educazione pubblica e di massa come componente essenziale nella vita della nazione. Inoltre, questi tre approcci permettono non solo di coprire lo sviluppo del secolo e mezzo della nostra nazione (e forse qualcosa di più), ma anche i trecentomila chilometri quadrati della sua estensione, permettendoci di ipotizzare forme comuni (o quantomeno stabili) di fruizione letteraria lungo tutto lo stivale.

1.2. *Microstorie dei canoni letterari: fonti, limiti e potenzialità*

Se questi strumenti storiografici permettono di scrivere delle storie caratterizzate dalla lunga durata, è però possibile studiare i canoni manualistici e scolastici da una prospettiva microstorica. È la prospettiva offerta da fonti diverse, come i quaderni, gli archivi e i registri scolastici. A differenza dei casi precedenti, queste fonti sono imprescindibili per comprendere come i canoni sono stati effettivamente usati in classe: possiamo conoscere gli autori affrontati, la didattica utilizzata dal docente,

¹⁸ FERNAND BRAUDEL, *Les Ambitions de l'Histoire*, Paris, Edition de Fallois, 1997, p. 125.

ma anche altri aspetti della cultura materiale, come lo stato delle aule in ogni loro componente materiale (lavagna, gessi, banchi, sedie, e altri strumenti come carte geografiche, alfabeti, appendici visuali, ecc.), la loro architettura, la formazione specifica di ciascun docente e del personale scolastico, il comportamento degli studenti, gli orari di lezione e la loro scansione, le attività extrascolastiche, le gite, le competizioni.¹⁹ Queste fonti, che riducono enormemente l'alone di incertezza dello studio canonico dei manuali, sono però estremamente limitate, e permettono di tracciare delle storie circoscritte allo spazio e al tempo della fruizione letteraria. Possiamo ad esempio sfogliare il quaderno di Maria Teresa Sorvillo, e scoprire che i suoi appunti su Manzoni e il romanticismo descrivono pedissequamente la vita dello scrittore, la sua collocazione storica e poetica, riportano alcune osservazioni sulla trama dei *Promessi sposi* e sui personaggi, assimilando poi il romanzo all'opera di Dante per l'inarrivabile altezza morale. Questa lettura ci suggerisce una derivazione diretta degli appunti personali dai manuali (dei quali ricalcano struttura, la prosa e i contenuti) fruiti direttamente o attraverso sintesi del docente. L'apprendimento, dunque, non era basato tanto sulla lettura dei romanzi, quanto sullo studio e sull'interiorizzazione delle storie letterarie, anche attraverso una loro riscrittura o riduzione nei quaderni di appunti.

Dunque, sappiamo come Maria Teresa ha affrontato lo studio di Manzoni, conosciamo quale è stata la sua lettura del canone letterario, ne abbiamo le prove materiali; eppure, i confini di questa esperienza non possono che essere estremamente limitati: Palermo, 1938-1941, II B del Regio Liceo Ginnasio. Si tratta di una microstoria. «L'analisi ravvicinata di una documentazione circoscritta, legata a un individuo altrimenti ignoto»;²⁰ e ancora: «Ridurre la scala di osservazione voleva dire trasformare in un libro quella che, per un altro studioso, avrebbe potuto essere una semplice nota a piè di pagina in un'ipotetica monografia».²¹ Ridurre la scala di osservazione (nello spazio e nel tempo) e analizzare nel dettaglio le fonti che non rientrerebbero in una storia nazionale della cultura. Significa avere delle tracce di ciò che negli altri metodi di indagine risulta completamente virtuale: il rapporto diretto

¹⁹ Un approccio che ho provato, parzialmente, a sviluppare nel saggio SIMONE MARSI, *Il Romanticismo sui banchi di scuola. Un itinerario tra storiografia letteraria e quaderni scolastici del primo Novecento*, «La questione romantica», XIII, 1-2, 2021, pp. 141-151, analizzando il quaderno scolastico di una studentessa. Alcune di queste fonti, se considerate nella loro produzione industriale, possono contribuire a una storia materiale della scuola di massa, come sottolineato in JURI MEDA, «Mezzi di educazione di massa». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature», VI, 1, 2011, pp. 253-279.

²⁰ CARLO GINZBURG, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in ID., *Il filo e le tracce*, Milano, Feltrinelli, 2006, pp. 241-269: 254.

²¹ Ivi, p. 255.

con il canone e le sue metodologie (didattiche, mnemoniche) di interiorizzazione, elemento ineludibile se si vuole provare a conoscere o quantomeno ipotizzare la cultura di una comunità. Dunque: un canone sistematico ma virtuale, o un canone certo ma estremamente limitato? A questo dilemma di chi studia il canone letterario, si offre una possibile soluzione:

Se le pretese di conoscenza sistematica appaiono sempre più velleitarie, non per questo l'idea di totalità dev'essere abbandonata. Al contrario: l'esistenza di una connessione profonda che spiega i fenomeni superficiali viene ribadita nel momento stesso in cui si afferma che una conoscenza diretta di tale connessione non è possibile. Se la realtà è opaca, esistono zone privilegiate – spie, indizi – che consentono di decifrarla.²²

Le microstorie, i piccoli eventi limitati che offrono una conoscenza abbastanza certa ma parziale dell'esperienza letteraria, non devono essere considerate come astri separati dal vuoto siderale, ma come spie e indizi di un sistema d'uso, singole esecuzioni di uno spartito comune. Per questo motivo, l'unico modo per avere una visione complessiva della cultura letteraria degli italiani è quello di fondere continuamente queste prospettive: le macrostorie del contesto editoriale, legislativo e manualistico, con le microstorie dei singoli studenti e lettori. Non si può, infatti, comprendere quale sia stata l'esperienza del canone italiano (istituzionale e manualistico) degli italiani nel Regno se non si scopre, attraverso le parole di Placido Cerri, che le scuole del meridione, mentre le leggi nazionali suonavano roboanti proclami sull'educazione nazionale, avevano strutture che cadevano a pezzi, aule visitate da cani randagi e maiali, e insegnanti privi della minima conoscenza non già della loro materia ma dell'italiano standard; o se non si ride assieme a De Amicis del suo docente di lettere di liceo, che in dialetto piemontese partiva dal un verso di Dante o una frase di Machiavelli per poi arrivare a parlare dei propri stivali, della bellezza della propria mano, o del basso stipendio che gli era corrisposto, riducendo l'enorme estensione dei programmi scolastici a paginette da lui stesso riassunte, che condensavano un secolo in tre o quattro paginette da imparare a memoria; o se non si leggono i temi di S., il protagonista dei *Fiori italiani* di Meneghello, che ci mostrano tutta la vuota retorica di cui era ammantata l'educazione sotto al fascismo, in cui studenti apprendevano l'italiano letterario come una lingua morta che non avrebbero utilizzato in altri contesti perché incapace di rappresentare le cose della vita

²² CARLO GINZBURG, *Spie – Radici di un paradigma indiziario*, in ID., *Miti emblematici spie*, Torino, Einaudi, 2000, pp. 158-209: 191.

quotidiana.²³ Queste fonti, in questo caso memorie personali rielaborate in forma narrativa, non rappresentano solo i ricordi del 1870-71 di un professore nelle scuole di provincia, o quelle di uno studente in un liceo piemontese nel secondo Ottocento, o quelle di un giovane formatosi nella scuola fascista. No: sono spie e indizi del funzionamento reale dell'istruzione italiana nello scorso secolo, reali esecuzioni dello spartito istituzionale, che evidentemente, se indagato in modo isolato, rappresenta solo le intenzioni dei legislatori (che può essere legittimo oggetto di studio, ma non deve essere confuso con la cultura degli italiani). Per questo, per comprendere (o almeno ipotizzare di comprendere) la diffusione dei canoni letterari in una comunità è fondamentale assumere continuamente prospettive differenti, dalla singola e circoscritta esperienza didattica alle leggi nazionali ai canoni manualistici e diffusi.²⁴

Questa continua variazione è rilevante anche per non incorrere in errori o letture superficiali. Se nel Regno d'Italia, ad esempio, prendessimo in esame solo i canoni legislativi, noteremmo un continuo cambiamento delle liste degli autori studiati, e potremmo immaginare un legislatore che, *motu proprio*, impone alla comunità sempre nuovi autori da studiare attraverso i propri provvedimenti (ipotesi rafforzata dalla solerzia con cui numerosi editori indicavano sul frontespizio l'adesione di ogni nuova edizione ai più recenti programmi). Eppure, confrontando i programmi legislativi con i coevi, ci si rende conto che non è così: i manuali hanno sempre anticipato la legge, la quale ha sempre assunto un ruolo di perimetrazione della tradizione, e non di sua imposizione. L'unica eccezione è quella di Mussolini, che fiorisce nelle antologie e nelle storie solo dopo l'imposizione del governo, rendendo ancor più significativo questo tentativo di fascistizzazione della tradizione.

Questa elasticità nel metodo si rivela fruttuosa anche nella lettura dei soli manuali, come rivela il caso dei canoni femminili. Se ci limitassimo ad osservarli da lunga distanza, ad esempio, saremmo solo in grado di stendere un elenco delle scrittrici più citate nella tradizione, e la crescita dei loro nomi con l'approssimarsi alla modernità. Ma ciò che rende interessante questo canone non è tanto l'elenco dei nomi, quanto il modo in cui sono presentati: un attento *close reading* di ogni singolo manuale (e dunque lo studio delle categorie critiche proposte da ogni critico), infatti, permette di notare che per le scrittrici, nel canone letterario, il genere sessuale diviene genere letterario, in una traslazione da *gender* a *genre*.

²³ I riferimenti sono: PLACIDO CERRI, *Le tribolazioni di un insegnante di Ginnasio*, Pisa, ETS, 2004, pp. 48-49; EDMONDO DE AMICIS, *Ricordi d'infanzia e di scuola*, Milano, Treves, 1901, pp. 132-135; LUIGI MENEGHELLO, *Fiori italiani*, in ID., *Opere scelte*, Milano, Mondadori, 2006, pp. 781-964: 940.

²⁴ Per un tentativo di fusione di due prospettive diverse: SIMONE MARSÌ, ISOTTA PIAZZA, *Collocare il sistema Buzzati*, in *Sistema Buzzati. L'autore e le industrie culturali del Novecento*, a cura di GIULIO IACOLI, ISOTTA PIAZZA, Lentini, Duetredue, 2024, pp. 115-138.

Un'osservazione a distanza variabile è la più proficua per questo tipo di studi, perché permette di conoscere l'estensione quantitativa dei canoni, la loro concettualizzazione in sede critica, e la loro effettiva fruizione nella scuola.

2. *Il canone dei manuali e i suoi spazi di indeterminatezza*

Abbiamo visto alcuni possibili approcci storiografici utili per ricostruire l'idea di letteratura di una nazione, specie quella italiana. Ma nello studio del canone si devono tenere in considerazione alcuni spazi di indeterminatezza che riguardano la sua fruizione.

Il canone, infatti, non è solo un elenco di nomi, di autori. O meglio, lo è. Ma tra i nomi c'è altro. Tra i nomi ci sono gli spazi bianchi. Come ha scritto Wolfgang Iser a proposito dell'atto della lettura,

I blanks indicano che i diversi segmenti del testo sono da connettere, anche se il testo non lo richiede esplicitamente. Sono le giunture non viste del testo, e siccome separano gli schemi e le prospettive testuali l'una dall'altra, simultaneamente avviano gli atti di rappresentazione da parte del lettore.²⁵

Ogni atto di lettura si muove all'interno di margini di indeterminatezza. Proprio come per i romanzi, anche i manuali hanno degli spazi bianchi che vengono riempiti durante la loro fruizione, e vi sono specifici elementi che agiscono proprio qui, proprio in questo campo di indeterminatezza, orientando la percezione stessa del canone, e dunque la rappresentazione della letteratura di chi ne fruisce. Se osservati dal lato del fruitore, dunque, i manuali, più che canoni letterari, sono dei repertori che lo studente è chiamato ad attivare. Su questo termine è utile la riflessione di Michele Sisto, da lui introdotta per discutere le traduzioni italiane delle letterature globali:

se definiamo 'corpus' l'insieme di tutti i testi letterari in lingua italiana e 'canone' il suo sottoinsieme più selezionato e stabile, il 'repertorio' costituisce un termine intermedio per indicare una selezione di opere a cui è riconosciuto valore in ambiti spazialmente e temporalmente – ovvero socialmente – determinati.²⁶

²⁵ WOLFGANG ISER, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna, Il Mulino, 1989, p. 266.

²⁶ MICHELE SISTO, World literature(s). *Traduzioni e storia letteraria nazionale*, «Status Quaestionis», 26, 2024, p. 218, https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status_quaestionis/article/view/18782/17760 (ultimo accesso 27/09/2025).

Se il canone è quello fruito effettivamente dallo studente/lettore, il manuale agisce come un repertorio, un nucleo di informazioni potenziali, latenti, che devono essere attivate, e la cui attivazione si muove lungo canali di indeterminatezza che orientano il significato finale attribuito al testo.

Il primo spazio di indeterminatezza è attivato dall'atto di lettura del singolo studente, proprio quello cui fa riferimento Iser nel suo testo. Non è possibile, ovviamente, comprendere l'interiorizzazione del canone letterario da parte del discente, ma, in alcuni casi, è possibile conoscere il livello di preparazione media attraverso altre fonti, come ad esempio le prove per i licenciati d'onore del 1882, che avevano lo scopo di saggiare la preparazione dei migliori studenti su tutto il suolo nazionale attraverso delle prove standard uguali per tutti e che ci rivelano lo scarso assorbimento del disegno letterario. Queste fonti, che *mutatis mutandis* possono essere equiparate ai moderni Invalsi, ci forniscono (sebbene in modo generico e non relativamente al singolo studente) la rappresentazione della cultura che dal manuale è distillata fino allo studente, attraverso dei test che ne saggiano la preparazione.

Un altro canale di indeterminatezza è attivato dalla didattica. Il docente, attraverso la sua azione in classe, definisce la fruizione del canone letterario, non solo operando dei tagli e delle selezioni sulle infinite pagine del testo, ma anche orientando la lettura e l'interpretazione dei singoli autori. Per questo non c'è canone manualistico senza una riflessione sulla didattica, perché l'esperienza di quel canone è filtrata dalla prassi didattica. Da un punto di vista storiografico si tratta di un elemento problematico. La didattica, infatti, è a tutti gli effetti un atto performativo che si perde nell'atto stesso della sua esecuzione. Nonostante la sua dimensione prossemica sia persa per sempre, è possibile ricavare alcune tracce della pratica didattica attraverso registri, appunti marginali, memorie trascritte in forma più o meno narrativa, dibattiti pubblici sull'argomento e riflessione pedagogica dell'epoca, tutti elementi che ci aiutano a ipotizzare con minor margine d'errore le modalità di fruizione del manuale. Un nodo essenziale nel dibattito sulla didattica durante il Regno, ad esempio, lo ha avuto il componimento, cioè la pratica di chiedere agli studenti di scrivere un tema su un argomento assegnato, spesso chiedendo loro di partire da alcune frasi di insigni scrittori italiani. Questa prassi, che si pone a metà tra l'educazione linguistica e quella letteraria, fu da alcuni giudicata un «danno sociale»,²⁷ un «pervertimento morale e pervertimento intellettuale»,²⁸ perché

²⁷ GIUSEPPE FRACCAROLI, *La questione della scuola*, Torino, Fratelli Bocca, 1905, p. 101.

²⁸ Ivi, p. 104.

costringeva gli studenti a esercitazioni di vuota retorica. In questo modo sappiamo che le pratiche interpretative delle classi non erano altro che pratiche mnemoniche e che la letteratura era considerata come un magazzino di nobili formule poetiche, da saccheggiare per imbellettare una prosa balbettante, una pratica che sarebbe arrivata fino agli agionali fascisti raccontati da Meneghello.

Nei manuali più recenti, lo spazio di indeterminatezza della didattica è attivabile anche da un altro elemento: gli esercizi e gli apparati ermeneutici proposti allo studente. Questi, infatti, hanno il potere di orientare la lettura del testo antologizzato sottolineandone alcuni aspetti, incanalando il lettore verso una specifica lettura dell'opera e una certa idea di letteratura (strutturalista, formalista, tematica, ecc.).

Altra componente che orienta i punti di indeterminatezza del testo è quella che potremmo chiamare l'ergonomia scolastica, cioè l'interazione dei singoli studenti con i sistemi materiali e immateriali nei quali è collocato l'apprendimento. Si tratta cioè di comprendere come l'architettura degli edifici, la forma dei banchi, le sedie, gli strumenti utilizzati per scrivere, i quaderni, le gite scolastiche e tutti gli elementi materiali e immateriali abbiano condizionato l'apprendimento. Questa componente dell'educazione assume un ruolo centrale nella politica di fascistizzazione della scuola messa in atto dal regime, che vede, tra le altre, la commemorazione della marcia su Roma e l'illustrazione dei «capisaldi dell'attuale politica fascista, e cioè lo Stato corporativo, l'incremento demografico e lo sviluppo coloniale, nonché a ricordare lo sforzo poderoso compiuto dagli eroici soldati d'Italia per ottenere la Vittoria».²⁹ Troviamo inoltre la circolare n. 20 del 23 febbraio 1927, che dando evidenza a un precedente decreto, caldeggia da parte della scuola pubblica l'uso di matite di marca italiana e non estera, in seguito alle politiche autarchiche volute dal regime;³⁰ oppure il R.D.L. n. 827 del 3 giugno 1938 (GU n. 144 27/06/1938), che impose l'iscrizione al partito fascista come requisito minimo per essere assunti nell'amministrazione dello Stato italiano. Tutti questi provvedimenti hanno avuto l'effetto di porre di fronte a ogni singolo studente un membro del partito fascista, di circondarlo di materiali autarchicamente italiani, di scandire la sua vita con commemorazioni della marcia su Roma e di altri eventi, politicizzando e colonizzando la quotidianità scolastica e rendendola un'estensione del volere politico centrale.

²⁹ Circolare n. 118, 9 ottobre 1929, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1929, p. 2942.

³⁰ Cfr. «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», 1927, febbraio, p. 1262.

Un ulteriore elemento di attivazione dello spazio di indeterminatezza nella fruizione manualistica è l'immagine. Rinviando ad altra sede uno studio complessivo sul ruolo delle immagini nello sviluppo dei canoni letterari, verifichiamo adesso il loro potere orientativo durante il fascismo. Prendiamo come esempio la copertina del libro *In novità di vita*, di Falcidia e Salomone.³¹ Il libro si apre con questa immagine:



Un giovane ragazzo, il volto di profilo, con indosso una camicia nera, i capelli riccioli ma ordinati, le ampie braccia rigide e salde che stagliano l'atletica figura sulla pagina,

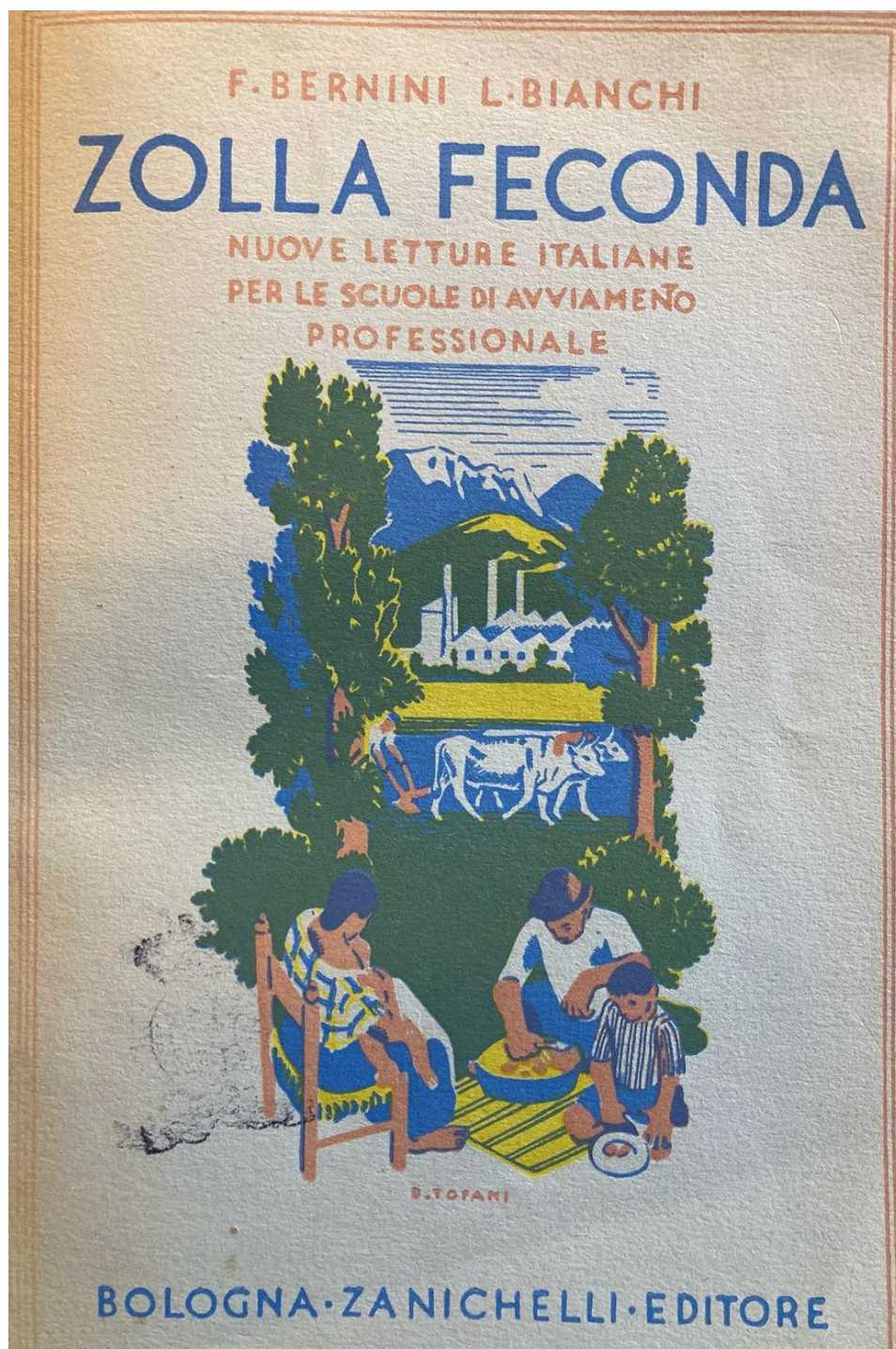
³¹ FRANCESCO FALCIDIA, CARMELO SALOMONE, *In novità di Vita. Antologia italiana*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1936.

una delle due grandi mani, mani di un combattente, di un lavoratore, stretta vigorosamente a pugno, l'altra a sorreggere un vessillo dell'aquila romana, mentre sopra di lui altre aquile solcano il cielo, pronte a raggiungere nuovi orizzonti dell'impero nazionale. Potremmo chiederci, con Mitchell: «che cosa vogliono davvero le immagini?».³² Il giovane aquilifero, con la sua militare compostezza e fierezza, pare richiamare al dovere anche i giovani studenti, suggerendo una correlazione tra i successi della nazione e l'educazione nazionale. Lo studente che si accinge ad aprire questo libro è certo che ogni pagina che leggerà riguarderà l'Italia fascista. L'immagine, posta sulla copertina del libro, ha il potere di inondare gli spazi bianchi segnalati da Iser, contribuendo in modo ineludibile a fascistizzare tutta la storia letteraria. L'impatto dell'immagine sulla rappresentazione del canone è ancor più determinante se consideriamo che il testo in questione non è una storia letteraria ma un'antologia. In questo modo, il lettore si trova a leggere dei brani completamente decontestualizzati, dove le frasi come “a ognuno puzza il barbaro dominio” sono affiancate ai successi imperiali celebrati da Mussolini, facendo convergere tutto il discorso letterario in una teleologica affermazione del fascismo.

Il potere delle immagini sul canone si percepisce anche quando non si pone come un esplicito condizionamento politico. Prendiamo come esempio il volume *Zolla feconda* per le scuole di avviamento professionale.³³

³² Cfr. WILLIAM JOHN THOMAS MITCHELL, *Che cosa vogliono davvero le immagini?*, in ID., *Pictorial Turn. Saggi di cultura visuale*, a cura di MICHELE COMETA, VALERIA CAMMARATA, Milano, Raffaello Cortina, 2017.

³³ FERRUCCI BERNINI, LORENZO BIANCHI, *Zolla feconda. Nuove letture italiane per le scuole di avviamento professionale*, 3 voll., Bologna, Zanichelli, 1941.



Pur senza richiami politici evidenti, questa immagine è al contempo indicazione di destinazione professionale e rappresentazione dell'idea di nazione cui lo studente è chiamato ad aderire.

La destinazione professionale (in relazione con l'indirizzo scolastico) è chiara nei rimandi all'attività agricola: l'uomo che ara il terreno con l'aratro trainato dai

buoi e il complesso industriale situato alle pendici delle montagne. Tutto il resto è rappresentazione della società italiana ideale: una famiglia composta da un padre, una madre, e due figli, che si trovano a pranzare in un contesto bucolico. Il padre, il procacciatore di cibo con la fatica del suo lavoro, sta razionando le porzioni, mentre il figlio più grande è alla sua destra, con il piatto già pieno, in attesa di mangiare. La donna è in una posizione apparentemente superiore e dominante, essendo l'unica seduta su una sedia; ma il suo ruolo prominente è in realtà un ruolo ancillare, perché è rappresentata nella sua funzione di madre, intenta ad accudire il neonato che tiene in braccio, alludendo anche, probabilmente, ad una professionalizzazione femminile nella cura e nell'assistenza. In questo modo, di fronte allo studente si apre già il mondo che lo accoglierà: la comunità, con i suoi ruoli e le sue gerarchie, e il lavoro, o nei campi per procurare cibo o nell'industria per produrre ricchezza.

Potremmo domandarci: cosa hanno a che fare un giovane in assetto paramilitare e un pranzo bucolico di una famiglia con la letteratura, alla quale le due immagini sono iconico preludio? Assolutamente niente. E proprio per questo le immagini hanno un enorme potere sulla fruizione del canone: perché non hanno niente a che fare con la letteratura, ma ostentano e impongono i suoi possibili usi.

3. Conclusioni

Nonostante il dibattito sul canone sia stato uno dei più accesi nel campo della storiografia letteraria nazionale, i manuali, utilizzati come fonte principale, permettono di cambiare punto di osservazione, offrendo una quantità di informazioni sterminata. Non si tratta più, infatti, di disquisire su quale lista di autori sia più idonea, o su quale critico offra il compendio migliore, ma si tratta di capire quale canone sia stato fruito, da quali italiani e in che modo. Certo, non significa che il manuale sia una fonte facilmente gestibile. Il manuale letterario è come un genio della lampada che pecca di generosità: ad ogni domanda che gli poni riceverai almeno tre risposte. Ma proprio per questo motivo, la ricchezza del manuale, posto com'è all'incrocio di pratiche letterarie, didattiche, editoriali, legislative, bibliografiche, linguistiche, pedagogiche e più genericamente culturali,³⁴ è inestimabile.

Che si consideri la scuola come un dispositivo foucaultiano («un insieme decisamente eterogeneo, che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni

³⁴ Come indicato da ALAIN CHOPPIN, *L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française*, «Histoire de l'éducation», 58, 1993, pp. 165-185.

architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in breve il detto ma anche il non-detto»), o come un dispositivo agambeniano (che considera anche «la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, [...] il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi»), o come una nicchia ecomediale, il manuale di letteratura è posto al suo centro, e in esso convergono tutte le sue linee di tensione.³⁵

³⁵ MICHEL FOUCAULT, *Il gioco di michel Foucault*, in ID., *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*, Milano, Raffaello Cortina, 2006; pp. 155-191: 156; GIORGIO AGAMBEN, *Che cos'è un dispositivo*, Milano, Nottetempo, 2006; p. 21; cfr. MICHELE COMETA, *La svolta ecomediale. La mediazione come forma di vita*, Sesto San Giovanni, Meltemi, 2023.

Gli *studia humanitatis* e il canone letterario. Una riflessione sul Rinascimento nella manualistica letteraria

SEBASTIANO VALERIO
Università di Foggia

La distanza tra pratica didattica e manualistica si è probabilmente allargata negli ultimi anni, non tanto nel senso che la manualistica non guidi e per certi versi condizioni le scelte dei docenti di Lettere nelle scuole, ma perché le dimensioni dei manuali di storia letteraria in uso nelle scuole superiori e specie nei Licei hanno assunto proporzioni enormi e certamente esorbitanti al cospetto degli spazi reali della didattica. Il manuale classicamente diviso in tre volumi si è sfrangiato in più piccoli volumetti che furono adottati nel momento in cui si iniziò a porre il problema del peso degli zaini, anche se, alla fine, il numero complessivo delle pagine è molto cresciuto. È una considerazione di fatto che però, a mio avviso, deve condurre ad un'altra riflessione, legata al *proprium* dell'insegnamento letterario: questa progressiva crescita delle pagine dei manuali rispetto a quelli in uso quaranta o cinquanta anni fa risponde certo a ben chiare logiche commerciali, ma anche ad un arricchimento della storia letteraria che si è allargata sempre di più, in forme quasi enciclopediche, alla storia delle civiltà, forse con il virtuoso intento di sottolineare il ruolo delle lettere nella storia e la fittezza delle corrispondenze tra le arti e la società, ma anche con l'esito di chiamare i docenti a navigare per il *mare magnum* dei manuali cercando, in sede di programmazione disciplinare, di tracciare rotte che realizzassero gli obiettivi formativi che di volta in volta venivano individuati. Il rischio, in questa navigazione, è stato quello di non vedere all'orizzonte fari della cultura altrimenti ben riconosciuti e di non poter visitare per oggettive questioni di tempo tutti i territori della testualità e della letterarietà che avrebbero meritato una tappa. Il grand tour nella storia letteraria si è così concentrato su tappe consolidate, che possiamo definire "canone", esplorando una geografia letteraria che però non sempre ha saputo rappresentare la storia. Nei tempi oggettivi di un insegnamento che prevede un piano orario di 132 ore teoriche all'anno (che sono molto meno, al netto di iniziative extracurricolari, assemblee, astensioni varie, compiti scritti e verifiche di vario genere) le ore di didattica frontale effettiva, lasciatemi dire, di "lezione" non sono

certo in grado di consentire un soddisfacente percorso nella nostra storia letteraria e meno che mai l'utilizzo pieno di storie letterarie così complesse e ampie.

I rimedi proposti sono stati tanti: da una didattica che si muovesse per unità di apprendimento costruite attorno a temi, al tentativo, fallito chiaramente nella pratica della scuola, di anticipare al secondo semestre del secondo anno del liceo l'insegnamento della storia letteraria, come volevano le indicazioni nazionali del 2010.

La centralità dell'impianto storicistico della nostra letteratura risale a ben prima del modello desanctisiano, se il titolo di *Storia della letteratura italiana* compare per la prima volta sul frontespizio della settecentesca opera di Tiraboschi¹ e se lo stesso Dante, per giustificare la propria scrittura poetica e le sue metafore, invoca la storia, allora ancora brevissima, della letteratura in volgare già nel capitolo centrale nella *Vita nuova* (XXV) e in quel *De vulgari eloquentia* in cui chiamava in causa ancora i «predecessores nostri» come modello di poesia (I, 12): si inaugurava lì, è bene non dimenticarlo, nel rapporto tra generazioni di poeti e letterati, come si evincerà poi meglio dai passi della *Commedia* dedicati a Guittone e Guinizzelli, quell'idea genealogica di letteratura che forse dovremmo rassegnarci a non considerare sovrastruttura interpretativa, ma *ratio* interiore.² E forse è un impianto imprescindibile non tanto e non solo perché così vuole una tradizione didattica e di studi, ma anzitutto perché molti letterati si sono concepiti e determinati in quel fluire storico, per sentirsene pienamente parte o per marcare il proprio distacco e la propria originalità.

In questo “flusso” della storia letteraria, tuttavia, il periodo umanistico-rinascimentale ha avuto più di una difficoltà di collocazione, che risale, in verità, già al disegno storico desanctisiano, come avremo modo di vedere a breve. Partiamo, dunque, dai documenti in cui in qualche modo il canone scolastico viene affermato: mi riferisco alle indicazioni nazionali (limitando il mio sguardo al sistema liceale, con la consapevolezza di compiere una non piccola forzatura) e ai programmi per concorso a cattedra. Questi ultimi presentano in modo esplicito un canone di autori che è il seguente:

Al candidato si richiede di conoscere e di saper commentare, nel quadro di un profilo storico complessivo, testi significativi di varia epoca, riferibili ai diversi

¹ La *Storia della letteratura italiana* di Girolamo Tiraboschi uscì in una prima edizione in 9 tomi dal 1772 al 1782 e quindi in una seconda edizione dal 1787 al 1794.

² Sostiene Ferroni: «nel bene e nel male, la nostra letteratura è stata carica di storicità: e non è un caso che ad essa sia stata dedicata la più bella storia letteraria che sia mai stata scritta, quella di De Sanctis»: GIULIO FERRONI, *Prima lezione di letteratura italiana*, Bari, Laterza, 2009, p. 7.

generi e movimenti letterari. In particolare è richiesta la conoscenza approfondita dei seguenti autori e delle loro opere: Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Guicciardini, Tasso, Galilei, Goldoni, Parini, Beccaria, Alfieri, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Belli, Porta, Verga, Collodi, De Roberto, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Deledda, Pirandello, Svevo, Rebora, Campana, Ungaretti, Montale, Saba, Quasimodo, Pavese, Vittorini, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto, Morante, Primo Levi, Gadda, Moravia, Calvino, Fenoglio, Sciascia, Pasolini, Meneghello, Natalia Ginzburg.³

Il salto da Boccaccio ad Ariosto e Machiavelli è netto ed evidente (come pure quello da Tasso a Goldoni, con la sola eccezione di Galilei in quanto scienziato, ma trascurando la letteratura barocca) ed ha chiare spiegazioni storiche, sui cui tornerò a breve. Fatto è che quando si pose mano alle ultime *Indicazioni nazionali*, ancora oggi in vigore e che sono uno strumento certamente più flessibile dei vecchi programmi, il dibattito fu ampio. Fu presentata online prima la bozza e quindi, sulla base del dibattito pubblico che fu gestito per l'Italiano da Luca Serianni, si arrivò alle Indicazioni definitive.⁴ In merito al secondo biennio (per intenderci, agli anni terzo e quarto del liceo, ma la fantasia nomenclatoria del Ministero è stata sempre fervida) l'esito fu il seguente:

È dentro questo quadro, di descrizione e di analisi dei processi culturali – cui concorrerà lo studio della storia, della filosofia, della storia dell'arte, delle discipline scientifiche – che troveranno necessaria collocazione, oltre a Dante (la cui *Commedia* sarà letta nel corso degli ultimi tre anni, nella misura di almeno 25 canti complessivi), la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione della poesia narrativa cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri).⁵

Non vi era più un elenco di autori, che però i successivi programmi dei concorsi avrebbero, come visto, ampiamente recuperato, ma una forte e oggettiva responsabilizzazione dei docenti in fase di programmazione. In quella circostanza, giovane ricercatore, intervenni personalmente nel dibattito apertosi online, sottolineando che «resta però inespressa e forse inesprimibile (per i tempi didattici dati) l'importanza della mediazione umanistico-rinascimentale. Non vorrei leggere

³ Decreto Ministeriale n. 201 del 20 aprile 2020, all. 2, art. 1, parte 3.

⁴ Resta fondamentale per la discussione sulla didattica LUCA SERIANNI, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Bari, Laterza, 2010.

⁵

Cfr. <https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf> (ultimo accesso: 12/01/2025)

qui un retaggio di un malinteso pregiudizio desanctisiano (che forse c'è), ma proprio il periodo storico-letterario che maggiormente ha avuto importanza nella creazione di una cultura "europea" (e che ancora oggi è studiatissimo all'estero) resta inquietantemente nell'ombra... Il fatto di non individuare un autore canonico in questo periodo (si salta da Boccaccio ad Ariosto), non dovrebbe a mio avviso far mancare una citazione del nostro umanesimo, magari in fase di premessa, ad integrazione del punto relativo al secondo biennio. Insomma, non vorrei che, perché non esplicitamente presente, né in quanto tale, né per il tramite di un autore esemplare, venga dimenticato da frettolosi compilatori di programmazioni».

Con grande sollecitudine mi rispose Serianni: «Non si può non essere d'accordo con lei quanto all'importanza del Rinascimento (anche per quel che riguarda la proiezione della cultura italiana oltre i confini e per l'interesse rivolto a questo periodo dall'italianistica straniera, in particolare americana). L'assenza di un autore esplicitamente menzionato si spiega col fatto che abbiamo voluto indicare solo i massimi classici; e forse nessuno degli autori della cerchia medicea è davvero da tanto. Ma terremo conto del suo suggerimento di menzionare comunque il periodo umanistico-rinascimentale, sottolineandone così la rilevanza indubitabile». E infatti nella parte delle premesse, alla fine comparve questa formulazione:

Un panorama composito, che sappia dar conto delle strutture sociali e del loro rapporto con i gruppi intellettuali (la borghesia comunale, il clero, le corti, la città, le forme della committenza), dell'affermarsi di visioni del mondo (l'umanesimo, il rinascimento, il barocco, l'Illuminismo) e di nuovi paradigmi etici e conoscitivi (la nuova scienza, la secolarizzazione), non può non giovare dell'apporto di diversi domini disciplinari.⁶

In verità la difficoltà di inserire un esplicito riferimento al periodo umanistico-rinascimentale, che recuperasse la fase quattrocentesca e latina di questa tradizione, era stata evidente allo stesso De Sanctis, che tuttavia, in una fase di premessa, guardava a ciò che si estendeva da Boccaccio in poi fino al Cinquecento in modo unitario. Aveva infatti definito quel periodo alla fine del XII capitolo dedicato al Cinquecento «quel movimento che nella sua spontaneità dal Petrarca e dal Boccaccio si stende sino alla seconda metà del cinquecento».⁷ Eppure, ha sottolineato Amedeo Quondam, «se il rapporto con la modernità resta fluido e contraddittorio, il punto critico fondamentale della *Storia* è nella seria difficoltà che De Sanctis incontra nell'inserire il Rinascimento, con l'Umanesimo, nell'impianto triadico come la fase

⁶ Decreto 7 ottobre 2010, n. 211, G. U. 275/L del 14 dicembre 2010, Allegato B, parte 3.

⁷ FRANCESCO DE SANCTIS, *Storia della letteratura italiana*, Napoli, Morano, 1870, vol. II, p. 107.

necessariamente negativa».⁸ Quondam qui si riferiva all'impianto hegeliano della storia desanctisiana e alla questione dei confini tra Medioevo e Rinascimento che, a partire dalle riflessioni di Michelet e di Burckhardt, «stava diventando una delle questioni fondamentali della storiografia europea, anche per un ripensamento profondo della tanto più radicali posizioni romantiche, filomedievali in tutti i campi, anche in quelli militanti».⁹ L'esito era quello di "sacrificare" (uso ancora un'espressione di Quondam) Petrarca nella posizione di esponente della "transizione" tra primo e secondo secolo della letteratura italiana.¹⁰

Orbene, questi concetti che qui posso solo velocemente evocare (il secolo umanistico-rinascimentale come periodo di transizione, la difficoltà di collocarlo nel percorso storico della letteratura, il giudizio sostanzialmente negativo sui protagonisti di questa età) restano problematici anche oggi. De Sanctis aveva rimproverato al rinascimento di fatto di essere un «movimento tutto sulla superficie», che «non viene dal popolo e non cala nel popolo... Nasce l'indifferenza del contenuto. Ciò che importa non è cosa s'ha da dire, ma come s'ha da dire».¹¹

Non è certo un caso che ampia eco, consapevolmente o meno che sia, hanno avuto tali questioni in molte storie letterarie moderne, che, in qualche modo, risentono del modello desanctisiano, non perché ad esso necessariamente si ispirino *in toto*, ma perché, in qualche misura, è il canone scolastico italiano che ad esso si è conformato. Basti guardare i programmi dei concorsi per accorgersi che mancano letterati esemplari proprio dei secoli XV e XVII (umanesimo e barocco, dove appunto la forma avrebbe avuto il sopravvento sui contenuti) e che la stessa risposta di Serianni alle mie obiezioni partiva proprio dall'assenza di un autore che potesse stare accanto ai "massimi classici". La cosa è probabilmente vera, ma si traduce spesso nella scuola nella giustificazione per non dedicare spazio a questo periodo.

Corre dunque l'obbligo di valutare la periodizzazione che nelle storie letterarie è suggerita e se davvero Quattro e Cinquecento siano irrimediabilmente scissi o se vengano considerati in continuità, come pure va verificato il ruolo che la letteratura italiana in lingua latina recita, almeno nei contesti liceali, dove la lingua latina non è esattamente estranea ai programmi.

⁸ AMEDEO QUONDAM, *De Sanctis e la Storia*, Roma, Viella, 2018, p. 151.

⁹ Ivi, p. 148.

¹⁰ Ivi, p. 108.

¹¹ F. DE SANCTIS, *Storia*, cit., vol. I, pp. 358-359. Cfr. GIOACCHINO PAPARELLI, *Il realismo critico di De Sanctis e l'Umanesimo*, in *De Sanctis e il realismo*, Napoli, Giannini, 1978, vol. I, pp. 357-376. Per un più ampio inquadramento della questione cfr. *Francesco De Sanctis e la critica letteraria moderna. Tra adesione e distacco*, a cura di ROSA GIULIO, numero monografico della rivista «Sinestesia», XV, 2017.

Ancora Carducci in *Dello svolgimento della letteratura nazionale* ricordava come «nominanza non buona ha tra i secoli della cultura italiana il decimoquinto», ma contestava decisamente l'idea che fosse un secolo di transizione, in ragione del fatto che avrebbe, proprio il Quattrocento, fondato una cultura laica nel senso più alto del termine e finiva per dichiarare: «Fino a questi ultimi tempi usò in Italia ridere del fanatismo erudito del Quattrocento: e più ne ridevano e declamavano i più ignoranti ai quali è permesso godere i frutti della coltura laica moderna e schernire i primi operai». ¹²

L'idea che però il Quattrocento sia un secolo difficilmente collocabile aleggia, sia pure per essere smentita, in diversi manuali. L'idea del secolo di “gestazione”, come pure lo aveva definito De Sanctis, ¹³ torna in storie letterarie come quella di Claudio Giunta, quando leggiamo che «Il Quattrocento, infatti, è davvero un secolo di transizione durante il quale da un lato giungono a maturazione o a degenerazione fenomeni politici, sociali ed economici, e dall'altro si manifestano i segnali di un mondo nuovo». ¹⁴ La periodizzazione qui proposta stringe il secolo tra la fine della guerra dei Cento anni e il 1492 per questioni pratiche, segnando comunque una discontinuità, almeno funzionale, tra il Quattrocento latino e il Cinquecento volgare. Ed è qualcosa, questo, che compare nella maggior parte dei manuali, come nel caso di Ferroni che pone attorno al 1470 la fine della prevalenza del latino, mentre in altri manuali la cesura cade sempre o nel 1492, importante anzitutto per la morte di Lorenzo il Magnifico più che per la scoperta dell'America (che avrebbe avuto conseguenze solo negli anni a venire), o nel 1494, anno da cui partiva anche la *Storia d'Italia* di Guicciardini, a seguito della calata di Carlo VIII. Anche Baldi, tuttavia, pur segnando questo limite e avvertendo di alcune questioni che oggettivamente distinguerebbero due momenti, scrive che «In effetti si tratta di un periodo unico, con tratti fundamentalmente comuni, senza vistose fratture all'interno». ¹⁵ E Segre parla di un «fenomeno che non può essere ridotto a poche formule» e che «visto in prospettiva ha caratteri unitari». ¹⁶

¹² GIOSUE CARDUCCI, *Dello svolgimento della letteratura nazionale*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1988, p. 107.

¹³ F. DE SANCTIS, *Storia*, cit., vol. I, p. 405.

¹⁴ CLAUDIO GIUNTA, *Cuori intelligenti*, Milano, Garzanti, 2016, vol. 1, p. 529. Si precisa che, in questo come in altri casi, si è scelta un'edizione delle opere letterarie a titolo puramente esemplificativo, nella consapevolezza che le storie letterarie sono costantemente soggette a revisioni e riscritture, oltre che ad una molteplicità di redazioni specificamente indirizzate secondo la tipologia di scuola a cui sono rivolte.

¹⁵ GUIDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Il piacere dei testi*, Milano, Paravia, 2012, vol. II, p. 4.

¹⁶ CESARE SEGRE, CLELIA MARTIGNONI, *Guida alla letteratura italiana. Testi nella storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1995, vol. I, p. 866.

Insomma, pur nella consapevolezza che il periodo umanistico-rinascimentale vada letto assieme, le esigenze della didattica inducono a tagli e semplificazioni che, però, rischiano di scorciare il profilo di quella stagione in maniera significativa. Avverte, infatti, Giunta:

Ma c'è poi anche, naturalmente un Rinascimento diverso, fatto di studio, erudizione, recupero e imitazione dei classici greci e latini. Spesso è la parte più indigesta del programma scolastico, perché si tratta di testi difficili, che sembrano parlare di un mondo che non ha niente a che fare con il vostro. Ebbene, non è vero: basta leggere i grandi umanisti del Quattrocento, come Leon Battista Alberti, Lorenzo Valla, Poliziano come eroi (attualissimi) di una battaglia contro l'ignoranza e i pregiudizi: e basta allargare la visuale ad autori meno noti ma altrettanto e forse più interessanti, come Giannozzo Manetti, Giovanni Pico della Mirandola, Beroaldo, autori che – dopo secoli di disprezzo per le cose del mondo [...] – tornano a fissare lo sguardo su ciò che di meraviglioso c'è nella natura degli esseri umani.¹⁷

Ed è per questo motivo che Romano Luperini insiste in modo molto netto sulla continuità di un periodo che si estende dall'istituzione della cattedra di Greco a Firenze nel 1396 al Concilio di Trento (1545), ma con tre fasi (dal 1300 al 1469, con l'ascesa di Lorenzo de' Medici, dal 1469 al 1492 con periodo laurenziano, dal 1492 al 1545) che scandiscono questi 150 anni, con un evidente privilegio concesso al mondo fiorentino. Ciò non impediva a Luperini di affermare che «L'umanesimo è la cultura del Rinascimento».¹⁸ Sembra in qualche modo di sentire qui le parole di Mario Sansone che molti anni prima aveva scritto, in un manuale che ha fatto la storia della scuola italiana: «L'umanesimo, inteso a reinterpretare il mondo antico, è il primo manifestarsi del Rinascimento, sta ad esso come parte a tutto, ed è in conclusione l'inizio e il primo rivelarsi (non, si badi, la causa) come moto di cultura dello spirito del Rinascimento».¹⁹ Ma, scendendo ancora più nel dettaglio, aveva scritto che «non vi è tra la letteratura latina dei primi decenni del sec. XV e quella volgare soluzione di continuità», dando spazio anche al latino del XVI secolo²⁰ e mettendo in evidenza un elemento che spesso è dato per scontato o, molto spesso, sottaciuto e sottovalutato, che, cioè, «l'Umanesimo è il primo movimento della cultura italiana a carattere nazionale: esso non fiorisce soltanto in Toscana ma si diffonde in tutta la penisola, nella quale si moltiplicano i centri di studi, ma ha riflesso

¹⁷ C. GIUNTA, *Cuori intelligenti*, cit., p. 9.

¹⁸ ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, *La scrittura e l'interpretazione*, Palermo, Palumbo, 1996, vol. II, p. 4.

¹⁹ MARIO SANSONE, *Storia della letteratura italiana*, Milano, Principato, 1975, p. 131.

²⁰ Ivi, p. 144.

europeo»: ²¹ si trattava per altro di una constatazione che ereditava proprio da De Sanctis. Molto spesso, tuttavia, lo scollamento cronologico tra umanesimo italiano e manifestarsi di questo nei paesi europei finisce per rendere difficile una proiezione comparatistica del Rinascimento italiano, solitamente limitato ai rapporti con la Riforma, per quanto presente in maniera molto evidente nelle opere di Santagata ²² e Luperini e altri, ma poi non so quanto effettivamente studiato nella pratica scolastica.

Non vi è dubbio che molti dei manuali oggi in uso e molti dei manuali di maggiore successo editoriale negli ultimi decenni abbiano quasi naturalmente privilegiato una visione toscanocentrica del fenomeno umanistico e questo, molto spesso, in relazione al futuro sviluppo della nostra letteratura e alla progressiva affermazione del volgare letterario e del modello bembesco. Firenze, con la sua attenzione costante alla tre corone, con la presenza di un volgare letterario sempre vivo, è così funzionale a marcare il segno di una continuità che non sempre altri centri avrebbero garantito. Giulio Ferroni, nel suo fortunato *Profilo storico della letteratura italiana* ²³ e nelle successive edizioni, è partito proprio da Burckhardt per giustificare tale prospettiva, ma non si è limitato certo a questo, aprendo il proprio orizzonte ai diversi centri e ad autori latini, anche del Mezzogiorno aragonese.

Tuttavia, in nessuno dei manuali maggiori viene negata o sottovalutata quella disseminazione dell'umanesimo in Italia che Tateo, già nel 1971, ebbe modo di illustrare nella storia della letteratura laterziana ²⁴ e poi di riportare nella sua *La letteratura nella storia d'Italia*. ²⁵ Rappresentare così la diffusione dell'umanesimo studiando i centri culturali significa proprio restituire al movimento quel carattere nazionale che ebbe, proprio a principio di quell'età moderna che avrebbe determinato il costituirsi degli stati nazionali o, come fu in Italia, il tentativo di costituirne uno. In numerosi testi, dunque (penso a Ferroni, Santagata, Baldi, Segre e altri ancora), viene enfatizzato il ruolo di Firenze e della sua tradizione umanistica, mettendo in particolare rilievo il neoplatonismo a fronte di contemporanee esperienze (si pensi a Napoli) in cui predomina un universo filosofico di stampo aristotelico o quantomeno maggiormente sincretico. Anche quando, come nel manuale di Armellini e Colombo, ²⁶ molto sintetico nella parte storica e più ampio nei percorsi testuali,

²¹ *Ibid.*

²² MARCO SANTAGATA, LAURA CAROTTI, ALBERTO CASADEI, MIRKO TAVONI, *Il filo rosso. Edizione B*, Bari, Laterza, 2007, vol. I.

²³ GIULIO FERRONI, *Profilo storico della Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1992.

²⁴ FRANCESCO TATEO, *I centri culturali dell'Umanesimo*, Roma-Bari, Laterza, 1971.

²⁵ FRANCESCO TATEO, FERDINANDO PAPPALARDO, NICOLA VALERIO, *La letteratura nella storia d'Italia*, Napoli, Tripode, 1984.

²⁶ GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, *Letteratura Letterature*, Bologna, Zanichelli, 2009, vol. 1.

predomina l'approccio tematico, resta centrale l'esperienza umanistica fiorentina, da quella dell'umanesimo civile a quella del rinascimento mediceo.

In effetti, tra i centri Ferrara e Napoli acquistano un peso specifico, la prima in ragione della tradizione epica e dei suoi esiti cinquecenteschi, la seconda per le peculiarità di un umanesimo regio che la critica degli ultimi anni ha inteso staccare dalla tradizione monarchica medievale, come spesso era nelle interpretazioni del passato, per proiettarlo verso l'Europa delle nazioni.²⁷ In questo senso diventa paradigmatica l'esperienza poetica di Sannazaro, anche perché autore di un'opera, l'*Arcadia*, che lascia ampio segno di sé nei secoli, ma spesso avviene che, proprio perché contrastante con la linea di sviluppo riconosciuta alla nostra storia letteraria, venga dato spazio al Sannazaro aragonese, volgare e quattrocentesco e non alla sua evoluzione latina e religiosa cinquecentesca, condensatasi nel *De partu Virginis*, che pure intercetta e inverte tanti degli interessi più vivi e fecondi del XVI secolo, in termini di attenzione al sacro ed espressione di una religiosità inquieta. Ovviamente questo non potrebbe rientrare in un selettivo canone scolastico, ma è lecito chiedersi se, così fatta, la storia letteraria sia espressa correttamente. L'esito di questa progressiva emarginazione del latino dai percorsi didattici porta così a far quasi del tutto (e talvolta semplicemente del tutto) scomparire la produzione latina cinquecentesca, in una rappresentazione del secolo XVI che certamente e opportunamente, sia ben chiaro, enfatizza le novità indotte dall'affermazione del volgare, che diventa finalmente italiano, come lingua della letteratura. E questo nonostante il fatto che, delle oltre 70000 edizioni presenti dal progetto Edit XVI di SBN (che censisce le edizioni cinquecentine), il 54% sia di opere volgari, ma ben il 45% è ancora di opere latine. C'è poi da dire che proprio il venire meno dell'attenzione prestata da molti manuali ad alcune aree, presenti nel Quattrocento ma molto ridimensionate nel Cinquecento, finisce per sacrificare autori che i recenti studi invece dimostrano centrali nella storia della letteratura italiana, come ad esempio il "napoletano" Luigi Tansillo²⁸ o quella Vittoria Colonna che, avulsa dai suoi contesti storici e culturali, finisce per essere spesso ridotta a statico cameo inserita in un capitoletto sulle petrarchiste e non riconosciuta come dinamica promotrice di cultura e incontri, erede della più vivace tradizione umanistica a cavallo tra Napoli e Roma. Si pensi che in una cartina d'Italia dei centri culturali del

²⁷ Mi limito solo a segnalare FULVIO DELLE DONNE, GUIDO MARIA CAPPELLI, *Nel Regno delle lettere. Umanesimo e politica nel Mezzogiorno aragonese*, Roma, Carocci, 2021.

²⁸ Cfr., anche per una più ampia bibliografia, TOBIA RAFFAELE TOSCANO, *Tra manoscritti e stampati. Sannazaro, Vittoria Colonna, Tansillo e altri saggi sul Cinquecento*, Napoli, Loffredo, 2018.

Cinquecento, nel manuale di Baldi, la città di Napoli non è nemmeno rappresentata.²⁹

Eppure la ricerca di uno scrittore che fosse simbolo del primo periodo umanistico-rinascimentale, che in De Sanctis aveva portato alla scelta di Poliziano e all'intitolazione del relativo capitolo *Le Stanze*, non era stata del tutto pacifica. Lo stesso De Sanctis non aveva potuto tacere che il poeta maggiore di quell'età, accanto al Poliziano, era stato il latino Pontano, che aveva più immaginazione, mentre al fiorentino veniva riconosciuta un maggiore sentimento. Carducci poi aveva ribadito come Pontano fosse più esemplare di Poliziano: «Pontano rende ancora più spiccata imagine che non il Poliziano di ciò che fu il pensiero e l'opra di tutto insieme il secolo [...], con quel suo riposato senso di voluttà e di sincero godimento della vita, egli, in latino, è il poeta più moderno e più vero del suo tempo e del suo paese». ³⁰ E Sansone sottolineava: «Pontano, se non il maggiore, certo fu il poeta umanistico di più abbondante vena». ³¹

Riflesso di questa discussione è in Ferroni che riporta come in Pontano «letteratura, gusto per la bellezza e per il piacere, esercizio dell'attività politica, riflessione sul mondo e sul comportamento degli uomini, riescono a fondersi in un cosa sola». ³² Non a caso troviamo uno spazio significativo riservato al Pontano lirico latino anche in Luperini, De Caprio³³ e Giunta, mentre il versante filologico dell'Umanesimo è quasi ovunque soddisfatto dall'esemplare caso del *De falso credita et ementita Constantini donatione* del Valla, anche lui però spesso avulso da quel contesto politico filoaragonese che ispirò questo studio e che poi, venuto meno, non gli impedì di servire il papato stesso.

Il nesso tra cultura latina e volgare non sfugge ovviamente agli autori di tutte le storie letterarie maggiormente in uso: bisogna capire quanto sia effettivamente considerato nella concreta esperienza scolastica, ma credo di non andare lontano dal vero se dico che lo sia poco. Eppure è evidente, come emerge in Ferroni o in Segre, che il ciceronianismo è premessa della soluzione bembesca applicata al volgare, mentre Giunta parla di «latinizzazione del volgare scritto»³⁴ e il manuale di Ceserani³⁵

²⁹ G. BALDI, *Il piacere*, cit., p. 149.

³⁰ G. CARDUCCI, *Dello svolgimento*, cit., p. 127.

³¹ M. SANSONE, *Storia della letteratura*, cit., p. 140.

³² G. FERRONI, *Profilo*, cit., p. 241.

³³ VINCENZO DE CAPRIO, STEFANO GIOVANARDI, *I testi della letteratura italiana. Dalle origini al Quattrocento*, Torino, Einaudi, 1997.

³⁴ C. GIUNTA, *Cuori*, cit., pp. 544-545.

³⁵ REMO CESARANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario*, Torino, Loescher, 1996.

amplia la discussione sul rapporto tra modelli linguistici e volgare al pieno Cinquecento.

Lo spazio, necessariamente limitato, concesso alla trattatistica e al dialogo latino finiscono però per far rimanere spesso un'affermazione teorica la definizione degli *studia humanitatis* come percorso pedagogico. La pedagogia umanistica viene spesso ospitata nell'ambito della trattazione che, quasi seguendo il modello del Tiraboschi, viene concessa alle istituzioni culturali, come scuole, università, accademie e biblioteche.

Proprio quella dimensione pedagogica dell'umanesimo, segnalata da Kristeller e da Garin, non a caso citati a tal proposito da Ferroni, resta però fondamentale, specie quando questa idea viene letta alla luce della progressiva affermazione della società mercantile, come in Luperini. Ma proprio Luperini individuava nei generi prediletti dagli umanisti le frontiere più innovative in una nuova didattica che si ponga come scopo, come fine o, per dirla pedagogicamente, come obiettivo formativo il riconoscimento dell'altro nella letteratura, superando i rischi, che già Hobsbawm nel 2002 paventava, di definire la cultura in senso contrastivo, per contrapposizioni all'altro.³⁶ Proprio la cultura umanistica, con la sua aspirazione alla universalità combatterebbe questa tendenza; eppure, si chiede Luperini, come può convivere tale visione con una storia letteraria che da De Sanctis in poi e nella scuola italiana è stata centrata sull'identità linguistica (e non solo) nazionale? La questione della dialogicità con il testo inteso come altro da sé è una questione che porta Luperini a sostenere che «il rispetto per il testo non è diverso dal rispetto per la persona».³⁷ Oggi, come ancora Luperini ribadisce, al cospetto della questione se la critica sia persuasione o dimostrazione, il rispetto per il testo implica che questa per essere “oggettivamente valida”, si ispiri a «criteri razionali e condivisibili»,³⁸ ma uscendo dalla contrapposizione tra persuasione e dimostrazione, anzi intrecciandole. Questo porterebbe alla ricostruzione di una società civile e ad uscire dall'odio. Non so se questo sia vero e sia possibile o sia utopico. Il punto è che proprio in generi letterari come il dialogo umanistico o l'epistolografia si annida la possibilità del confronto, lo spazio di condivisione, la visione di «un criterio di verità effettivamente universale».³⁹ Questo vorrebbe però un'apertura comparatistica ai più ampi orizzonti europei, un'apertura linguistica verso le forme di universalizzazione

³⁶ ERIC HOBSBAWN, *Anni interessanti. Autobiografia di uno storico*, Milano, Rizzoli, 2002, p. 458.

³⁷ ROMANO LUPERINI, *La fine del postmoderno*, Napoli, Guida, 2005, p. 57.

³⁸ ROMANO LUPERINI, *Lo studio della letteratura oggi*, in *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, a cura di SIMONE GIUSTI e NATASCIA TONELLI, Torino, Loescher, 2024, pp. 51-55: 53.

³⁹ R. LUPERINI, *La fine*, cit., p. 63.

del sapere che implicherebbero una maggiore considerazione del neolatino, la lingua attraverso cui si universalizzano gli *studia humanitatis*, e non già intendere il latino come rivendicazione di italianità o di un'identità chiusa.⁴⁰ Ciò comporterebbe almeno in ambito liceale la piena consapevolezza che questo percorso è già tutto inscritto nella nostra storia letteraria, che non è monodimensionale, per quanto unitaria; anzi è espressione di una “civiltà della nazione” che si è sviluppata nella policentricità e varietà del Rinascimento e si è proiettata con la sua forza propulsiva in tutto il mondo occidentale, facendo così del primo movimento culturale nazionale il più importante movimento della nuova Europa. Ed ecco perché Mario Marti, a conclusione del suo saggio sul trilinguismo della letteratura italiana, scriveva: «appare non solo giusto e plausibile, ma si direbbe doveroso, un intelligente lavoro di adeguata integrazione [...] e di adeguata selezione, alla luce di una storia unitaria della letteratura “italiana” in italiano, in latino e in dialetto, lungo lo svolgersi dei secoli».⁴¹ Il punto è che questo può avvenire solo con un radicale ripensamento del canone che non può essere ridefinito e proposto alla scuola solo come correzione, ampliamento o, più probabilmente, riduzione o annullamento dei contenuti, senza tenere conto della capienza e della forma del contenitore. Proprio la coscienza di una più ampia dimensione della letteratura e la ricerca tramite essa non tanto e non solo di una identità nazionale, quanto della definizione di una identità europea ed occidentale può concorrere a rivalutare, almeno parzialmente, anche in ambito scolastico, l'esperienza imprescindibile per la nostra coscienza civile degli *studia humanitatis*.

⁴⁰ Cfr. G. FERRONI, *Prima lezione*, cit., pp. 102-112.

⁴¹ MARIO MARTI, *Il trilinguismo delle lettere “italiane” e altri studi di italianistica*, Galatina, Congedo, 2012, p. 23.

Il canone della letteratura italiana del Settecento sui manuali scolastici. Qualche dato e qualche considerazione sui minori

LUCA MENDRINO

Università del Salento

La definizione di un canone scolastico della letteratura italiana del Settecento è un'operazione per la quale la consultazione degli attuali documenti ministeriali¹ serve a poco. Nessun riferimento ad autori o opere da studiare – vale anche per gli altri secoli – si legge nelle *Linee guida* per il secondo biennio e il quinto anno dei tecnici (2012) e nei *Risultati di apprendimento* per i professionali (2018), mentre nelle più tradizionali² *Indicazioni nazionali* per i percorsi liceali (2010) compaiono undici classici, la lettura dei cui testi andrà inserita all'interno di un «disegno storico» che nel secondo biennio «si estenderà dallo Stilnovo al Romanticismo».³ *Divina commedia* esclusa, nessun'opera è indicata per questo segmento temporale (*I promessi sposi* sono infatti citati nella parte relativa al primo biennio dello stesso documento). Due gli autori settecenteschi menzionati, Goldoni e Alfieri, in qualità di principali interpreti della nostra tradizione teatrale.

Nel caso dei licei qualche indicazione può ricavarsi per via indiretta. Si può, per esempio, pensare al maggiore dei fratelli Verri o a Beccaria quando si chiede al docente di selezionare «gli scrittori [...] che più hanno contribuito [...] a definire la

¹ Sui motivi che mi inducono a preferire l'espressione “documenti ministeriali” a “programmi ministeriali” cfr. FEDERICO BATINI, *Didattiche per ogni tempo. Strategie operative per insegnare Letteratura italiana nel triennio*, Firenze, Giunti, 2021, pp. 6-9 (paragrafo *La storia dell'eliminazione del programma*). A riguardo, nella *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* (allegato B delle *Indicazioni nazionali*) si legge di una motivata «rinuncia ai cataloghi onnicomprensivi ed enciclopedici dei “programmi” tradizionali» (p. 9).

² Sul diverso orientamento di questi documenti cfr. CARLA SCLARANDIS, CINZIA SPINGOLA, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze. Documento del Comitato Tecnico Scientifico di COMPITA*, in *Per una letteratura delle competenze*, a cura di NATASCIA TONELLI, Torino, Loescher, 2013, pp. 23-44.

³ Si cita dall'Allegato C delle *Indicazioni nazionali* (p. 197), contenente gli obiettivi specifici di apprendimento per il liceo classico, ma il testo in questione è identico per ogni altro indirizzo liceale. Non rientra tra questi nomi quello di Leopardi, che – come si legge poco più avanti, nella parte relativa al quinto anno – «in ragione delle risonanze novecentesche della sua opera e, insieme, della complessità della sua posizione nella letteratura europea del XIX secolo, [...] sarà studiato all'inizio dell'ultimo anno» (*ibid.*).

cultura del periodo cui appartengono», o a Parini e Metastasio tra coloro che hanno contribuito alla «codificazione e all'innovazione delle forme e degli istituti dei diversi generi» (ai quali potrebbe aggiungersi anche Rolli per la melica), o a Vico tra coloro che hanno fornito un contributo «significativo e durevole [...] nel merito della rappresentazione simbolica della realtà». Poco più avanti il docente è messo in guardia: occorrerà puntare su chi può vantare almeno uno di questi meriti, «sottraendosi alla tentazione di un generico enciclopedismo». ⁴

Non che storicamente un avvertimento di questo tipo costituisca una novità, come pure non lo è l'asserzione con cui si apre la sezione “Linee generali e competenze” di Letteratura delle *Indicazioni*, vale a dire: «Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione». ⁵ Già nel 1913, nelle *Istruzioni* allegate ai programmi dell'innovativo Liceo moderno – futuro Liceo scientifico – (R. D. 28 settembre 1913, n. 1213), si leggeva che lo studio della letteratura «non deve essere inutile ingombro mentale di notizie erudite, di nomi e di date di nascita d'autori secondari, di titoli di opere di poco conto» e che il docente ha come scopo «quello di destare negli alunni il desiderio e anzi il bisogno prepotente di leggere». ⁶

Le riforme dei programmi scolastici varate durante il Ventennio costituiscono un capitolo a parte della storia della scuola italiana. La prima di esse, nonché la più nota, quella sottoscritta da Giovanni Gentile (R. D. 14 ottobre 1923 n. 2345), prevedeva per il conseguimento della maturità che il candidato dovesse «mostrare di conoscere per lettura diretta di opere intere o di parte di opere» ⁷ un vastissimo numero di autori, un “listone” degno di un esame universitario: Metastasio, Vico, Parini, Pietro Verri, Goldoni, Gasparo Gozzi e Alfieri per il classico; mentre per la maturità scientifica gli autori settecenteschi erano Parini, Alfieri, Goldoni, Vico, Filangeri, Galiani, Beccaria, Pietro Verri. Tali prescrizioni ebbero l'effetto indiretto di cristallizzare il canone dei manuali scolastici pubblicati nei cento anni successivi. Ciò vale in modo particolare per alcuni dei cosiddetti ‘minori’: non è un caso che Metastasio, Vico, Pietro Verri e Beccaria, assenti nei programmi precedenti, rientrino

⁴ *Ibid.*

⁵ Ivi, p. 194.

⁶ Tali *Istruzioni* sono riportate e commentate da AUGUSTO MONTI, *La Minerva tenta di rimodernare gli studi classici*, «La Voce», 28 gennaio 1914. Imprescindibile, per una ricostruzione di una storia della scuola fondata sulle indicazioni di letteratura italiana contenute nella «Gazzetta Ufficiale» e nel «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», il secondo capitolo di questo libro: cfr. SIMONE MARSÌ, *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*, Torino, Loescher, 2024, pp. 35-130.

⁷ Supplemento alla «Gazzetta Ufficiale», n. 267 del 14 novembre 1923, p. 10 (per il liceo classico), p. 29 (per il liceo scientifico).

ancora oggi nel novero di quelli maggiormente antologizzati.⁸ Mentre nei Piani di Studio proposti dalla Commissione Brocca – siamo già nel 1992 – vi fu, io credo, una sorta di consacrazione definitiva dei ‘maggiori’ della nostra letteratura; venti classici che, per intenderci, godranno del capitolo monografico nei manuali, o comunque sempre di uno spazio rilevante:

Per le epoche fino all’inizio del Novecento i percorsi *devono* [corsivo mio] comprendere opere – da leggere per parti significative e dove possibile per intero – di Dante, Petrarca e Boccaccio, Machiavelli, Guicciardini, Ariosto, Tasso, Galilei, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli, D’Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo.⁹

I manuali scolastici per l’appunto; da sempre fondamentali per la definizione del canone nazionale, che naturalmente esisteva ben prima della riforma di Gentile, proprio grazie alle scelte operate al loro interno. Senza scomodare la gloriosa opera di De Sanctis, manuali come l’Ambrosoli, il Torraca e soprattutto il fortunatissimo D’Ancona-Bacci furono certamente più utili alla causa rispetto alle indicazioni ufficiali che nell’Ottocento portarono le firme dei ministri Coppino, Baccelli e Boselli e che si limitavano a segnalare per il secolo di cui si ragiona i nomi di Parini, Alfieri e Gasparo Gozzi, quest’ultimo oggi scomparso quasi del tutto. Si può credere che questi *best seller* del settore non furono consultati dai ministri e dalle commissioni che si occuparono di redigere i programmi scolastici? Giovanni Gentile fu addirittura allievo di Alessandro D’Ancona alla Normale, collaborò alla seconda edizione del

⁸ Nel già ricordato decreto del 1913 i drammi metastasiani erano solo consigliati come utile lettura pomeridiana agli alunni del quarto ginnasio del liceo moderno. Ricavo questa informazione da S. MARSÌ, *Il racconto del passato*, cit., p. 81.

⁹ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1992, t. I, p. 124. Sui Piani di Studio della Commissione Brocca cfr. SIMONETTA TEUCCI, *L’insegnamento della letteratura italiana e il ‘triennio’ superiore*, <https://site.unibo.it/griseldaonline/it/didattica/simonetta-teucci-insegnamento-letteratura-italiana-triennio-superiore> (ultimo accesso 31/07/2025). L’influenza di tali prescrizioni si nota nelle scelte operate dagli autori in merito alla suddivisione della materia. Ciò era ancora più evidente all’inizio degli anni Duemila, quando il Ministero raccomandava un’impostazione modulare delle unità didattiche. Mentre scrivo ho in mente l’edizione modulare del manuale di Baldi su cui ho studiato durante gli anni del liceo. Essa conteneva «per le epoche fino all’inizio del Novecento» dieci volumetti della tipologia *Autori e opere* così intitolati: *Dante, Petrarca e Boccaccio, Ariosto e Tasso, Machiavelli e Guicciardini, Goldoni e Parini, Alfieri e Foscolo, Manzoni e Leopardi, Carducci e Verga, D’Annunzio e Pascoli, Svevo e Pirandello*. Come si può notare sono esattamente gli autori indicati nei Piani di Studio della Commissione Brocca, con la sola eccezione di Galilei, unico classico secentesco di quella lista. Quest’ultimo era però il solo a vantare un modulo-autore all’interno di uno dei libricini della tipologia *Generi* e proprio la sua presenza rendeva il volumetto in questione quello con il maggior numero di pagine dell’intera raccolta. Cfr. GUIDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, edizione modulare, Torino, Paravia Bruno Mondadori, 2001-2002.

manuale del maestro (curando la scheda su Vico) e recensì l'opera:¹⁰ non si può davvero credere che egli non abbia tenuto conto dell'idea di letteratura, dei giudizi critici e naturalmente delle scelte sui nomi – penso anche al numero di pagine – contenuti nel fortunatissimo *Manuale della letteratura italiana*.

Anche quando verranno pubblicate le nuove Indicazioni Nazionali per la scuola secondaria di secondo grado sarà comunque necessario guardare alle scelte operate all'interno dei manuali per stilare un canone degli autori settecenteschi che è oggi possibile leggere a scuola. Quanto questa possibilità sia molto o poco probabile potrà emergere da una serie di indicatori statistici relativa ai brani antologici.¹¹ Il campione preso in esame per quest'indagine consta di ventinove manuali in uso nei tre anni conclusivi della scuola secondaria di secondo grado, un numero che coincide con quello dei gruppi autoriali presenti nel catalogo scolastico 2025-2026.¹² Come è noto,

¹⁰ Ricavo queste informazioni da MARINO RAICICH, *L'officina del manuale*, in IDEM, *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, pp. 243-278: 250-252.

¹¹ È evidente che un'indagine di questo tipo, per altro mai effettuata per il Settecento, potrebbe essere integrata effettuando una serie di interviste nelle scuole o avendo accesso ai registri elettronici di un campione significativo di docenti. Ciò che ci dicono i libri di testo – vale in modo particolare per le antologie – non potrà mai coincidere con quanto si verifica in classe. Condivido, dunque, la definizione di «canone virtuale» utilizzata da Simone Marsi nel contributo che si legge nelle pagine di questo volume. In considerazione dell'ampiezza del campione preso in esame i dati raccolti mi sembrano comunque molto significativi. Per lo stesso motivo non si può escludere un piccolo margine d'errore. Non mi sono infatti limitato a contare i testi presenti nell'indice, ma li ho ricercati anche all'interno delle esercitazioni e delle parti storiografiche.

¹² I manuali sono ordinati cronologicamente. D'ora in avanti verranno abbreviati come si legge tra parentesi quadre e riportati direttamente nel corpo del testo con le relative pagine: GIOVANNA BELLINI, TRIFONE GARGANO, GIOVANNI MAZZONI, *Costellazioni. Manuale di letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 2012, vol. 2, *Dal Settecento all'Unità d'Italia* [BELLINI-MAZZONI 2012]; MARCO SANTAGATA, LAURA CAROTTI, ALBERTO CASADEI, MIRKO TAVONI, *TAG. Testi Autori Generi. Letteratura italiana ed europea*, Roma-Bari, Laterza, 2012, vol. 3, *Il Seicento e il Settecento* [SANTAGATA-CASADEI 2012]; GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, LUIGI BOSI, MATTEO MARCHESINI, *Con altri occhi Edizione Plus. Comprendere, analizzare, argomentare*, Bologna, Zanichelli, 2019, vol. 3, *Dal tardo Cinquecento al Settecento* [ARMELLINI-COLOMBO 2019]; VINCENZO JACOMUZZI, GIOVANNI PAGLIERO, STEFANO JACOMUZZI, *Letteratura. Istruzioni per l'uso*, Torino, SEI, 2019, vol. 2, *Dal Seicento al primo Ottocento* [JACOMUZZI-JACOMUZZI 2019]; GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Imparare dai classici a progettare il futuro*, Milano-Torino, Paravia, 2021, vol., 2a, *Dal Barocco all'Illuminismo* [BALDI-GIUSSO 2021]; CLAUDIO GIUNTA, MARCO GRIMALDI, GIANLUIGI SIMONETTI, EMILIO TORCHIO, *Lo specchio e la porta. Mille anni di letteratura. Edizione rossa*, Novara, De Agostini Scuola, 2021, vol. 2A, *Dal Barocco all'Illuminismo* [GIUNTA-GRIMALDI 2021]; BEATRICE PANEBIANCO, MARIO GINEPRINI, SIMONA SEMINARA, *Vivere la letteratura PLUS*, Bologna, Zanichelli, 2021, vol. 2, *Dal Seicento al primo Ottocento* [PANEBIANCO-GINEPRINI 2021]; ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACCONE, *Il magnifico viaggio. Letteratura per il terzo millennio*, Firenze, Treccani Giunti, 2022, vol. 3, *Il Seicento e il Settecento* [CARNERO-IANNACCONE 2022]; MARZIA FONTANA, LAURA FORTE, MARIA TERESA TALICE, *L'ottima compagnia*, Bologna, Zanichelli, 2022, vol. 3, *Seicento e Settecento* [FONTANA-FORTE 2022]; STEFANO PRANDI, *Lo specchio della pagina. Noi, i testi e la storia letteraria*, Milano, Mondadori Education, 2022, vol. 2A, *Seicento e Settecento* [PRANDI 2022]; FRANCESCO SPERA, PAOLA DAGNA CAMPAGNOLI, GIULIO CASTELLI, MARIA GABRIELLA STASSI, *In versi e in prosa. Storia e antologia della letteratura italiana nel contesto culturale europeo*, Torino, Il Capitello, 2022, vol. 2A, *Il Seicento e il Settecento* [SPERA-DAGNA CAMPAGNOLI 2022]; MASSIMILIANO TORTORA,

spesso convivono sul mercato più versioni della stessa opera. In queste circostanze ho privilegiato l'edizione composta dal maggior numero di volumi (a parità di volumi è stata selezionata l'edizione più recente). Ho escluso dall'indagine statistica i 'maggiori' Goldoni, Alfieri e Parini, naturalmente antologizzati in tutti i libri di testo. Goldoni, in particolare, è l'unico dei tre a poter vantare un capitolo monografico in ognuno dei ventinove manuali.¹³

CLAUDIA CARMINA, GABRIELE CINGOLANI, ROBERTO CONTU, *Una storia chiamata letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palermo, Palumbo, 2022, vol. 2, *Dal Barocco al Romanticismo* [TORTORA-CARMINA 2022]; ROBERTO ANTONELLI, MARIA SERENA SAPEGNO, *Letteratura oggi. Edizione blu*, Milano, La Nuova Italia, 2023, vol. 2A, *Il Seicento e il Settecento* [ANTONELLI-SAPEGNO 2023]; ANDREA BATTISTINI, RENZO CREMANTE, GABRIELLA FENOCCHIO, *Se tu segui la tua stella. Letteratura italiana, Quadri culturali* di GIULIO FERRONI, *Intertesti* di GIUSEPPE PATOTA, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2023, vol. 2A, *Dall'età del Barocco all'Illuminismo*, con la collaborazione di LUCINDA SPERA, ROBERTA CAVAZZUTI [BATTISTINI-CREMANTE 2023]; RICCARDO BRUSCAGLI, GINO TELLINI, *Il nuovo Palazzo d'Atlante. La letteratura: scoperta e meraviglia*, Torino, D'Anna, 2023, vol. 2A, *Dal Barocco alla civiltà dei Lumi* [BRUSCAGLI-TELLINI 2023]; MARISA CARLÀ, ALFREDO SGROI, *Viaggio nella letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palermo, Palumbo, 2023, vol. 2, *Dal Manierismo al Romanticismo (dal 1545 al 1861)* [CARLÀ-SGROI 2023]; REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario NUOVO. Edizione 2023. Un'opportunità di dialogo*, con la collaborazione di MARINA POLACCO, vol. Libro rosso. Il materiale 2, *Dalla società di antico regime alla società della borghesia in ascesa*, e vol. Libro azzurro. L'immaginario 2A, *Il Seicento e il Settecento*, Torino, Loescher, 2023 [CESERANI-DE FEDERICIS 2023]; HERMANN GROSSER, MATTEO UBEZIO, *La memoria e l'invenzione. Storia della letteratura*, Milano, Feltrinelli, 2023, vol. 2, *Dal Seicento alla seconda metà dell'Ottocento* [GROSSER-UBEZIO 2023]; ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, FRANCO MARCHESE, SILVIA GASPERINI, *Noi e la letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 2023, vol. 2, *Dal Manierismo al Romanticismo. 1545-1861* [LUPERINI-CATALDI 2023]; NOVELLA GAZICH, MANUELA LORI, *L'amorosa inchiesta. Edizione azzurra*, Milano, Principato, 2024, vol. 2a, *Seicento e Settecento* [GAZICH-LORI 2024]; ANGELO RONCORONI, MILVA MARIA CAPPELLINI, ELENA SADA, *Una frase, un verso appena. XX secoli di letteratura*, Milano, Signorelli, 2024, vol. 2, *Dall'età barocca al Risorgimento* [RONCORONI-CAPPELLINI 2024]; MARTA SAMBUGAR, GABRIELLA MARIA SALÀ, *Letteratura a colori*, Milano, La Nuova Italia, 2024, vol. 2 [SAMBUGAR-SALÀ 2024]; ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Tramutare il mondo. Letteratura italiana*, Milano-Torino, Paravia, 2024, vol. 2, *Dal Seicento alla prima metà dell'Ottocento* [TERRILE-BIGLIA 2024]; CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, GIULIANO ROSSI, TOMMASO GENNARO, *Leggere e scrivere il mondo. Dal Barocco al Neoclassicismo. Edizione blu*, Torino, Loescher, 2025, vol. 2A, *Dal Barocco al Neoclassicismo* [BOLOGNA-ROCCHI 2025]; PIETRO CATALDI, SABIANA BRUGNOLINI, ELENA SANTOMARCO, *La letteratura ci riguarda*, Palermo, Palumbo, 2025, vol. 2, *Dalla Controriforma al Romanticismo* [CATALDI-BRUGNOLINI 2025]; PAOLO DI SACCO, PAOLA MANFREDI, *Nel libro del mondo*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2025, vol. 2, *Dal Seicento alla prima metà dell'Ottocento* [DI SACCO-MANFREDI 2025]; SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, *La nuova onesta brigata. Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, 2025, vol. 2, *Dal Seicento all'Unità d'Italia* [GIUSTI-TONELLI 2025]; GIUSEPPE LANGELLA, PIERANTONIO FRARE, PAOLO GRETTI, UBERTO MOTTA, *Del mondo esperti. Letteratura italiana*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2025, vol. 2A, *Dal Barocco all'età dell'Illuminismo, Il rinnovamento del canone. La meraviglia e la ragione* [LANGELLA-FRARE 2025]; MONICA MAGRI, VALERIO VITTORINI, *Voi ch'ascoltate*, Torino, D'Anna, 2025, vol. 2, *Dal Barocco al Romanticismo* [MAGRI-VITTORINI 2025].

¹³ Un'unica, parziale, eccezione è CATALDI-BRUGNOLINI 2025 che inserisce Goldoni all'interno di un capitolo di genere nel quale, in ogni caso, la sua posizione di preminenza nella tradizione teatrale settecentesca italiana è esplicitata fin dal titolo: *Goldoni e il teatro del Settecento*. Nel caso del BELLINI-MAZZONI 2012 il capitolo monografico è della tipologia 'Modulo opera' (La locandiera di Carlo Goldoni), similmente a quanto si verifica con Parini (Il Giorno di Giuseppe Parini). La maggiore fortuna scolastica di Goldoni rispetto agli altri due classici del secolo è conquista novecentesca. I programmi

In fase preliminare è stato necessario stabilire chi far rientrare nel perimetro del Settecento, un secolo che pone problemi di sistemazione storiografica notevoli. Come comportarsi con gli autori “di frontiera” (Foscolo, Monti, Pindemonte i più noti)? In quale epoca collocare gli scrittori associati al Neoclassicismo o al cosiddetto Preromanticismo?¹⁴ Quali sono i limiti cronologici di un secolo che si è soliti far iniziare nel 1690 con la fondazione dell’Arcadia, ma che può terminare – per cause che nulla hanno a che vedere con la letteratura – nel 1789 o nel 1815? Sono questioni ancora dibattute dalla critica specialistica, come emerge, del resto, dalle oscillazioni presenti nei manuali. Il più delle volte la risposta alla prima domanda – quella che maggiormente ci interessa – è una conseguenza diretta di quelle fornite dagli autori dei manuali alle altre due. Spingere i limiti cronologici del Settecento fino al congresso di Vienna implica – scriveva Paolo Giovannetti recensendo la prima edizione del manuale di Giovanna Bellini e Giovanni Mazzoni – «un preciso giudizio critico circa la continuità di una cultura e di una prassi letteraria a dominante razionalistica sino all’età della restaurazione».¹⁵ Ed è questa una tendenza minoritaria nel panorama della manualistica scolastica,¹⁶ che preferisce pure accorpare Neoclassicismo e Preromanticismo nei volumi o nelle macrosezioni dove sono antologizzati gli autori primo-ottocenteschi.

ottocenteschi indicavano infatti Parini e Alfieri come gli autori settecenteschi più «nobili», in virtù del loro «spirito altamente nazionale» («Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», ottobre, VII, 1881, p. 805). Oggi Parini può vantare un capitolo monografico in ventuno manuali (72.41%). Di seguito riporto tra parentesi i titoli dei capitoli in cui compaiono testi pariniani nei restanti otto manuali: PANEBIANCO-GINEPRINI 2021 (*Il Settecento*); CESERANI-DE FEDERICIS 2023 Libro azzurro. L’immaginario 2A (*La scrittura. Temi e forme dell’immaginario. Il sistema dei generi della sezione La crisi dell’antico regime. Riforme e rivoluzioni*); RONCORONI-CAPPELLINI 2024 (*Giuseppe Parini e la poesia italiana del Settecento*); SAMBUGAR-SALÀ 2024 (*Neoclassicismo e Preromanticismo*); CATALDI-BRUGNOLINI 2025 (*Genere. La poesia nell’età dell’Illuminismo*); DI SACCO-MANFREDI 2025 (*La poesia del Settecento*); GIUSTI-TONELLI 2025 (*La poesia del Seicento e del Settecento; l’Illuminismo*); MAGRI-VITTORINI 2025 (*Parini, Alfieri e la poesia tra Sette-Ottocento*). Alfieri può invece vantare un capitolo monografico in ventidue manuali (75.86%). Questi i titoli dei capitoli in cui compaiono testi alfieriani nei restanti sette manuali: SANTAGATA-CASADEI 2012 (*L’impronta dell’Illuminismo; La zona d’ombra del razionalismo settecentesco*), PANEBIANCO-GINEPRINI 2021 (*Il tema: La riscoperta dei sentimenti e delle emozioni*); SAMBUGAR-SALÀ 2024 (*Neoclassicismo e Preromanticismo*); CATALDI-BRUGNOLINI 2025 (*Genere. Il romanzo del Settecento; Genere. Goldoni e il teatro del Settecento; Tema. Il grand Tour: alle origini del turismo moderno*); DI SACCO-MANFREDI 2025 (*Una nuova sensibilità: il Preromanticismo*); GIUSTI-TONELLI 2025 (*La rinascita del teatro in Europa*); MAGRI-VITTORINI 2025 (*L’affermazione del romanzo nel Settecento; Parini, Alfieri e la poesia tra Sette-Ottocento*).

¹⁴ Sul noto dibattito critico relativo alla categoria di Preromanticismo italiano cfr. almeno WALTER BINNI, *Preromanticismo italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1984; GIUSEPPE PETRONIO, *Introduzione al Settecento*, in *Antologia della letteratura italiana*, diretta da MAURIZIO VITALE, vol. IV, *Il Settecento e l’Ottocento*, pp. 65 sgg.

¹⁵ PAOLO GIOVANNETTI, *Un racconto molto giudizioso. Sulla Letteratura italiana di Bellini e Mazzoni, «Allegoria»*, n.s., VI, 16, 1994, p. 100.

¹⁶ La troviamo in BELLINI-MAZZONI 2012, PANEBIANCO-GINEPRINI 2021, CARLÀ-SGROI 2023, LUPERINI-CATALDI 2023, SAMBUGAR-SALÀ 2024, TERRILE-BIGLIA 2024, CATALDI-BRUGNOLINI 2025, DI SACCO-MANFREDI 2025, MAGRI-VITTORINI 2025.

Scelta didatticamente condivisibile quest'ultima, ma che può comportare, per esempio, la trattazione in queste sedi di un autore a tutti gli effetti settecentesco – «fedele fino all'ultimo alla filosofia dei lumi» scriveva Emilio Bigi¹⁷ come Cesarotti, per la sua importantissima opera di traduttore della poesia sepolcrale di Gray e, soprattutto, dei canti ossianici di Macpherson, modelli europei del nuovo gusto preromantico.¹⁸ Si tende, cioè, a collocare Cesarotti nell'epoca in cui le sue traduzioni hanno influito maggiormente, con il vantaggio – non secondario in un contesto come quello scolastico – di affrontare il discorso sull'affiorare delle poetiche irrazionalistiche non nel capitolo sull'Illuminismo (penso al motivo della notte come tempo in cui la realtà si apre all'invasione del soprannaturale presente nei versi di *La notte*, un testo che gode di buona fortuna sui manuali). Un caso emblematico è quello di BATTISTINI-CREMANTE 2023. L'opera prevede per il secondo anno due volumi. Il 2A contiene le parti relative al Barocco e all'Illuminismo. Il 2B – similmente a tanti altri testi in catalogo – fa precedere la parte relativa al Romanticismo da un periodo a sé stante per gli anni che vanno dal 1789 al 1815, intitolato *Neoclassicismo e Preromanticismo*. Cesarotti, neppure citato tra gli illuministi nel volume 2A, è ricordato nella macrosezione *Neoclassicismo e Preromanticismo* come traduttore dei *Canti di Ossian* in un paragrafo dal titolo *Il fascino per il mistero e per le epoche remote* (p. 12). Poche pagine più avanti viene però indicato come autore dell'«espressione più alta e completa» delle «riflessioni linguistiche degli illuministi» (p. 17) in una scheda curata da Giuseppe Patota incentrata sul *Saggio sulla filosofia delle lingue*. In considerazione del contenuto e dell'anno di pubblicazione della prima edizione del *Saggio* (1785) l'utilissima scheda avrebbe tranquillamente potuto trovar posto nelle parti sull'Illuminismo del volume 2A. Per altro oggi il solo CESERANI-DE FEDERICIS 2023 propone brani antologici di quest'opera,¹⁹ tra le maggiori dell'Illuminismo italiano. Si pensi solo che nella prima edizione del fortunatissimo manuale di Baldi lo scrittore padovano compariva nella sezione *Scrittori dell'Illuminismo* con ben sei

¹⁷ EMILIO BIGI, *Nota introduttiva* a Cesarotti, in *La letteratura italiana. Storia e testi*, vol. XLIV, *Dal Muratori al Cesarotti*, t. IV, *Critici e teorici della poesia e delle arti nel secondo Settecento*, a cura di EMILIO BIGI, Milano-Napoli, Ricciardi, 1960, p. 3. E più avanti: «[...] Melchiorre Cesarotti rappresenta nella cultura italiana del Settecento il punto massimo a cui poteva giungere l'illuminismo nell'accogliere i motivi nuovi nati nel suo stesso seno senza giungere ad una drammatica rottura con se medesimo» (*ibid.*).

¹⁸ È il caso di GIUNTA-GRIMALDI 2021, BRUSCAGLI-TELLINI 2023, LANGELLA-FRARE 2025.

¹⁹ CESERANI-DE FEDERICIS 2023, Libro rosso. Il materiale 2, p. 438. In questa nuova versione dello storico *Il materiale e l'immaginario* curata da Marina Polacco è presente anche una lettera in difesa del *Saggio* dello stesso Cesarotti (in digitale, inquadrando il QR code a p. 435). Va riconosciuto un altro importante merito a questo manuale, quello di essere il solo a menzionare una componente chiave della poetica di questo autore, vale a dire il sensismo (p. 418).

brani estrapolati dal *Saggio sulla filosofia delle lingue*,²⁰ mentre non ne vanta nessuno in quella più recente. La tendenza alla semplificazione e alla riduzione dei contenuti in atto nella manualistica scolastica odierna²¹ e il timore di generare confusione quando le traduzioni di Gray e Macpherson verranno associate al Preromanticismo influenzano sicuramente la percezione dell'autore: quella di autore illuminista (ma direi di autore settecentesco) diventa inevitabilmente più sfocata. Viceversa sempre più manuali indicano lo scrittore padovano come autore principale delle poesie di *Ossian*, con la conseguenza – altrettanto inevitabile – di dare maggior risalto al suo contributo alla diffusione del Preromanticismo in Italia.²² In PRANDI 2022 troviamo invece la doppia indicazione «James Macpherson-Melchiorre Cesarotti» per un brano antologizzato – non si dimentichi il punto di partenza di questa digressione – nel volume *Il primo Ottocento*.

Per la selezione degli autori da ascrivere al Settecento ho tenuto conto delle indicazioni di Gian Mario Anselmi e Paolo Ferrantini, che collocano il Neoclassicismo nel perimetro dell'Ottocento e che contestano la validità periodizzante della categoria di Preromanticismo per la letteratura italiana, un'«invenzione» finalizzata «a colmare la difficoltà di spiegare *iuxta propria principia* l'affiorare di poetiche irrazionalistiche nel “secolo dell'Illuminismo”». ²³ Nella lista – che comprende tutti gli scrittori che possono vantare almeno un brano antologico in almeno uno dei ventinove manuali del campione – non sono presenti dunque Monti, Pindemonte, Rezzonico e Bertola, mentre troviamo Cesarotti, ma non come autore di traduzioni.²⁴ Sono questi i casi che presentano le maggiori oscillazioni, insieme naturalmente a quello celeberrimo di Foscolo, con la sua originale fusione di idee illuministe, gusto neoclassico e sentimenti romantici. Al pari di Goldoni, Parini e

²⁰ Cfr. GIUDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo. Letteratura italiana con pagine di scrittori stranieri. Analisi dei testi. Critica*, Torino, Paravia, 1994, vol. II, t. II, *Dal Barocco all'Illuminismo*, pp. 562-569.

²¹ Cfr. Il paragrafo *Dalla parte dello studente* in CRISTIANO ANELLI, *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*, Palermo, Palumbo, 2025, pp. 267-276.

²² Così avviene in ARMELLINI-COLOMBO 2019, JACOMUZZI-JACOMUZZI 2019, GIUNTA-GRIMALDI 2021, BRUSCAGLI-TELLINI 2023, LUPERINI-CATALDI 2023, LANGELLA-FRARE 2025.

²³ Cfr. GIAN MARIO ANSELMI, PAOLO FERRANTINI, *Letteratura italiana: secoli ed epoche*, Roma, Carocci, 2001, p. 66. Si veda in particolare la *Cronologia essenziale della letteratura italiana* curata da Francesca Tomasi alla fine del volume (per il Settecento pp. 104-106).

²⁴ Di Rezzonico nel GROSSER-UBEZIO 2023 è antologizzata *La veglia*, un'ode definita «un esempio perfetto della lirica settecentesca di ispirazione neoclassica» (p. 624). Bertola, che pure presenta più di qualche analogia con Cesarotti (tradusse gli *Idilli* di Gessner, viene spesso associato al preromanticismo), è antologizzato tra gli autori neoclassici da BATTISTINI-CREMANTE 2023 (p. 35, inquadrando il QR code). Se invece si considerassero i brani di Gray e Macpherson tradotti da Cesarotti come opere originali l'autore padovano risulterebbe antologizzato in diciassette manuali (il 58,62% del campione).

Alfieri l'autore del carne *Dei sepolcri* è naturalmente sempre antologizzato, quasi sempre nella veste di primo classico ottocentesco.²⁵

Ho inserito i dati in una tabella così strutturata: nella prima colonna si legge l'autore; nella seconda il numero e il valore percentuale di manuali in cui è antologizzato; nella terza il numero complessivo di brani antologici; nella quarta il numero e il valore percentuale di brani dislocati nelle espansioni digitali (dunque non presenti nel libro cartaceo); nella quinta il numero medio di brani per autore; infine nella sesta si leggono i due testi/opere più antologizzati (tra parentesi quadre il numero delle loro occorrenze).

Tab. 1 – Gli autori minori del Settecento sui manuali scolastici

<i>Autore</i>	<i>Manuali</i>	<i>Brani</i>	<i>Online</i>	<i>B/A</i>	<i>Testi e/o opere più antologizzate</i>
P. Verri	29 (100%)	56	12 (21,43%)	1,93	Introduzione a «Il caffè» [21] Osservazioni sulla tortura [14]
Beccaria	28 (96,56%)	52	10 (19,23%)	1,82	Passi sulla pena di morte da <i>Dei delitti e delle pene</i> [26] Passi sulla tortura da <i>Dei delitti e delle pene</i> [12]
Metastasio	27 (93,10%)	67	23 (34,33%)	2,48	<i>Didone abbandonata</i> [22] <i>Olimpiade</i> [8]
Vico	22 (75,86%)	40	13 (32,50%)	1,82	Passi sulle «degnità» da <i>Scienza nuova</i> , I, II [16] Passi sulla «metafisica poetica» da <i>Scienza nuova</i> , II, I [6]
Rolli	21 (72,41%)	23	7 (30,43%)	1,10	<i>Solitario bosco ombroso</i> da <i>Di canzonette e cantate libri due</i> [16] <i>Inverno</i> da <i>Rime</i> [3]
Muratori	17 (58,62%)	26	8 (30,77%)	1,53	<i>Primi disegni della Repubblica letteraria d'Italia</i> [7] <i>Riflessioni sopra il buon gusto</i> [6]
Da Ponte	11 (37,93%)	19	6 (31,58%)	1,73	<i>Don Giovanni</i> [11] <i>Le nozze di Figaro</i> [4]; <i>Memorie</i> [4]
A. Verri	11 (37,93%)	14	4 (28,57%)	1,50	<i>Rinunzia [...] al Vocabolario della Crusca</i> [9] Lettere a Pietro [3]
Zappi	10 (34,48%)	13	3 (23,08%)	1,30	<i>Sognai sul far dell'alba</i> da <i>Rime</i> [6] <i>In quell'età ch'io misurar solea</i> da <i>Rime</i> [4]
Baretti	9 (31,03%)	12	4 (33,33%)	1,33	<i>Introduzione ai lettori</i> da «La frusta letteraria», I [5] Passi contro l' <i>Arcadia</i> da «La frusta letteraria», I [3]
Filangieri	9 (31,03%)	10	7 (70%)	1,11	Passi sulla libertà di stampa da <i>Scienza della legislazione</i> [4] Passi sull'istruzione pubblica da <i>Scienza della legislazione</i> [4]
Casanova	9 (31,03%)	10	6 (60%)	1,11	<i>Storia della mia vita</i> [10]
Genovesi	8 (27,59%)	9	4 (44,44%)	1,13	<i>Lettere accademiche</i> [4] <i>Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze</i> [3]

²⁵ Lo inseriscono in una macrosezione che comprende autori settecenteschi nove manuali su ventinove: BELLINI-MAZZONI 2012, PANEBIANCO-GINEPRINI 2021, CARLÀ-SGROI 2023, LUPERINI-CATALDI 2023, SAMBUGAR-SALÀ 2024, TERRILE-BIGLIA 2024, CATALDI-BRUGNOLINI 2025, DI SACCO-MANFREDI 2025, MAGRI-VITTORINI 2025.

Il canone della letteratura italiana del Settecento sui manuali scolastici

Paolini	8 (27,59%)	8	2 (25%)	1,00	<i>Sdegnata Clorinda a i femminili uffici da Rime</i> [8]
Algarotti	5 (17,24%)	6	1 (16,67%)	1,20	<i>Il newtonianismo per le dame</i> [3] <i>Lettere</i> [2]
Gravina	5 (17,24%)	7	3 (42,86%)	1,40	<i>Della ragion poetica</i> , Lib. I, cap. 2 [3] <i>Della ragion poetica</i> , Lib. I, cap. 7 [3]
Giannone	4 (13,79%)	8	5 (62,50%)	2,00	<i>Vita scritta da lui medesimo</i> [3] <i>Istoria civile del Regno di Napoli</i> [2]; <i>Triregno</i> [2]
Maratti	4 (13,79%)	4	0 (0%)	1,00	<i>Donna che tanto al mio bel Sol piacesti da Rime</i> [2] Altri due sonetti dalle <i>Rime</i> [1]
Bettinelli	3 (10,34%)	4	1 (25%)	1,33	<i>Dell'entusiasmo delle belle arti</i> [3] <i>Lettere a Lesbia Cidonia sopra gli epigrammi</i> [1]
G. Gozzi	3 (10,34%)	5	2 (40%)	1,67	Due diversi articoli dall'«Osservatore veneto» [2] Tre brani da diverse opere/periodici
Caminer	2 (6,90%)	2	0 (0%)	1,00	<i>Avviso del «Giornale enciclopedico», 1, 1777</i> [2]
Cuoco	2 (6,90%)	2	2 (100%)	1,00	<i>Saggio storico sulla rivoluzione napoletana nel 1799</i> [2]
De Fonseca	2 (6,90%)	2	1 (50%)	1,00	Articoli diversi da «Monitore napoletano» [2]
Galiani	2 (6,90%)	3	1 (33,33%)	1,50	<i>Lettere</i> [2] <i>Della moneta</i> [1]
C. Gozzi	2 (6,90%)	3	3 (100%)	1,50	<i>Memorie inutili</i> [2] <i>L'augellin belverde</i> [1]
Meli	2 (6,90%)	2	1 (50%)	1,00	<i>Sti silenzi, sta viridura da La buccolica</i> [1] <i>Lu labbru da Odi</i> [1]
Vittorelli	2 (6,90%)	4	1 (25%)	2,00	Poesie diverse da <i>Anacreontiche ad Irene</i> [4]
Bongiovanni	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Sonetto da Risposte [...] alle rime di [...] Francesco Petrarca</i> [1]
Borghini	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Sonetto da Rime</i> [1]
Calvo	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	<i>Passapòrt dj' aristocrat</i> [1]
Carli	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	Articolo da «Il caffè» [1]
Casti	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Gli animali parlanti</i> [1]
Cesarotti	1 (3,45%)	3	1 (33,33%)	3,00	<i>Saggio sulla filosofia delle lingue</i> [2] Lettera in difesa del <i>Saggio sulla filosofia delle lingue</i> [1]
Chiari	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>La filosofessa italiana</i> [1]
Fortis	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	<i>Viaggio in Dalmazia</i> [1]
Franci	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	Articolo da «Il caffè» [1]
Frugoni	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Amore pitoccante da Canzonette anacreontiche</i> [1]

Galanti	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	<i>Descrizione dello stato antico ed attuale del contado di Molise</i> [1]
Galvani	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Memorie sulla elettricità animale</i> [1]
Marcello	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Ode d'argomenti amorevoli</i> [1]
Martello	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	<i>Il vero parigino italiano</i> [1]
Mascheroni	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Invito a Lesbia Cidonia</i> [1]
Mazzei	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Memorie della vita e delle peregrinazioni</i> [...] [1]
Passeroni	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	<i>Il Cicerone</i> [1]
Savioli	1 (3,45%)	1	1 (100%)	1,00	<i>Il passeggio da Amori</i> [1]
Seriman	1 (3,45%)	1	0 (0%)	1,00	<i>Viaggi di Enrico Wanton</i> [...] [1]

L'elenco consta di 46 nomi per un totale di 423 brani antologici, un terzo dei quali (139, il 32,86%) è in digitale. I più presenti, vale a dire i cinque autori antologizzati in almeno due terzi del campione, sono gli stessi che indicavo all'inizio di questo studio fornendo un'interpretazione del testo delle *Indicazioni nazionali*: Pietro Verri, Beccaria, Metastasio, Vico e Rolli. Il maggiore dei Verri, in particolare, è anche l'unico ad essere sempre antologizzato, mentre Metastasio – che in BRUSCAGLI-TELLINI 2023 vanta pure un capitolo monografico – è il solo scrittore a superare la soglia dei due brani di media²⁶ ed è anche quello con il maggior numero di testi. Viceversa esiste un nutrito gruppo di scrittori – circa il 40% – attestati con un solo brano (spesso in formato digitale). Gli autori antologizzati in uno e in due manuali rappresentano invece il 56% del canone dei minori. Tra loro compaiono gli autori dei soli tre testi in dialetto. Sebbene le *Indicazioni nazionali* facciano esplicito riferimento alla «coesistenza, accanto alla produzione in italiano, della produzione in dialetto»,²⁷ la lettura in classe di un componimento poetico di Giovanni Meli – in passato molto più presente – o di Edoardo Calvo è dunque un'eventualità estremamente improbabile.²⁸ L'unico luogo del libro in cui sarà possibile leggere

²⁶ Non si tiene conto dell'“hapax” Cesarotti che – lo si è già ricordato – compare in un unico manuale (CESERANI-DE FEDERICIS 2023) con ben tre brani.

²⁷ Allegato C delle *Indicazioni nazionali*, cit., p. 195.

²⁸ ARMELLINI-COLOMBO 2019 e BALDI-GIUSSO 2021 per Meli, il solo CESERANI-DE FEDERICIS 2023 per Calvo.

qualcosa di settecentesco in dialetto resta nella maggior parte dei casi il capitolo goldoniano, in cui alle volte è presente un brano dalle *Baruffe chiozzotte*.

La questione del canone scolastico è legata a doppio filo a quelle dei generi letterari prevalenti e degli argomenti fondamentali da affrontare in classe. In merito alla prima credo che la Tab. 1 possa anche considerarsi un utile strumento in fase di progettazione didattica per impostare una lezione sulla fortuna dei generi letterari nel Settecento, magari in chiave comparatistica con le altre letterature nazionali (le *Indicazioni nazionali* raccomandano anche lo studio dei maggiori autori stranieri). A riguardo, spicca anzitutto l'assenza di romanzi degni di nota in un secolo che viceversa ne segna la prepotente affermazione in Francia e soprattutto in Inghilterra (ricordo che in ogni manuale è presente un corposo capitolo sul romanzo settecentesco con brani di Swift, Defoe, Richardson, Fielding, Sterne).²⁹ Un discorso analogo vale naturalmente per la novella e il poema cavalleresco, completamente assenti.

Dei quattro generi letterari maggioritari nella letteratura italiana del Settecento, vale a dire saggistica/trattato, poesia lirica, teatro e memorialistica, gli ultimi due appaiono meno rappresentati rispetto alle loro reali proporzioni. Il motivo risiede in una delle caratteristiche costitutive del nostro oggetto di studio. Un'antologia, a maggior ragione se concepita per il mercato scolastico, deve necessariamente limitare le esemplificazioni appartenenti alla stessa tipologia testuale. È evidente che la trattazione di Goldoni e di Alfieri potrà fornire un numero considerevole di esempi notevoli da entrambi i generi. Il discorso sul teatro potrà dunque essere completato con passi tratti dai libretti per musica e dal melodramma – Metastasio e Da Ponte coprono da soli più del 20% di tutti i brani antologici del campione dei minori –, senza bisogno di ricorrere ad altri commediografi e tragediografi. Nel secondo caso la contrazione è ancor più evidente rispetto alla straordinaria vitalità di un genere in cui si cimentarono intellettuali di primissimo piano come Vico, Giannone, Baretto, Genovesi e Da Ponte.³⁰ Non è un caso, credo, che ad essere maggiormente sacrificati siano due veri e propri capolavori, vale a dire

²⁹ Solo tre dei 423 brani sono tratti da romanzi: *La filosofessa italiana* di Pietro Chiari (TORTORA-CARMINA 2022), i *Viaggi di Enrico Wanton alle terre incognite australi, ed ai regni delle scimie e de' cinocefali* di Zaccaria Seriman (GROSSER-UBEZIO 2023) e *Le notti romane* di Alessandro Verri (JACOMUZZI-JACOMUZZI 2019).

³⁰ Brani dell'autobiografia di Vico si leggono in: ANTONELLI-SAPEGNO 2023, CESERANI-DE FEDERICIS 2023, LUPERINI-CATALDI 2023. Per le *Memorie* di Da Ponte: SPERA-DAGNA CAMPAGNOLI 2022, BATTISTINI-CREMANTE 2023, BRUSCAGLI-TELLINI 2023, BOLOGNA-ROCCHI 2025. Per la *Vita scritta da lui medesimo* di Giannone: JACOMUZZI-JACOMUZZI 2019 e CESERANI-DE FEDERICIS 2023. Un brano dalle *Lettere familiari a' suoi tre fratelli* di Baretto in JACOMUZZI-JACOMUZZI 2019. Uno dalla *Vita* scritta da Genovesi in ANTONELLI-SAPEGNO 2023.

le autobiografie di Vico e Da Ponte, esempi più simili alla *Vita* alfieriana e alle *Memorie* goldoniane rispetto alle spregiudicate memorie del libertino Casanova. Quest'ultime, per altro, sembrano destinate a godere di maggior fortuna, poiché offrono un ventaglio di situazioni facilmente ricollegabili ai temi dell'Educazione alle relazioni su cui ha posto l'attenzione la Direttiva n. 83 del 24 novembre 2023 (come già si verifica nei libri più recenti, si veda, per esempio, la rubrica «Leggere le emozioni» in GAZICH-LORI 2024).³¹ Apprezzabile la scelta di BATTISTINI-CREMANTE 2023 di allestire all'interno della macrosezione settecentesca un intero capitolo dal titolo *La diffusione di un genere: l'autobiografia*, in cui molto si insiste sull'influenza esercitata sugli autori italiani dal modello delle *Confessioni* di Rousseau.

Le ultime considerazioni andranno fatte sugli argomenti principali da trattare in classe e dunque sul canone degli autori illuministi e degli scrittori dell'Arcadia.³² Partirei, per entrambi, dalla nota ministeriale n. 25184 del 23 dicembre 2019, avente come oggetto «Studio di Autori meridionali e di Autrici nelle scuole secondarie di secondo grado». In questo documento si fa riferimento alle numerose segnalazioni giunte al Ministero circa il fatto che i contributi «di Autori nati in regioni del Sud Italia e di Autrici italiane» non sarebbero «sempre adeguatamente rappresentati nella sezione dedicata alla Lingua e letteratura italiana delle “Indicazioni nazionali per i Licei”». ³³ Pur ribadendo il valore solo «orientativo» delle *Indicazioni nazionali*, le quali «precisano che a descrivere il panorama letterario potranno essere “altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente [...]”», la Nota si conclude con l'invito alle istituzioni didattiche «a creare situazioni di studio, di ricerca e di confronto didattico, sia per i docenti sia per gli studenti, che abbiano come riferimento anche gli Autori meridionali e le Autrici». Basta scorrere velocemente l'elenco di nomi nella prima colonna della Tab. 1 per accertarsi che il Settecento è un secolo che effettivamente offrirebbe questo tipo di «situazioni di studio». Viceversa, i dati presenti nella seconda e nella terza colonna, ci dicono che i manuali oggi in catalogo presentano un'offerta antologica che soddisfa solo parzialmente queste

³¹ La rubrica, che si legge a p. 582 di questo manuale, è in questo specifico caso un esercizio di composizione in cui si chiede di commentare una frase dalla prefazione della *Storia della mia vita*. Altri manuali in cui sono antologizzati brani dell'opera di Casanova sono: ARMELLINI-COLOMBO 2019, JACOMUZZI-JACOMUZZI 2019, SPERA-DAGNA CAMPAGNOLI 2022, BATTISTINI-CREMANTE 2023, BRUSCAGLI-TELLINI 2023, CESERANI-DE FEDERICIS 2023, BOLOGNA-ROCCHI 2025, CATALDI-BRUGNOLINI 2025.

³² Mi rifaccio ancora una volta alla suddivisione della materia proposta in G. M. ANSELMINI, P. FERRANTINI, *Letteratura italiana: secoli ed epoche*, cit., che indicano per il Settecento questi tre raggruppamenti: 1) L'Arcadia, 2) L'Illuminismo; 3) Gli autori principali (Carlo Goldoni, Giuseppe Parini, Vittorio Alfieri).

³³ Nelle *Indicazioni nazionali* gli unici autori meridionali menzionati sono Verga e Pirandello; Elsa Morante l'unica scrittrice. Nessuna delle due categorie è rappresentata nella sezione del secondo biennio.

indicazioni, le quali – è bene tenerlo a mente – sono rivolte alle istituzioni scolastiche e non alle case editrici.

Da qualche anno è attivo il progetto “Illuministi meridionali. Passato e presente” che intende valorizzare il contributo di scrittori come Genovesi e Filangieri anche attraverso il coinvolgimento nelle sue iniziative di istituti didattici e docenti.³⁴ Una di queste fu il seminario online “Gli Illuministi nei manuali e negli strumenti didattici dell’Italianistica” (7 febbraio 2025), durante il quale venne denunciata la scarsa presenza degli Illuministi operanti nel Regno di Napoli nei prodotti realizzati dall’editoria scolastica. La nostra indagine statistica non può far altro che confermare questa asserzione. I dati della Tab. 1 provano che nessun illuminista meridionale rientra tra i primi dieci autori per numero di brani antologizzati; che la somma dei brani antologici di Filangeri, Genovesi, Galiani e Galanti raggiunge un valore numerico (23) equivalente a molto meno della metà di quelli del solo Pietro Verri (56) o del solo Beccaria (52); che oltre la metà di questi brani (il 56,52%) non è neppure presente nel manuale cartaceo, dove al contrario è possibile leggere circa l’80% dei testi di Verri e Beccaria. Riferisco questi dati naturalmente non per auspicare una diminuzione dello spazio assegnato agli illuministi lombardi in favore di una maggiore presenza degli autori meridionali.³⁵ La speranza è invece quella che possa aumentare lo spazio complessivo assegnato all’illuminismo, includendo almeno un brano estratto dall’opera di un intellettuale meridionale; operazione, questa, che risulterebbe invece assai più complessa per tanti altri argomenti della letteratura italiana del primo biennio. Vi si aggiunga che la grande maggioranza degli appelli in favore degli scrittori nati al di sotto del Tevere sono sempre stati fatti guardando unicamente alla letteratura del Novecento, tanto che nella stessa nota ministeriale n. 25184 si legge che le segnalazioni giunte al Ministero riguardavano principalmente gli argomenti dell’«ultimo anno di corso».

A me pare, invece, che altri due documenti ministeriali, di importanza assai maggiore, forniscano un paio di raccomandazioni ai docenti che ben si concilierebbero con un’operazione editoriale come quelle che ho appena prospettato. Si pensi, prima di tutto, alle stesse *Indicazioni nazionali* per i licei, che nella sezione degli «Obiettivi specifici di apprendimento» di Lingua italiana del secondo biennio e del quinto anno fanno riferimento ai benefici della lettura in classe di brani appartenenti al genere della «prosa saggistica», anche non necessariamente

³⁴ Cfr. <https://www.illuministimeridionali.it/info/profilo/chi-siamo> (ultimo accesso 31/07/2025).

³⁵ Mi sembra anzi particolarmente felice l’idea di CARNERO-IANNACCONE 2022 di dedicare un intero capitolo a Beccaria.

«letterari», in cui «si metteranno in evidenza le tecniche dell'argomentazione».³⁶ Perché allora non servirsi a questo fine dei noti passi sulla libertà di stampa o sui benefici dell'istruzione pubblica di un Filangeri, o di quelli, altrettanto noti, sulla validità dell'equazione “povertà=alto tasso di criminalità” di un Genovesi? Così fanno BATTISTINI-CREMANTE 2023 e GIUNTA-GRIMALDI 2021,³⁷ i soli manuali, insieme a TORTORA-CARMINA 2022, ad antologizzare brani dei due intellettuali meridionali insieme a quelli dei due maggiori illuministi lombardi. Nelle loro analisi la trattazione delle strategie stilistiche e retoriche adottate dagli intellettuali meridionali – penso alla metafora dell’“edificio” a rappresentare il sistema educativo pubblico in Filangeri o al ritmo incalzante generato dalla serie di coordinate con identico soggetto nel passo di Genovesi – soddisfa pienamente quanto si legge in quel passaggio, per altro trascurato nella prassi didattica e nella manualistica scolastica,³⁸ delle *Indicazioni nazionali*.

Il secondo documento ministeriale a cui mi riferisco è l'ormai celebre legge 92/2019 che ha reso l'educazione civica materia trasversale e ne ha favorito l'ingresso nei manuali scolastici di tutte le discipline. Nel caso dei libri di letteratura i brani in qualche modo connessi a questa disciplina vengono segnalati graficamente con un logo già nell'indice. Questo tipo di operazione comporta però sempre un margine di rischio. Mi riferisco a quello di strumentalizzare i testi; fornirne, cioè, un'interpretazione tendenziosa cercando di reperire al loro interno messaggi o situazioni in qualche modo ricollegabili agli obiettivi di apprendimento previsti dalla legge, ma che di fatto non contengono. In GROSSER-UBEZIO 2023 (pp. 316-317) viene riprodotto parte del verbale fondativo dell'Arcadia; una scelta antologica di per sé molto interessante. Tuttavia ciò avviene all'interno di una lunga scheda sull'educazione civica in cui il brano viene ricollegato all'articolo 9 della Costituzione, vale a dire quello sulla tutela del paesaggio, e all'obiettivo 15 dell'Agenda 2030, che mira a proteggere e ripristinare gli ecosistemi terrestri. Si tratta di una forzatura, di cui sarebbe stato meglio fare a meno. Evidentemente antologizzare brani di opere concepite espressamente al fine di dotare il lettore di coordinate civiche e politiche con cui orientarsi sui grandi temi della convivenza civile, come sono la *Scienza della legislazione* o le *Lettere accademiche*, presenterebbe una

³⁶ Allegato C delle *Indicazioni nazionali*, cit., p. 196.

³⁷ In BATTISTINI-CREMANTE 2023 l'analisi del brano di Genovesi si legge in digitale scansionando il QR code a p. 316, mentre quella del brano di Filangeri si legge alle pp. 315-316. In GIUNTA-GRIMALDI 2021 le analisi sono rispettivamente alle pp. 359-360 e a p. 351 (tramite collegamento all'offerta digitale).

³⁸ Si legge non a caso nel fascicolo *Risorse per l'insegnante* di BOLOGNA-ROCCHI 2025 che la «scrittura saggistica» è un «genere spesso trascurato dalle antologie scolastiche» (p. 4).

percentuale di rischio assai minore. Nessuna forzatura potrà mai ravvisarsi nella scelta di BATTISTINI-CREMANTE 2023 di associare l'articolo 34 della Costituzione e l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 – «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» – al brano in cui Filangieri si esprime a favore di un'istruzione pubblica aperta a tutti.

Pochi autori meridionali, ma anche poche autrici. Nel nostro censimento le scrittrici antologizzate sono sei su quarantasei (il 13,04%): Petronilla Paolini Massimi, Faustina Maratti Zappi, Elisabetta Caminer, Eleonora de Fonseca Pimentel, Pellegra Bongiovanni, Maria Selvaggia Borghini.³⁹ Troppo poche? Oppure il numero è adeguato? Non credo sia di tipo numerico la questione su cui converrà ragionare. Interrogiamoci, piuttosto, sul se esista un qualche elemento che permetta di accomunare la maggior parte di queste scrittrici. Uno è sicuramente l'essersi cimentate tutte con la poesia d'occasione; vale anche per la veneziana Caminer e la portoghese – ma napoletana d'adozione – de Fonseca Pimentel, presentate nei manuali nella loro veste di redattrici e direttrici di periodici (il «Giornale enciclopedico» e il «Monitore napoletano»). Ma non è certo un fatto nuovo nella storia della letteratura italiana. La vera novità è invece la comune appartenenza all'Accademia dell'Arcadia (con la sola eccezione della Caminer). Se è vero, infatti, che l'accademia ha rappresentato la modalità organizzativa privilegiata dei gruppi intellettuali fin dalla metà Cinquecento, la vicenda dell'Arcadia presenta due grandi novità, ambedue sottolineate con cura in tutti i manuali del campione: la diffusione su scala nazionale grazie alle cosiddette 'colonie' – la Bongiovanni, per esempio, era iscritta a quella palermitana – e la veramente considerevole presenza femminile al suo interno, circa 450 poetesse annoverate fino alla fine del secolo. È certamente questo il dato numerico a cui dare importanza e che rende, a mio avviso, una buona pratica quella di antologizzare un sonetto di queste poetesse nel capitolo sull'Arcadia, naturalmente con le stesse modalità descritte in precedenza per i casi di Filangieri e Genovesi, vale a dire come integrazione. Del resto non si tratterebbe di un inserimento decontestualizzato, ma di un'opportuna esemplificazione di quanto si legge nella sezione storiografica del manuale, in cui la possibilità di accesso al Bosco Parrasio da parte delle donne è messa in risalto in vario modo (specifici

³⁹ Di seguito riporto per ognuna di esse i manuali in cui sono antologizzate. Petronilla Paolini Massimi: ARMELLINI-COLOMBO 2019, TORTORA-CARMINA 2022, BATTISTINI-CREMANTE 2023, CESERANI-DE FEDERICIS 2023, LUPERINI-CATALDI 2023, TERRILE-BIGLIA 2024, GROSSER-UBEZIO 2023, BOLOGNA-ROCCHI 2025. Faustina Maratti Zappi: ARMELLINI-COLOMBO 2019, BATTISTINI-CREMANTE 2023, GROSSER-UBEZIO 2023, TERRILE-BIGLIA 2024. Elisabetta Caminer: ANTONELLI-SAPEGNO 2023, CESERANI-DE FEDERICIS 2023. Eleonora de Fonseca Pimentel: CESERANI-DE FEDERICIS 2023, TERRILE-BIGLIA 2024. Pellegra Bongiovanni: ANTONELLI-SAPEGNO 2023. Maria Selvaggia Borghini GROSSER-UBEZIO 2023.

sottoparagrafi, tioletti laterali, uso del grassetto, inserimento nelle mappe concettuali e nelle sintesi di fine capitolo).

Nei libri più recenti, almeno in quelli pensati per i licei, i brani delle poetesse arcadi sono in aumento. Il fenomeno è generalizzato, nel senso che riguarda le voci femminili di ogni secolo e la loro presenza all'interno dei manuali. Tutte le novità editoriali, a partire almeno da quelle del 2023, si segnalano per una significativa crescita percentuale dei testi antologici di voci femminili, oltre che per una maggiore attenzione alle questioni di genere e per la comparsa di specifiche schede che propongono una riflessione critica sulla presenza e sul ruolo delle scrittrici nella storia.⁴⁰ Prendiamo il caso di Petronilla Paolini Massimi, l'autrice settecentesca più antologizzata, e del bel sonetto *Sdegna Clorinda a i femminili uffici*, con cui praticamente viene ad identificarsi (è difatti l'unico testo antologizzato).⁴¹ Come si evince dalla seconda colonna della Tab. 1 la Paolini è antologizzata nel 27,59% dei manuali (circa uno su quattro). Se però restringiamo il campione ai dodici pubblicati prima del 2023 la percentuale scende al 16,67% (esattamente uno su sei). Viceversa, se consideriamo solo i diciassette pubblicati a partire dal 2023, la percentuale sale al 35,29% (circa uno di tre). Ma ancora più interessante è il dato relativo alle prime edizioni: nelle versioni originarie dei manuali in cui oggi è presente il sonetto – sei libri apparsi tra il 1981 e il 2018 – l'autrice non era proprio antologizzata.⁴² Ci si dovrebbe allora interrogare sui motivi di questa vera e propria comparsa dal nulla nel

⁴⁰ Per esempio, RONCORONI-CAPPELLINI 2024 prevede una rubrica intitolata «Storie di donne raccontate da donne» in cui le vicende biografiche delle scrittrici vengono raccontate da altre scrittrici. La presentazione della Pimentel è affidata a Susan Sontag (p. 208). ANTONELLI-SAPEGNO 2023, nella rubrica «l'altra voce», propone una scheda dal titolo *L'Arcadia delle donne* in cui è antologizzato il brano di Pellegra Bongiovanni riportato nella Tab. 1 (pp. 231-232).

⁴¹ Si noti pure il valore percentuale di testi in formato digitale dell'autrice: è uno dei più bassi in assoluto tra quegli degli autori più antologizzati. Sulla vita e l'opera della autrice cfr. BIANCA DI MATTEO, *Arcadia al femminile: vita e opere di Petronilla Paolini Massimi*, Lanciano, Carabba, 2017; *Petronilla Paolini Massimi. La vita e le opere*, a cura di ANTONELLA GAMBERONI et al., Avezzano, C. d. C., 2004; MICHELA VOLANTE, *Una donna che visse «d'arte e di fede»: Petronilla Paolini Massimi, poetessa d'Arcadia*, Torino, Trauben, 2001; NATALIA COSTA-ZALESSOW, *Fragments from an Autobiography: Petronilla Paolini Massimi's Struggle for Self-Assertion*, «Italian Quarterly», XXXVIII, 147-148, pp. 27-35.

⁴² Escludo dall'elenco i manuali di Tortora e Battistini che sono alla loro prima edizione. Si noti che in questo gruppetto rientrano alcuni grandi classici del settore, noti per la ricercatezza delle scelte antologiche e per il numero esorbitante delle stesse: REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di ana-lisi dei testi e di lavoro critico*, Torino, Loescher, 1981, vol. 6; SALVATORE GUGLIELMINO, HERMAN GROSSER, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi testuale*, Milano, Principato, 1988, vol. Cinquecento – Seicento – Settecento; ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 1997, vol. 3; GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, *La letteratura italiana. Antologia*, Bologna, Zanichelli, 1999, vol. 4; CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, *Rosa fresca aulentissima*, Torino, Loescher, 2010, vol. 3; ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Una grande esperienza di sé. Letteratura italiana*, Milano, Pearson, 2018, vol. 3.

canone scolastico. Ritengo siano due: la biografia e il contenuto del sonetto. Entrambi si ricollegano alla recente attenzione rivolta dalle case editrici alle questioni di genere; entrambi forniscono ai compilatori l'occasione di presentare l'autrice come una femminista *ante litteram*.

Le ricostruzioni più accurate della triste vicenda umana della Paolini si leggono in BATTISTINI-CREMANTE 2023 e in LUPERINI-CATALDI 2023. Particolarmente interessante il secondo caso. In questo manuale è presente un paragrafo dal titolo *La poesia dell'Arcadia* (pp. 450-451) in cui Giambattista Felice Zappi ed Eustachio Manfredi vengono indicati come i poeti più rappresentativi della «prima generazione degli arcadi», mentre Frugoni, Rolli e Metastasio (che verrà trattato a parte) della seconda. Tuttavia l'argomento prevalente non sono le caratteristiche della poesia arcadica, la storia dell'Accademia o la produzione di uno di questi autori, bensì la vita di Petronilla Paolini! Vi si aggiunga che in tutte le versioni precedenti del manuale di Luperini, compresa quella ancora in adozione del 2019,⁴³ non vi era alcun riferimento alla poetessa, tanto che le dimensioni del paragrafo erano sensibilmente inferiori (circa la metà di quello del 2023). Per il resto il testo delle edizioni 2019 e 2023 coincide perfettamente.

La vita della Paolini suscita interesse perché «particolarmente accidentata» (TORTORA-CARMINA 2022, p. 201), vale a dire caratterizzata da un lungo campionario di ingiustizie legate alla sua condizione di donna (da qui l'utilità didattica di riportarla per esteso). Rimasta orfana, all'età di soli dieci anni fu costretta a sposare un marchese ventisei anni più grande e desideroso della sua dote. La legge impediva le nozze prima del compimento dei dodici anni, ma la celebrazione fu ugualmente possibile grazie a una speciale dispensa di papa Clemente X, parente dello sposo. L'enorme differenza d'età e il carattere violento del marito «segnano per lei una vita di sopraffazione» (BATTISTINI-CREMANTE 2023, digitale), tanto che le fu persino impedito di assistere e dare l'ultimo saluto al figlio malato. La donna intentò allora una causa per ottenere il riconoscimento della separazione e la dote che il marito le aveva sequestrato, impegnandosi in prima persona nella raccolta di testimonianze in suo favore. Fu tutto inutile: la Sacra Rota imputò a lei la colpa di aver compromesso il matrimonio, che dunque non venne sciolto. Fu così costretta a vivere in un convento fino alla morte del marito, avendo come unica consolazione la poesia, grazie alla quale ottenne la stima di Crescimbeni, che la fece pure iscrivere

⁴³ Cfr. ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, FRANCO MARCHESE, *Liberi di interpretare. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 2019, vol. 2, p. 480. Non si tratta di una versione ridotta, tanto che quella del 2023 conserva lo stesso numero di volumi.

all’Arcadia. In questi manuali la Paolini è definita una donna «consapevole della propria condizione», che «nonostante le privazioni subite non cessa di nutrire un’evidente aspirazione all’autonomia» (BATTISTINI-CREAMANTE 2023, digitale) e soprattutto come «una femminista *ante litteram*» (LUPERINI-CATALDI 2023, p. 450).

Biografia e sonetto operano nei manuali in sinergia.⁴⁴ Già Bruno Maier aveva notato in *Sdegna Clorinda a i femminili uffici* «un riflesso delle tristi esperienze coniugali».⁴⁵ Attraverso l’esempio della tassiana Clorinda e della regina ostrogota Amalasueta la Paolini rivendica il diritto delle donne di dedicarsi a qualsiasi attività perché «mente capace d’ogni nobile cura / ha il nostro sesso». La parola chiave del componimento è «inganno», collocata a fine verso della stessa terzina: «or qual possente inganno / dall’imprese d’onore l’alme ne fura?». L’«inganno» è naturalmente quello dell’uomo, la vera causa della posizione di subalternità della donna nella storia, tanto da essere definito nel verso finale del sonetto «tiranno».⁴⁶ Le potenzialità didattiche di questi versi sono evidenti. Nelle schede di analisi si leggono termini come «emancipazione», «autonomia», «rivendicazione», «femminismo», ma anche «prevaricazione», «subordinazione», «discriminazione», «sfruttamento», suggerendo implicitamente possibili collegamenti con il presente (del resto una delle esercitazioni proposte da LUPERINI-CATALDI 2023 invita gli alunni a soffermarsi «sulla modernità delle rivendicazioni di Petronilla Paolini»). Riporto solo alcuni esempi. Per TORTORA-CARMINA 2022 si tratta di «un testo che purtroppo è drammaticamente attuale ancora oggi» e che può essere definito «un vero e proprio manifesto femminista». Paolini possiede – leggiamo in CESERANI-DE FEDERICIS 2023 – «una sensibilità che ce la fa sentire vicinissima», ci dice che «l’ingegno di tutti e tutte andrebbe coltivato allo stesso modo, con gli stessi strumenti, ma purtroppo nella storia non è andata così e, per giustificare le disparità, si è inventata la falsa teoria dell’inferiorità femminile». LUPERINI-CATALDI 2023 vede nel componimento «un chiaro segno di emancipazione» che «punta il dito contro secoli di cultura della prevaricazione maschile»; per BOLOGNA-ROCCHI 2025 si tratta di «una vigorosa rivendicazione della dignità e della libertà femminile [in grassetto N.d.R.]». Simili giudizi portano a credere che la presenza di questo testo all’interno dei manuali scolastici sia destinata a crescere nel tempo. E il caso della sua autrice prova che,

⁴⁴ Fornisco di seguito le pagine degli otto manuali in cui è antologizzato il sonetto, alle quali andrà fatto riferimento per le citazioni nel corpo del testo. ARMELLINI-COLOMBO 2019 (p. 348), TORTORA-CARMINA 2022 (p. 202), BATTISTINI-CREAMANTE 2023 (QR code a p. 265), CESERANI-DE FEDERICIS 2023 Libro azzurro. L’immaginario 2A (QR code a p. 651), LUPERINI-CATALDI 2023 (pp. 451-452), TERRILE-BIGLIA 2024 (p. 274), GROSSER-UBEZIO 2023 (p. 272), BOLOGNA-ROCCHI 2025 (p. 278).

⁴⁵ *Lirici del Settecento*, a cura di BRUNO MAIER, Milano-Napoli, Ricciardi, 1959, p. 49, nota 14.

⁴⁶ *Ibid.*

anche per epoche ormai lontane nel tempo, il canone dei minori non è ancora del tutto cristallizzato. Almeno a scuola.

La voce silenziata. Appunti per una ricerca sulle scritture femminili nei manuali di storia della Letteratura italiana

DONATELLA NISI
Università del Salento

1. La voce silenziata e le responsabilità dei manuali scolastici

«Dove sono le donne nella letteratura?». La bibliografia critica, nell'ultimo decennio, ha fornito numerosi contributi per rispondere a tale domanda nell'ambito degli studi sulla Letteratura femminile e dei *Gender studies*.¹ Nonostante ciò la

¹ Non potendo offrire, per ragioni di spazio, un compendio bibliografico esaustivo sulla Letteratura femminile italiana e il relativo dibattito critico, si sceglie di rimandare ad alcune pubblicazioni recenti, attraverso le quali poter recuperare una bibliografia approfondita e al tempo stesso avere un quadro aggiornato sugli studi di genere in Italia: *Oltre canone: generi, genealogie, tradizioni*, a cura di ANNA MARIA CRISPINO, Guidonia, Iacobelli editore, 2014; *Critica clandestina? Studi letterari femministi in Italia*. Atti del convegno, Sapienza Università di Roma, 3-4 dicembre 2015, a cura di MARIA SERENA SAPEGNO, ILENIA DE BERNARDIS, ANNALISA PERROTTA, Roma, Sapienza Università Editrice, 2017; *Femminismo e femminismi nella letteratura italiana dall'Ottocento al XXI secolo*, a cura di SANDRA PARMEGIANI, MICHELA PREVEDELLO, Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2019; ALESSIA SCACCHI, *Bibliografia delle autrici del Novecento*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2020; ALBERICA BAZZONI, *Canone letterario e studi femministi. Dati e prospettive su didattica, manuali e critica letteraria per una trasformazione dell'italianistica*, in *Le costanti e le varianti. Letteratura e lunga durata*, a cura di GUIDO MAZZONI, SIMONA MICALI, PIERLUIGI PELLINI, NICCOLÒ SCAFFAI, MATTEO TASCA, Firenze, Del Vecchio, 2021, pp. 139-162; *Scrittrici italiane tra Otto e Novecento. Un'antologia: diari, memorie, lettere, viaggi, teatro, poesia, narrativa, saggistica, biografie, giornalismo*, a cura di SILVIA TATTI, CHIARA LICAMELI, Brescia, Scholé, 2023; *Per un nuovo Canone del Novecento letterario italiano, I Le Narratrici*. Atti del Convegno internazionale del Gruppo di ricerca ADI – Associazione degli italianisti «Studi delle donne nella letteratura italiana», 15-16 dicembre 2021, a cura di BEATRICE ALFONZETTI, ANNALISA ANDREONI, CHIARA TOGNARELLI, SEBASTIANO VALERIO, ADI Editore, 2023, <https://www.italianisti.it/publicazioni/atti-di-congresso/per-un-nuovo-canone-narratrici> (ultimo accesso: 31/07/2025); *Le autrici della letteratura italiana: per una storia dal XIII al XXI secolo*, a cura di DANIELA DE LISO, Napoli, Paolo Loffredo Editore, 2023; *Memorie, bussole, cambiamenti. Didattica e ricerca sugli studi delle donne e di genere*, a cura di ANNALISA PERROTTA, MARIA SERENA SAPEGNO, Roma, Sapienza Università Editrice, 2023; *Fuori programma. Scrittrici italiane dal Novecento ad oggi*, a cura di DANIELA BINI, MATTEO QUINTO, Milano-Udine, Mimesis Edizioni, 2023; *Donne di lettere e scienze. Le autrici italiane dal Cinquecento all'Ottocento*, a cura di DANIELA DE LISO, ELISABETTA SELMI, «Critica letteraria», LII, 204, 2024; *Per un nuovo Canone del Novecento letterario italiano, II Le Poetesse*. Atti del Convegno internazionale del Gruppo di ricerca ADI – Associazione degli italianisti «Studi delle donne nella letteratura italiana», 15-16 dicembre 2022, a cura di BEATRICE ALFONZETTI, ANNALISA ANDREONI, CHIARA TOGNARELLI, SEBASTIANO VALERIO, ADI Editore, 2024, <https://www.italianisti.it/publicazioni/atti-di-congresso/per-un-nuovo-canone-poetesse> (ultimo accesso: 31/07/2025); *Donne di Carta. La scrittura delle donne nella Letteratura italiana*. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Napoli, 29 e 30 maggio 2023, a cura di DANIELA DE LISO,

percezione del “silenzio” avvolge ancora la scrittura letteraria delle donne in Italia, a fronte degli ormai innumerevoli sforzi rivolti verso una revisione del canone, soprattutto a seguito dell’affermarsi degli studi femministi, e da quando, non senza resistenze, sono emerse le nuove prospettive critico-storiografiche che mirano a una trasformazione della didattica, dei manuali e della critica letteraria in direzione della conquista di uno spazio egualitario da destinare alla scrittura delle donne.² All’immagine dell’elefante nella stanza, che è stata già efficacemente utilizzata da Daniela Brogi per rispondere al quesito e per definire lo spazio delle donne (non solo in letteratura),³ si potrebbe accostare anche l’immagine della “voce silenziata” nella comunicazione digitale o nelle conferenze online, che evoca uno scenario di recente formazione nella rappresentazione comune e di portata intergenerazionale, per raffigurare una realtà dinamica privata della potenza della voce. Tale immagine, a nostro avviso, permette di rilevare le responsabilità che si possono attribuire ai docenti, ai critici, ai divulgatori o agli editori in merito alla possibilità per la scrittura femminile di essere ascoltata, nel momento in cui si continua a mantenere il focus dell’attenzione sugli autori maschili, riducendo le voci femminili a un rumore di sottofondo da poter attivare o disattivare secondo l’opportunità.

Il perdurare dell’assenza delle donne dai canoni e dai programmi scolastici e universitari, o se vogliamo di questa presenza silenziosa, nonostante il corpo docente sia prettamente femminile, continua a rappresentare uno dei paradossi più eclatanti con il quale confrontarsi.⁴ È ovvio che il manuale scolastico, adottato nelle sedi collegiali dopo le opportune valutazioni dei dipartimenti disciplinari, rappresenta solo uno degli strumenti nelle mani del docente. Voler attribuire delle responsabilità all’editoria scolastica è una provocazione, poiché sono diversi e articolati su più livelli gerarchici i fattori che portano ad attivare o disattivare la voce delle scrittrici in classe: a partire dalle Linee guida e Indicazioni nazionali ministeriali, passando per l’autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) oggi espressa nel PTOF (Lg. 107/2015) e per la formazione obbligatoria dei docenti (iniziale e in

Napoli, Paolo Loffredo Editore, 2024; EMMA DE PASQUALE, MONICA VENTURINI, «Parole come azioni». *La voce delle scrittrici nella didattica della letteratura*, «LaMODernitàdellaSCUOLA», II, 1, pp. 30-46, <https://www.modernitadellascuola.it/parole-come-azioni-la-voce-delle-scrittrici-nella-didattica-della-letteratura> (ultimo accesso: 31/07/2025).

² Cfr. MANUELA SPINELLI, *Rompere il silenzio. L’incontro tra Studi di genere e Letteratura*, «Narrativa», 46, 2024, pp. 93-106.

³ Cfr. DANIELA BROGI, *Lo spazio delle donne*, Torino, Einaudi, 2022.

⁴ Secondo il Rapporto Svimez 2024: «il corpo docenti italiano è formato principalmente da donne (85,8%). La quota di uomini nella scuola secondaria di I e II grado è rispettivamente del 23 e 31%. Non si registrano significative differenze tra Nord e Sud nella composizione per genere del corpo docente» (cfr. *Rapporto Svimez 2024. L’Economia e la società del Mezzogiorno*, Bologna, Il Mulino, 2024, p. 90).

servizio), sino alla libertà d'insegnamento, ovvero l'autonomia didattica e la libera espressione culturale del docente, sancite costituzionalmente (art. 33). L'obiettivo di questa ricerca è perciò quello di censire le scritture femminili nei manuali del triennio della Scuola secondaria di secondo grado effettivamente adottati a livello nazionale nell'a.s. 2024/2025,⁵ per trarre spunti di riflessione sugli aspetti quantitativi e qualitativi che riguardano i testi delle autrici presenti negli strumenti didattici analizzati, a partire dalle diverse scelte editoriali.

È un dato di fatto che le donne scrittrici, ad oggi, nella maggior parte dei manuali scolastici del triennio, rimangono recintate in un paragrafo a parte, dove la loro voce non può emergere direttamente, poiché per mere ragioni editoriali sono solo nominate, oppure perché lo spazio occupato direttamente dai loro testi risulta insufficiente.⁶ Va specificato che le espansioni online dei manuali scolastici permettono di ampliare lo spazio e in alcuni casi di conquistarlo attraverso nuovi format (podcast e video lezioni);⁷ molto spesso però i testi delle autrici sono disponibili solo come testi integrativi consultabili online e/o in formato PDF. Se da un lato il digitale amplia lo spazio dedicato alla scrittura femminile, dall'altro contribuisce a creare una ulteriore separazione più che una integrazione rispetto al canone offerto dal manuale, che rimane perciò sostanzialmente invariato. Inoltre, un altro punto di debolezza si rileva nei video a corredo dei manuali, spesso carenti di infografiche nel montaggio, e anche nei *podcast*, se privi di descrizioni dettagliate e link di approfondimento, nei quali la voce narrante riporta spesso brevi citazioni tratte dalle opere delle autrici che non sempre è possibile leggere direttamente o recuperare attraverso un riferimento bibliografico. Nonostante ciò, dai dati raccolti

⁵ Il corpus dei manuali analizzati è stato ricavato dal flusso di dati forniti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito per l'a.s. 2024/2025, suddiviso per Regione, nel Portale Unico dei dati della scuola (<https://dati.istruzione.it/opendata> Italian Open Data Licence 2.0). I dati sono stati estrapolati a dicembre 2024 e analizzati con Python versione 3.13.1. L'estrazione di informazioni e l'aggregazione sono state gestite all'interno dello script Python e l'elaborazione dei dati è stata demandata a Pandas 2.2.3. L'elenco completo dei manuali è riportato alla fine del testo.

⁶ Si riportano alcuni dei titoli delle sezioni dedicate alla letteratura femminile all'interno dei manuali censiti: *L'altra voce*; *La voce delle donne*; *Le voci delle donne*; *Voci mancanti*; *La parola delle donne*, *Donne che scrivono*, *Il cammino delle donne*.

⁷ Si pensi al podcast di Rizzoli Education *L'altra voce* di cui si riporta la descrizione: «Dove sono le donne nella letteratura? Come si spiega la loro assenza o trasparenza nella storia letteraria e nella società? Maria Serena Sapegno, docente di Letteratura italiana e di Studi delle donne e di genere alla Sapienza Università di Roma insieme a Martina Manfredi Selvaggi, dottoranda, e Sara De Simone, assegnista di ricerca e autrice del saggio *Nessuna come lei*, fanno sentire "L'altra voce". Attraverso l'analisi di testi anche antichi ci raccontano la letteratura con uno sguardo trasversale rispetto alle nostre abitudini, includendo l'altro soggetto troppo spesso dimenticato dalla tradizione letteraria: le donne», <https://open.spotify.com/show/4xG1eSigOPvtygNedz3y9f?si=0f05c55ab8c14b41> (ultimo accesso: 31/07/2025). Anche le altre case editrici offrono canali multimediali in cui sono presenti contenuti sulla letteratura femminile: Sanoma e Chora Media; WEBTV (Loescher Editore, Giunti Treccani TVP); DIGIT di Palumbo Editore.

emerge che anche nel campo dei manuali scolastici, negli ultimissimi anni, sembra crescere l'impegno da parte degli studiosi e dei curatori nel voler dare voce alle autrici. Se fino al 2021, in riferimento alla presenza della scrittura femminile nei manuali scolastici di Letteratura italiana per il triennio, si segnalavano percentuali irrisorie rispetto a quelle sulla presenza degli autori maschili (c'è da dire che i dati venivano proposti basandosi sull'analisi di un campione ridotto di cinque manuali),⁸ oggi, attraverso i dati qui raccolti con il censimento di sessanta edizioni adottate a livello nazionale nell'a.s. 2024/2025, si registra un lieve incremento della presenza delle autrici nei manuali scolastici. Tale tendenza si registra in particolare a partire dal 2022, con la pubblicazione del fascicolo curato da Johnny Bertolio, *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*, per Loescher Editore.⁹ Il fascicolo di Bertolio, pensato per essere adottato nell'ambito dell'insegnamento dell'Educazione civica, o come fascicolo antologico aggiuntivo rispetto al manuale solitamente adoperato in classe per lo studio della Letteratura italiana, ha determinato indirettamente la possibilità di generare un cambiamento anche nelle scelte editoriali degli altri manuali scolastici, poiché dai dati raccolti si registra per alcune delle case editrici analizzate un aumento della presenza femminile proprio a partire dalle edizioni del 2023.

Il corpus dei manuali analizzati comprende, oltre al fascicolo *Controcanone*, 60 titoli editi dal 2019 al 2024, poiché nel 2019 in occasione dell'entrata in vigore del Nuovo Esame di Stato, per effetto del D.Lgs. 62/2017, c'è stata per tutte le case editrici l'occasione di operare una revisione dei propri manuali. Le case editrici dei manuali adottati sono: D'Anna, De Agostini Scuola, Il Capitello, La Nuova Italia Editrice, Loescher Editore, Mondadori Education, Bruno Mondadori, Palumbo, Paravia, Principato, SEI, Carlo Signorelli Editore, Treccani Giunti Tvp, Zanichelli Editore. Bisogna sottolineare che i manuali più adottati sono i meno recenti, poiché il ciclo di adozione dura almeno un triennio: fra i primi 50 manuali le edizioni del 2019-2022 sono 41. Un particolare focus è stato destinato perciò alle 18 edizioni editte nel 2023-2024, per misurare in esse gli effetti più recenti degli studi di genere

⁸ CFR. MARIANNA ORSI, *Donne invisibili – Come i manuali di Letteratura ignorano il contributo femminile (prima parte). Come ridare voce alle autrici (seconda parte)*, «Radici digitali.eu», 5 e 19 febbraio 2021, <https://radicidigitali.eu/2021/02/05/donne-invisibili-come-i-manuali-di-letteratura-ignorano-il-contributo-femminile-prima-parte/>, <https://radicidigitali.eu/2021/02/19/donne-invisibili-come-ridare-voce-alle-autrici-seconda-parte/> (ultimo accesso: 31/07/2025). Cfr. anche EAD., *Fading Away: Women Disappearing from Literature Textbooks (How Italy Obliterates Female Intellectual Work)*, in *Female Cultural Production in Modern Italy. Italian and Italian American Studies*, a cura di SHARON HECKER, CATHERINE RAMSEY-PORTOLANO, Cham, Palgrave Macmillan, 2023, pp. 19-36.

⁹ JOHNNY BERTOLIO, *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*, Torino, Loescher, 2022.

nella letteratura italiana e l'eventuale accoglimento da parte dei curatori e degli editori dell'invito a "rompere il silenzio" sulle autrici attraverso i manuali scolastici.

2. *I testi: la voce delle autrici*

Il fascicolo *Controcanone*, con un itinerario cronologico scandito per secoli, suddiviso in 7 capitoli, da *Il Duecento e il Trecento* a *Il Novecento*, e due percorsi tematici nella Letteratura contemporanea, propone l'approfondimento di cinquanta autrici e per ognuna di esse riporta antologizzati uno o più testi, per un totale di 58 brani. Il repertorio di letteratura femminile presentato in *Controcanone* ha permesso di definire velocemente una cartina al tornasole attraverso la quale effettuare il censimento dei manuali scolastici. La misurazione dei manuali si è concentrata, per ragioni di fattibilità dovute ai tempi stretti di attuazione, esclusivamente sui testi antologizzati delle autrici, sia nei volumi cartacei e sia nelle risorse online; si è omesso per impossibilità temporale la misurazione complessiva dei testi degli autori a prescindere dal genere.

Il criterio di misurare i testi delle autrici, prima dei nomi, è stato dettato dalle riflessioni metodologiche già presentate nell'introduzione; poiché nominare le autrici nei manuali scolastici non è sufficiente per restituire la loro voce, che rimarrebbe sostanzialmente e nonostante tutto "silenziata". La funzionalità di tale criterio è stata confermata nel corso della ricerca anche dall'analisi di alcuni manuali che nel proprio apparato promozionale ponevano un particolare rilievo verso le tematiche di genere e la letteratura femminile. Fra questi manuali spicca *Letteratura oggi* (2023) a cura di Roberto Antonelli e Maria Serena Sapegno edito per La Nuova Italia Editrice:

che vuole dare una risposta alle sfide culturali, formative e didattiche della scuola di oggi [...]. Uno degli aspetti più innovativi è l'ampliamento e rinnovamento del canone letterario: Maria Serena Sapegno costruisce nelle rubriche "L'altra voce" un percorso storico a tappe dalle origini ai giorni nostri per comprendere le ragioni dell'assenza delle donne nella produzione letteraria. Un silenzio che è anche una dimenticanza: per questo motivo la scelta antologica di *Letteratura oggi* vuole dare voce alle scrittrici trascurate o dimenticate. [...] Completa l'offerta il digitale del corso, perfettamente integrato con i volumi cartacei, con un ampio repertorio di materiali audio e video tra cui si segnalano in particolare le videolezioni d'autrice, in cui Maria Serena Sapegno approfondisce le principali questioni e le protagoniste delle schede "L'altra voce" [...].¹⁰

¹⁰ <https://www.rizzolieducation.it/catalogo/letteratura-oggi-0071408/> (ultimo accesso:

In questo manuale, che potremmo definire militante sul piano della questione di genere, sono state antologizzate 34 autrici per un totale di 47 testi, di cui tre disponibili solo come infografica nelle videolezioni. Rispetto al modello potenziale offerto da *Controcanone*, il manuale *Letteratura oggi* (2023) rappresenta il 68% delle autrici. Per testare ulteriormente la validità del criterio adottato per il censimento, si sono confrontati i dati di *Letteratura oggi* (2023) con quelli ricavati da un volume dello stesso anno edito da Palumbo, *Viaggio nella letteratura* (2023) a cura di Marisa Carlà e Alfredo Sgroi, il quale presenta le rubriche «Stereotipi di genere», che pure forniscono informazioni sugli sviluppi e la mancata affermazione della letteratura femminile nel tempo. *Viaggio nella letteratura* (2023) nomina 23 autrici (grazie anche allo spazio conquistato attraverso l'inserito «Stereotipi di genere»), tuttavia sono antologizzati solo 8 testi di queste autrici.

Un caso all'avanguardia è rappresentato da un manuale edito da Mondadori Education con il marchio C. Signorelli scuola, *Noi c'eravamo* (2020) a cura di Angelo Roncoroni, Milva Maria Cappellini e Elena Sada, il quale presenta nei margini laterali delle pagine numerose tabelle di approfondimento contenenti le biografie delle scrittrici (il titolo della rubrica è "C'eravamo anche noi" e dedica spazio anche ad altre donne che ebbero un ruolo di rilievo nelle rispettive epoche). Nel manuale *Noi c'eravamo* (2020), attraverso tale soluzione originale, si giungono ad approfondire le biografie di cinquanta scrittrici, ma i testi antologizzati sono solo 23. Una edizione più recente degli stessi curatori per lo stesso editore, *Una frase, un verso appena...* (2024), presenta 40 autrici per 58 testi antologizzati. Si tratta del manuale che più di tutti si avvicina agli standard fissati da *Controcanone* (con l'80% di autrici e un pari numero di testi da leggere). C'è da dire, infine, che nell'apparato promozionale di *Una frase, un verso appena...* (2024) non si pone particolare enfasi sulla questione di genere, ma si esplicitano piuttosto quelle che sono state le strategie editoriali adottate per aumentare lo spazio destinato alla scrittura femminile:

Grandi donne, grandi scrittrici

- *Storie di donne raccontate da donne*: le grandi donne della storia e della cultura diventano titolari di schede Storie di donne raccontate da donne, con un brano bello da leggere scritto da una donna.
- *Testi in antologia*: più testi di scrittrici in antologia, con un progressivo e significativo aumento nel corso dei 3 volumi.

- *Esame di Stato*: per le prove di tipologie A e B molti testi di scrittrici contemporanee.¹¹

2.1. «*Al femminile: un percorso di lavoro*» da svolgere quasi esclusivamente online con videolezioni, PowerPoint e PDF di approfondimento.

«*Al femminile: un percorso di lavoro*» è la soluzione editoriale di didattica digitale integrata proposta da *Il Materiale e l'immaginario NUOVO*, per Loescher Editore che propone «un percorso di videolezioni e sintesi in PowerPoint per esplorare, in ogni epoca, la letteratura al femminile».¹² Sin dalla nascita, grazie a una visione innovativa e anticipatrice sui tempi, le potenzialità dell'ipertesto hanno accompagnato il manuale di Remo Cesarani e Lidia De Federicis e oggi, grazie agli strumenti digitali, tali possibilità si amplificano e possono essere fruite con agilità. La scelta editoriale de *Il Materiale e l'immaginario NUOVO* in riferimento alla Letteratura femminile, per quanto sia dettata dalla peculiare visione interattiva dell'opera, rischia di rinforzare la separazione delle autrici dal canone, poiché le scrittrici compaiono nominate nel volume solo in una tabella posta alla fine delle sezioni o del volume. Il sistema di collegamenti ipertestuali e la segnalazione della presenza dei testi delle autrici non sempre risulta agevole, perciò la fruizione del percorso riguarda principalmente una serie di video, privi di infografica, e una serie di powerpoint curati da Johnny Bertolio. Lo studioso, nel corso delle lezioni video, legge i testi delle autrici, che non sempre sono fruibili come testo a stampa o digitale. La scenografia allestita per lo sfondo dei video mostra alle spalle di Bertolio uno scaffale libreria, dove visivamente, e sicuramente non a caso, si suggerisce di accostare il fascicolo *Controcanone* ai tre volumi del manuale *Il Materiale e l'immaginario NUOVO*; poiché, in effetti, solo l'associazione dei due prodotti editoriali consentirebbe di avere a disposizione anche i testi e le biografie delle autrici nominate nei video. Paradossalmente, i video del manuale *Il Materiale e l'immaginario NUOVO* nominano oltre cinquanta autrici, presentando un numero tale da superare anche il modello di *Controcanone*, tuttavia i testi antologizzati in versione cartacea o digitale sono appena una trentina. Anche in tale percorso innovativo, che sfrutta al meglio le potenzialità tecnologiche a disposizione, la voce

¹¹ <https://www.mondadorieducation.it/catalogo/una-frase-un-verso-appena-0069886/> (ultimo accesso: 31/07/2025).

¹² MARINA POLACCO, *Le scelte di fondo*, in *Il materiale e l'immaginario, ieri e oggi*, «La ricerca», n.s., supplemento al n. 22, Settembre 2022, p. 12, https://assets.loescher.it/risorse/download/varie/RI25_Speciale_MaterialeImmaginario.pdf (ultimo accesso: 31/07/2025).

delle autrici rischia di rimanere silenziata, sia per scelte editoriali e sia per eventuali problemi tecnici legati al malfunzionamento dei collegamenti ipertestuali.

3. *Le autrici: i nomi e i testi*

Per il Duecento e il Trecento compaiono poche autrici antologizzate, sia per la lirica di stampo amoroso e sia per la scrittura devozionale; molto spesso sono solo nominate in paragrafi dedicati, i cui titoli rimarcano una separazione netta dal canone. Emblematico l'esempio de *L'amorosa inchiesta* (2024), a cura di Novella Gazich e Manuela Lori, edito per Principato, nel quale la voce femminile medievale trova spazio solo nell'ultimo paragrafo dell'ultimo capitolo (titolo del nono capitolo, «La presenza femminile nell'universo culturale medievale»; titolo dell'ultimo paragrafo del nono capitolo, «Parole delle donne»). Più in generale, Caterina da Siena e Compiuta Donzella contano il maggior numero di occorrenze, in termini di presenza di testi antologizzati nei manuali, seguite da Chiara d'Assisi, Angela da Foligno e Eloisa che compaiono in pochissimi manuali. Non sempre, bisogna evidenziare, si dedica spazio ai problemi storici e filologici che caratterizzano questa produzione delle origini. Da segnalare che, nel manuale *Letteratura oggi* (2023), è stato dedicato anche dello spazio alle «inverosimili» poetesse marchigiane,¹³ con l'antologizzazione a stampa di un testo di Eleonora della Genga, senza alcun rimando alla controversa questione sull'autenticità.¹⁴

Per quanto riguarda il Quattrocento, le autrici del *Controcanone*, Isotta Nogarola, Lucrezia Tornabuoni, Antonia Giannotti e Laura Cereta (quest'ultima antologizzata solo in *Il Materiale e l'immaginario NUOVO*), non trovano spazio negli altri manuali, neppure in *Letteratura oggi* (2023); fa eccezione Cristina da Pizzano, antologizzata in appena sette edizioni.

Per il Cinquecento, Gaspara Stampa e Vittoria Colonna si presentano antologizzate in quasi tutti i manuali, con una maggiore percentuale di testi presenti per la prima rispetto alla seconda; ad esse si aggiungono Veronica Franco e altre autrici, che invece non compaiono nel *Controcanone*, come Chiara Matraini, Isabella di Morra, Lucrezia Marinelli, Veronica Gambaro. Altre scrittrici che compaiono

¹³ FEDERICO CONDELLO, *Un vecchio falso che ritorna in vita: le inverosimili 'petrarchiste marchigiane' fra questioni di autenticità e questioni di genere*, «Studi e problemi di critica testuale», 107, 2023, pp. 55-124.

¹⁴ Cfr. ROBERTO ANTONELLI, MARIA SERENA SAPEGNO, *Letteratura oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 2023, vol. 1A, p. 357.

solo nei manuali della Loescher sono: Laudomia Forteguerri, Tullia d'Aragona, Moderata Fonte, Giulia Bigolin, Isabella Andreini.

Per il Seicento, il *Controcanone* presenta solo quattro autrici, i cui testi compaiono per ciascuna in qualche altro sporadico manuale; da notare che alcune di esse sono solo nominate nel manuale *Letteratura oggi* (2023), ad eccezione di Arcangela Tarabotti, per la quale compare anche solo una brevissima citazione nell'infografica di una video lezione, priva di riferimenti bibliografici, che riporta un pensiero dell'autrice sul quale vale la pena di soffermarsi per il suo valore didattico, poiché l'autrice difende l'istruzione come strumento di emancipazione femminile e come arma di difesa contro gli attacchi degli uomini, accusati di:

scriver sofismi e sostentar paradossi a pregiudizio delle donne, da loro artificiosamente tenute lontanissime dagli studi accio alle occasioni non sappiano o vagliano a difendersi e appaiano esse le malvage e ree d'ogni colpa ed essi gl'innocentissimi.¹⁵

Per quanto concerne il Settecento, appena una decina di manuali presenta testi antologizzati di autrici. In *Controcanone* troviamo testi di Petronilla Paolini Massimi, Faustina Maratti Zappi, Luisa Bergalli, Eleonora de Fonseca Pimentel; in *Letteratura oggi* (2023) di Pellegra Bongiovanni, Elisabetta Caminer Turra. Gli altri manuali che dedicano spazio alle autrici del Settecento sono *Una storia chiamata letteratura; Loro e noi; Noi e la letteratura; Il Materiale e l'immaginario NUOVO; Volo con te; Tramutare il mondo; Incontri e voci*.¹⁶

Per l'Ottocento solo Matilde Serao compare in circa una ventina di manuali. Si rileva, in particolare nella trattazione della letteratura di epoca moderna, l'applicazione di diverse strategie editoriali per far emergere la voce femminile nei manuali; una di queste prevede che i testi delle autrici vengano proposti in maniera estemporanea per esercitazioni scritte, in previsione dell'esame di Stato o per le prove INVALSI. Le autrici si ritrovano quindi estrapolate in qualche modo dal

¹⁵ FRANCESCO BUONINSEGNI, ARCANGELA TARABOTTI, *Satira e Antisatira*, a cura di ELISSA WEAVER, Napoli, Salerno, 1988, p. 77.

¹⁶ MASSIMILIANO TORTORA, CLAUDIA CARMINA, GABRIELE CINGOLANI, ROBERTO CONTU, *Una storia chiamata letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palermo, Palumbo, 2022; GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Loro e Noi*, Milano-Torino, Paravia, 2023; ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, FRANCO MARCHESE, SILVIA GASPERINI, *Noi e la letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 2023; ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Volo con te*, Milano-Torino, Paravia, 2024; ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Tramutare il mondo. Letteratura italiana*, Milano-Torino, Paravia, 2024; VINCENZO JACOMUZZI, GIOVANNI PAGLIERO, GIORGIO MANDUCA, *Incontri e voci*, Torino, SEI, 2022.

contesto storico-letterario al quale appartengono, per interconnettersi con altri testi di epoche diverse o con tematiche trasversali, che riguardano più da vicino i percorsi per l'orientamento e per l'educazione civica.

A cavallo fra Ottocento e Novecento, si conferma la presenza nei manuali dei testi di Sibilla Aleramo e di Grazia Deledda, le quali però non compaiono in tutte le edizioni analizzate.

Il Novecento, invece, presenta un canone femminile numeroso e in continua evoluzione, le autrici più presenti sono: Elsa Morante, Natalia Ginzburg, Alda Merini, Amelia Rosselli, Patrizia Cavalli, Patrizia Valduga, Renata Viganò. Per quanto riguarda Amelia Rosselli, per la quale nei presenti atti è offerto un approfondimento specifico, i testi dell'autrice compaiono in dieci dei diciotto manuali del campione analizzato, ristretto alle sole edizioni recenti del 2023-2024.

Le voci di scrittrici contemporanee emergono nel complesso da circa la metà dei manuali analizzati: fra tutte si innalza Dacia Maraini, presente anche come lettrice degli autori e delle autrici dei secoli passati. Fra le più presenti Elena Ferrante e Michela Murgia.

Per concludere, sulla base dei dati riportati, è indubbio che nelle edizioni dei manuali scolastici a partire dal 2022-2023 si sia registrato un incremento dello spazio dedicato alle voci femminili in letteratura e che l'editoria scolastica abbia messo in campo nuove azioni e adoperato nuovi strumenti per agevolare questo processo, recependo le istanze di revisione del canone avanzate sul fronte degli studi di genere. Tale processo è in continuo divenire, come sembra presagire lo sviluppo dei nuovi volumi, in procinto di essere pubblicati a partire dal 2025-2026 e non ancora pienamente fruibili per la consultazione, che tuttavia dedicano già largo spazio alla letteratura femminile sin dalla fase di promozione.¹⁷

L'auspicio, per tutti i prossimi nuovi manuali scolastici, è che lo spazio dedicato realmente ai testi delle autrici sia effettivo e tangibile, più che virtuale, e soprattutto che non sia solo ingannevolmente sponsorizzato, senza un incremento effettivo, a conti fatti, nel numero dei testi messi a stampa; poiché si è riscontrato nella maggior parte dei casi che i nomi delle autrici vengono spesso solo riportati in schede di approfondimento, che si limitano a ricordarle, senza offrire loro la possibilità di essere ascoltate direttamente.

¹⁷ Cfr., SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, *La nuova Onesta brigata*, Torino, Loescher, 2025, https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_35460/La-nuova-Onesta-brigata# (ultimo accesso: 31/07/2025).

Elenco dei manuali adottati nell'a.s. 2024/2025 (edizioni 2019-2024)

1. ROBERTO ANTONELLI, MARIA SERENA SAPEGNO, *Letteratura oggi. Edizione blu*, Milano, La Nuova Italia, 2023;
2. GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, LUIGI BOSI, MATTEO MARCHESINI, *Con altri occhi Edizione Plus. Comprendere, analizzare, argomentare*, Bologna, Zanichelli, 2019;
3. GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *I classici nostri contemporanei. Edizione nuovo esame di Stato in sei volumi*, Milano-Torino, Paravia, 2019;
4. GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *I classici nostri contemporanei. Edizione nuovo esame di Stato in quattro volumi*, Milano-Torino, Paravia, 2019;
5. GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *La letteratura ieri, oggi, domani, Edizione nuovo esame di Stato*, Milano-Torino, Paravia, 2019;
6. GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Le occasioni della letteratura. Edizione nuovo esame di Stato*, Milano-Torino, Paravia, 2019;
7. GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Qualcosa che sorprende*, Milano-Torino, Paravia, 2020;
8. GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Imparare dai classici a progettare il futuro*, Milano-Torino, Paravia, 2021;
9. GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Loro e noi*, Milano-Torino, Paravia, 2023;
10. ANDREA BATTISTINI, RENZO CREMANTE, GABRIELLA FENOCCHIO, *Se tu segui la tua stella. Letteratura italiana, Quadri culturali* di GIULIO FERRONI, *Intertestati* di GIUSEPPE PATOTA, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2023;
11. JOHNNY BERTOLIO, *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*, Torino, Loescher, 2022;
12. CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, GIULIANO ROSSI, TOMMASO GENNARO, *Letteratura visione del mondo*, Torino, Loescher, 2020;
13. RICCARDO BRUSCAGLI, GINO TELLINI, *Il nuovo Palazzo d'Atlante. La letteratura: scoperta e meraviglia*, Torino, D'Anna, 2023;
14. MARISA CARLÀ, ALFREDO SGROI, *Letteratura e intrecci*, Palermo, Palumbo, 2020;
15. MARISA CARLÀ, ALFREDO SGROI, *Viaggio nella letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palermo, Palumbo, 2023;

16. ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACONE, *Il tesoro della letteratura*, Firenze, Treccani Giunti, 2019;
17. ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACONE, *Vola alta parola*, Firenze, Treccani Giunti, 2019;
18. ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACONE, *I colori della letteratura. Edizione nuovo esame di Stato*, Firenze, Treccani Giunti, 2020;
19. ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACONE, *Volte e luoghi della letteratura*, Firenze, Treccani Giunti, 2020;
20. ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACONE, *Il magnifico viaggio. Letteratura per il terzo millennio*, Firenze, Treccani Giunti, 2022;
21. ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACONE, *Classe di letteratura*, Firenze, Treccani Giunti, 2022;
22. ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACONE, *Letteratura attiva*, Firenze, Treccani Giunti, 2023;
23. PIETRO CATALDI, ELENA ANGIOLONI, SARA PANICHI, *Letteratura plurale*, Palermo, Palumbo, 2020;
24. REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario NUOVO. Un'opportunità di dialogo*, con la collaborazione di MARINA POLACCO, Torino, Loescher, 2023
25. PAOLO DI SACCO, PAOLA MANFREDI, *Incontro con la letteratura*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2019;
26. PAOLO DI SACCO, PAOLA MANFREDI, *Scoprirai leggendo*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2020;
27. MARZIA FONTANA, LAURA FORTE, MARIA TERESA TALICE, *L'ottima compagnia*, Bologna, Zanichelli, 2022;
28. NOVELLA GAZICH, MANUELA LORI, *Il senso e la bellezza*, Milano, Principato, 2019;
29. NOVELLA GAZICH, MANUELA LORI, *L'amorosa inchiesta. Edizione azzurra*, Milano, Principato, 2024;
30. NOVELLA GAZICH, MANUELA LORI, *L'amorosa inchiesta. Edizione verde*, Milano, Principato, 2024;
31. CLAUDIO GIUNTA, MARCO GRIMALDI, GIANLUIGI SIMONETTI, EMILIO TORCHIO, *Lo specchio e la porta. Mille anni di letteratura. Edizione rossa*, Novara, De Agostini Scuola, 2021;
32. CLAUDIO GIUNTA, MARCO GRIMALDI, GIANLUIGI SIMONETTI, EMILIO TORCHIO, *Lo specchio e la porta. Mille anni di letteratura. Edizione verde*, Novara, De Agostini Scuola, 2021;
33. SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, *L'onesta brigata. Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, 2021;
34. HERMANN GROSSER, MATTEO UBEZIO, *La memoria e l'invenzione. Storia della letteratura*, Milano, Feltrinelli, 2023;

35. VINCENZO JACOMUZZI, GIOVANNI PAGLIERO, STEFANO JACOMUZZI, *Letteratura. Istruzioni per l'uso*, Torino, SEI, 2019;
36. VINCENZO JACOMUZZI, GIOVANNI PAGLIERO, GIORGIO MANDUCA, *Incontri e voci*, Torino, SEI, 2022;
37. GIUSEPPE LANGELLA, PIERANTONIO FRARE, PAOLO GRESE, UMBERTO MOTTA, *Amor mi mosse. Letteratura italiana*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, 2019;
38. ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, FRANCO MARCHESE, *Liberi di interpretare. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 2019;
39. ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, FRANCO MARCHESE, SILVIA GASPERINI, *Noi e la letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 2023;
40. BEATRICE PANEBIANCO, MARIO GINEPRINI, SIMONA SEMINARA, *Vivere la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2019;
41. STEFANO PRANDI, *La vita immaginata. Storia e Testi della Letteratura italiana*, Milano, Mondadori Education, 2019;
42. STEFANO PRANDI, *Il mondo nelle parole. Storia e testi della letteratura italiana*, Milano, Mondadori Education, 2020;
43. STEFANO PRANDI, *Lo specchio della pagina. Noi, i testi e la storia letteraria*, Milano, Mondadori Education, 2022;
44. STEFANO PRANDI, *Le strade del testo. Letteratura ed esperienza del mondo*, Milano, Mondadori Education, 2023;
45. ANGELO RONCORONI, MILVA MARIA CAPPELLINI, ELENA SADA, *La mia nuova letteratura*, Milano, Signorelli, 2020;
46. ANGELO RONCORONI, MILVA MARIA CAPPELLINI, ELENA SADA, *Noi c'eravamo. Autori e testi della letteratura*, Milano, Signorelli, 2020;
47. ANGELO RONCORONI, MILVA MARIA CAPPELLINI, ELENA SADA, *1000 pagine di letteratura*, Milano, Signorelli, 2024;
48. ANGELO RONCORONI, MILVA MARIA CAPPELLINI, ELENA SADA, *Pagine di letteratura*, Milano, Signorelli, 2024;
49. ANGELO RONCORONI, MILVA MARIA CAPPELLINI, ELENA SADA, *Una frase, un verso appena. XX secoli di letteratura*, Milano, Signorelli, 2024;
50. MARTA SAMBUGAR, GABRIELLA MARIA SALÀ, *Codice letterario per il nuovo esame di Stato*, Milano, La Nuova Italia, 2020;

51. MARTA SAMBUGAR, GABRIELLA MARIA SALÀ, *Letteratura aperta*, Milano, La Nuova Italia, 2020;
52. MARTA SAMBUGAR, GABRIELLA MARIA SALÀ, *Tempo di letteratura per il nuovo esame di Stato*, Milano, La Nuova Italia, 2020;
53. MARTA SAMBUGAR, GABRIELLA MARIA SALÀ, *Il bello della letteratura*, Milano, La Nuova Italia, 2022;
54. MARTA SAMBUGAR, GABRIELLA MARIA SALÀ, *Letteratura a colori*, Milano, La Nuova Italia, 2024;
55. FRANCESCO SPERA, PAOLA DAGNA CAMPAGNOLI, GIULIO CASTELLI, MARIA GABRIELLA STASSI, *In versi e in prosa. Storia e antologia della letteratura italiana nel contesto culturale europeo*, Torino, Il Capitello, 2022;
56. ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Una grande esperienza di sé. Edizione nuovomesame di Stato*, Milano-Torino, Paravia, 2019;
57. ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Vivere tante vite*, Milano-Torino, Paravia, 2019;
58. ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Zefiro. Edizione nuovo esame di Stato*, Milano-Torino, Paravia, 2019;
59. ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Volo con te*, Milano-Torino, Paravia, 2024;
60. ALESSANDRA TERRILE, PAOLA BIGLIA, CRISTINA TERRILE, *Tramutare il mondo. Letteratura italiana*, Milano-Torino, Paravia, 2024;
61. MASSIMILIANO TORTORA, CLAUDIA CARMINA, GABRIELE CINGOLANI, ROBERTO CONTU, *Una storia chiamata letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palermo, Palumbo, 2022.

Non più «fuori quadro». Amelia Rosselli e il canone letterario del Novecento*

MONICA VENTURINI
Università degli Studi Roma Tre

Come capire che la persistenza, preoccupante, del divario di genere è una situazione che riguarda tutte e tutti, in primo luogo chi si occupa di cultura – vale a dire chi costruisce ponti tra generazioni? [...] Per illuminare uno spazio così fuori campo non basta aggiungere nomi, né la soluzione è cancellare il passato. Piuttosto, servono altre parole e nuove inquadrature.

(DANIELA BROGI, *Lo spazio delle donne*)

Vicende biografiche e qualità della scrittura fanno di Amelia Rosselli un caso anomalo della poesia novecentesca. [...] Il carattere apolide della sua cultura, la frequentazione di tre lingue diverse, gli interessi eccentrici alla tradizione italiana [...] e l'originale riflessione metrica [...] collocano la poesia della Rosselli in un ambito irriducibile a comode classificazioni nostrane.

(ENRICO TESTA, *Amelia Rosselli*, in *Dopo la lirica. Poeti italiani 1960-2000*)

1. Per una nuova inquadratura. Riflessioni preliminari

I manuali scolastici trasmettono, riflettono e ci offrono la versione più duratura e persistente della nostra tradizione letteraria, contribuendo ad elaborare quell'immaginario che agisce sulla formazione delle giovani generazioni. Le modalità, i tempi e le storture di tale processo suggeriscono la necessità di una riflessione condivisa sulla questione del genere.¹ Dal rapporto scrittrici-canone si

* Una parte di questo contributo è stata anticipata in EMMA DE PASQUALE, MONICA VENTURINI, «Parole come azioni». *La voce delle scrittrici nella didattica della letteratura*, «La MODernità della scuola», II, 1, 2025, pp. 30-46. Rinvio anche al primo paragrafo del mio saggio MONICA VENTURINI, *Alla rincorsa d'un nuovo cielo. Figure mitiche della rivolta nella poesia di Amelia Rosselli*, «Oblio», XIV, 50, 2024, pp. 194-206, <https://www.progettoblio.com/wp-content/uploads/2024/12/30.-Venturini-Alla-rincorsa-di-un-nuovo-cielo.pdf> (ultimo accesso 05/08/2025).

¹ Cfr. LINDA GIUVA, *Le donne e gli archivi. Una questione di genere*, in *Archivi privati. Studi in onore di Giorgetta Bonfiglio-Dosio*, a cura di ROBERTO GUARASCI, ERIKA PASCERI, Roma, CNR, 2011, pp. 145-194. E, soprattutto con riferimento agli archivi di Sibilla Aleramo e Alba de Céspedes, cfr. MARINA ZANCAN, *Gli archivi letterari*, «Nuovi Annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari», XXVI, 2012, pp. 381-389; *L'archivio Sibilla Aleramo. Guida alla consultazione*, a cura di MARINA ZANCAN, CRISTIANA PIPITONE, Roma, Fondazione Istituto Gramsci, 2006; *Memorie disperse, memorie salvate. Quando gli archivi parlano di donne*, a cura di SARA STAFFIERI, FERDINANDA VIGLIANI, Torino, SEB

passerà poi al caso specifico di Amelia Rosselli, ad oggi tra le poche poetesse che abbia conquistato uno spazio di rilievo nella letteratura novecentesca. Come a ragione afferma Brogi, nel recente volume *Lo spazio delle donne* (2022):

Le vicende, le opere e le esistenze di metà dell'umanità sono state lasciate ai margini della storia, formando una zona fuori campo che d'altra parte [...] va messa in dialogo e in tensione critica e creativa con il centro dell'inquadratura; non si tratterà dunque di infilare polemicamente delle tessere assenti, né di rappazzare i buchi, o di aggiungere i nomi tanto per far numero, ma di cambiare linguaggio e prospettiva, di formare un nuovo mosaico.²

Se è vero che il Novecento a scuola³ ha conquistato nuovi spazi, soprattutto in preparazione dell'Esame di Stato, è inevitabile rilevare il persistere di problemi e resistenze ancora presenti: la questione di genere, nonostante il dibattito culturale in corso, fatica ad affermarsi come uno degli snodi centrali della contemporaneità. Siamo ancora lontani da quella “nuova prospettiva” invocata da Brogi e assolutamente necessaria per agire sul canone⁴ e, direi, sulla cultura *tout court*. Il canone letterario pensato, costruito e cementato da un sistema culturale e di potere evidentemente maschile che censurava o semplicemente non prevedeva la presenza delle scrittrici, si presta oggi ad una rilettura della tradizione con strumenti diversi e interventi mirati a dare spazio alle scrittrici nei nuovi manuali ancora da scrivere. Questa operazione invertirebbe non poche delle vecchie stereotipate convinzioni, avviando la configurazione di una diversa idea di tradizione, mobile e multifocale, moderna e in movimento. Tale prospettiva, necessariamente interdisciplinare, dovrà radicarsi anche in indirizzi metodologici e ambiti diversi ma contigui, ad esempio,

27, 2015. Si veda anche *Le donne nell'editoria del Novecento. Archivi, memorie, autorappresentazioni*, a cura di LODOVICA BRAIDA, IRENE PIAZZONI, Dueville, Ronzani, 2024.

² DANIELA BROGI, *Introduzione. L'elefante nella stanza*, in EAD., *Lo spazio delle donne*, Torino, Einaudi, 2022, pp. 3-7: 4. Qui si legge: «L'assenza delle donne e delle autrici dalla considerazione e dalle pratiche di riconoscimento pubblico e duraturo è una figura strana ed enorme davanti agli occhi di tutti, ma di cui non si discute in maniera collettiva. [...] Lo spazio delle donne è anche una zona di passaggio, di transizione, dove trattare le donne non come fenomeni da chiudere in etichette, e nemmeno in quanto donne e basta, ma come identità sempre in movimento e in trasformazione» (ivi, pp. 3-4, 6).

³ Cfr. *Il Novecento a scuola*, a cura di GIUSEPPE LANGELLA, Pisa, ETS, 2011. Si vedano anche MASSIMILIANO TORTORA, *Il canone narrativo del primo Novecento nelle antologie scolastiche*, «Allegoria», 62, 2010, pp. 153-162; ID., *Il lavoro culturale dell'insegnante. La letteratura in classe*, Palermo, Palumbo, 2023; ID., *I generi della didattica. I manuali*, «La MODernità della Scuola», I, 1, 2024, pp. 8-17.

⁴ Cfr. FLORIANA CALITTI, *Il canone dalle Origini all'Unità*, in *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*, a cura di GINO RUOZZI, GINO TELLINI, Milano, Le Monnier Università, 2020, pp. 31-42. Si veda l'inchiesta condotta da LUISA MIRONI, *Equo canone. Ovvero del canone letterario a scuola*, edita sul sito www.laletteraturaenoi.it tra il 18 ottobre 2021 e il 31 gennaio 2022 (ultimo accesso: 05/08/2025).

gli studi culturali e di genere, e ancora la pedagogia, la sociologia, l'archivistica. La riflessione sulle modalità di trasmissione, conservazione e valorizzazione della memoria e della tradizione è comune a molteplici orizzonti di lavoro e intervento. L'ordinamento dato da scrittrici e intellettuali agli archivi diventa, in quest'ottica, parte di quel complesso processo che porta alla conquista di uno spazio riconosciuto nel canone:

L'indagine sulla presenza della professionalità femminile nel mondo dell'editoria in età contemporanea delinea, in Italia come in Europa, un fronte di ricerca quanto mai affascinante e promettente, oltre che cruciale per la comprensione dei sistemi culturali nelle loro dinamiche e nelle loro complesse morfologie: complessità di cui l'asimmetrico riconoscimento del contributo degli uomini e delle donne, così come le particolari espressioni che ha assunto il lavoro di saggiste, scrittrici, traduttrici, impiegate in o collaboratrici di case editrici, fondatrici o alla testa di imprese editoriali sono parte non trascurabile.⁵

Complesse reti di archivi in dialogo sono state realizzate con l'obiettivo di risolvere lacune, consolidare e rinnovare la memoria documentaria, in alcuni casi «riparando alle assenze e ai processi di dispersione del passato, recente o più lontano». ⁶ Ciò si rivela allo stesso modo strategico quanto necessario nell'ambito della didattica, fondata sul dialogo tra docenti e studenti e perciò in grado di veicolare i cambiamenti in atto nella nostra società in qualità di «laboratorio di lettura e d'incontro con le opere». ⁷

Nella didattica, scolastica e universitaria,⁸ vi è ancora evidentemente uno scollamento tra obiettivi – stimoli spesso offerti in forma di approfondimento e schede di lavoro, di spazi e tabelle di diverso tipo – e risultati effettivi, tra dichiarazioni d'intento e messa a punto di modelli funzionali. Un ulteriore

⁵ LODOVICA BRAIDA, IRENE PIAZZONI, «Il grande fiume della memoria»: gli archivi delle intellettuali come autorappresentazioni, in *Le donne nell'editoria del Novecento. Archivi, memorie, autorappresentazioni*, cit., pp. 7-17.

⁶ STEFANO VITALI, *Memorie, genealogie, identità*, in *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, a cura di LINDA GIUVA, STEFANO VITALI, ISABELLA ZANNI ROSIELLO, Milano, Bruno Mondadori, 2007, pp. 67-134: 87. Cfr. anche RAFFAELE PITTELLA, «Di qui quel senso di aria nuova». Dibattito archivistico e sviluppi storiografici in Italia tra primo e secondo Novecento, «Jlis.it», XV, 2, 2024, pp. 1-15.

⁷ *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, a cura di EMANUELE ZINATO, Roma-Bari, Laterza, 2022, p. X.

⁸ Cfr. CHIARA LICAMELI, *Le scrittrici italiane nei programmi universitari: proposte di didattica*, «Revista De La Sociedad Española De Italianistas», 17, 2023, pp. 99-108; *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, a cura di SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, Torino, Loescher, 2024; NATALIE DUPRÉ, MONICA JANSEN, INGE LANSLOTS, MARIA BONARIA URBAN, *Il canone e l'insegnamento della letteratura italiana oltre frontiera. Risultati di un'inchiesta empirica negli atenei belgi e olandesi*, «Narrativa», n.s., 38, 2016, pp. 55-76.

scollamento è presente tra le indicazioni e le linee guida ministeriali e il panorama editoriale⁹ in evoluzione, nel quale le opere delle scrittrici conoscono oggi nuove edizioni: si pensi ad Anna Banti, Alba de Céspedes, Maria Bellonci e Gianna Manzini negli Oscar Mondadori; o anche Natalia Ginzburg, Elsa Morante, Goliarda Sapienza e Lalla Romano nei Tascabili Einaudi. L'evoluzione degli studi più recenti nel campo della didattica della letteratura (Ruozzi e Tellini,¹⁰ Zinato,¹¹ Giusti,¹² Falcetto¹³) ha fatto emergere a pieno gli apporti di una prospettiva fortemente interdisciplinare e, al contempo, «un deficit di intervento istituzionale», che «sembra aver lasciato quasi esclusivamente all'iniziativa dei singoli lo spazio dell'innovazione e della critica».¹⁴

2. Ricerche in corso

Il punto di partenza di questo scenario può essere rappresentato da due manuali degli anni Novanta tra i più noti: *Storia della letteratura italiana* di Giulio Ferroni (1991) e la *Letteratura italiana* di Asor Rosa (1996), quest'ultimo include 47 opere di cui cinque (*Una donna*, *Cortile a Cleopatra*, *Nessuno torna indietro*, *L'isola di Arturo* e *Lessico familiare*) sono di scrittrici, tra cui non compare nessuna poetessa. Alcuni importanti elementi ci sono forniti dal recente saggio di Marianna Orsi, *Fading Away: Women*

⁹ Cfr. ISOTTA PIAZZA, *Canonici si diventa. Mediazione editoriale e canonizzazione nel e del Novecento*, Palermo, Palumbo, 2022; IRENE PIAZZONI, *Il Novecento dei libri. Una storia dell'editoria in Italia*, Roma, Carocci, 2021.

¹⁰ Cfr. *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*, cit.

¹¹ Cfr. *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, cit.

¹² Cfr. SIMONE GIUSTI, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Roma, Carocci, 2023. Si veda anche ID., *Didattica della letteratura 2.0. Nuova edizione*, Roma, Carocci, 2020. ID., MARIA ALESSANDRA MOLÈ, *Orientare con la letteratura*, Milano, Franco Angeli, 2024.

¹³ Cfr. BRUNO FALCETTO, *Conoscere le cornici. Per una didattica reattiva della letteratura*, in *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, cit., pp. 15-26.

¹⁴ MARIA SERENA SAPEGNO, *La critica letteraria femminista: dentro o fuori le istituzioni?*, in *Critica clandestina? Studi letterari femministi in Italia*. Atti del convegno Sapienza Università di Roma 3-4 dicembre 2015, a cura di MARIA SERENA SAPEGNO, ILENIA DE BERNARDIS, ANNALISA PERROTTA, Roma, Sapienza Università editrice, 2017, pp. 11-20: 16: «se, come sappiamo, nei programmi per il concorso del 2012 (e ancora nel 2016) figurava in splendida solitudine Elsa Morante, secondo le più recenti analisi comparative dei manuali di letteratura molto poco è cambiato, a parte eccezioni, e soprattutto nulla è cambiato nei testi più ampiamente adottati, primo fra tutti l'eterno Baldi [...]. Di conseguenza le insegnanti si trovano davanti, quando va molto bene, dei quadri di approfondimento su "La Donna nell'Ottocento" che non servono a porre il problema in modo stimolante e anzi spesso tendono a riprodurre proprio gli stereotipi in maniera acritica». Cfr. *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, a cura di MARIA SERENA SAPEGNO, Roma, Carocci, 2014; FRANCESCA VENNARUCCI, *La voce di lei. Forme di sessismo nei libri di testo*, in *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, a cura di MARIA SERENA SAPEGNO, Roma, Carocci, 2010, pp. 181-208.

Disappearing from Literature Textbooks,¹⁵ nel quale vengono elaborati dati che dimostrano come il triennio sia lo snodo più fragile del percorso scolastico in Italia per quanto riguarda la presenza delle scrittrici che, da una media del 20% nei manuali per il biennio, crolla al 2-8% in quelli per il triennio. Anche per quanto riguarda i programmi universitari, lo scenario non è più confortante: il 91% di questi è composto da autori. Solo uno scarso 9% di autrici, che risulterebbero, poi, pressoché assenti anche nelle antologie: si va dal 2,74% all'8,83%. In un articolo, *Le donne scrittrici da sempre assenti nei programmi scolastici di letteratura italiana: ecco perché*, uscito su «La Stampa» del 18 dicembre 2023, le percentuali rilevate relative ai manuali confermano tale tendenza: «Mentre infuria il dibattito sulla violenza contro le donne, nei libri di scuola la rappresentazione femminile oscilla tra il 2% e l'8%: assenti le autrici».¹⁶ In un altro articolo del 10 settembre 2024, *Ricomincia la scuola, ma quando inizieremo a studiare le scrittrici della nostra letteratura?*,¹⁷ viene confermato lo stesso panorama editoriale, nonostante alcune iniziative teoricamente volte a superare tali lacune, ma in pratica ancora nel complesso parziali: viene citato il volume rivolto alla scuola, *Controcaneone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi* (Loescher, 2022), a cura di Johnny Bertolio, che si pone come obiettivo quello di tracciare una storia del tutto alternativa, rispetto a quella nota che ben conosciamo. Dello stesso autore, *Sottostorie*, una nuova antologia pubblicata nel 2024 sempre da Loescher. Queste operazioni rischiano, però, di creare un effetto contrario rispetto alle intenzioni, realizzando canoni paralleli, non integrati e decentrati rispetto alla tradizione letteraria.

Come suggerisce Orsi, nella conclusione del suo studio, la letteratura italiana in classe dovrebbe divenire un terreno da esplorare e non un “patrimonio-blocco” da trasmettere. «Più che procedere per aggiunte al canone tradizionale o tentare di

¹⁵ MARIANNA ORSI, *Fading away women disappearing from Literature Textbooks*, in *Female Cultural Production in Modern Italy Literature, Art and Intellectual History*, a cura di SHARON HECKER, CATHERINE RAMSEY-PORTOLANO, Londra, Palgrave Macmillan, 2023.

¹⁶ SOFIA LI CRASTI, *Le donne scrittrici da sempre assenti nei programmi scolastici di letteratura italiana: ecco perché*, «La Stampa», 18 dicembre 2023, l'articolo si può leggere al seguente link: <https://www.lastampa.it/cultura/2023/12/18/news/scuola-scrittrici-assenti-programmi-scolastici-13940217/> (ultimo accesso: 05/08/2025). Qui si legge: «E poi, ancora, nessuna traccia delle scrittrici novecentesche, forse note alle fasce di lettori più adulte, ma assenti nei programmi e nei libri di scuola: Matilde Serao, Natalia Ginzburg, Alda Merini o Lilliana Segre, per citarne solo alcune. Lo stesso accade nel mondo dell'arte: tutti conosciamo Giotto, Leonardo da Vinci, il Vasari o Caravaggio, mentre il nome di Artemisia Gentileschi, seppure tra i più noti – forse, purtroppo, più per le terribili vicende di stupro e violenza che segnarono la sua vita che per il suo indiscutibile valore artistico – costituisce solo una misera eccezione. Un elenco infinito di perfette sconosciute, insomma».

¹⁷ PAOLO ARMELLI, *Ricomincia la scuola, ma quando inizieremo a studiare le scrittrici della nostra letteratura?*, «Vogue Italia», 10 settembre 2024, <https://www.vogue.it/article/scrittrici-italiane-scuola-antologia> (ultimo accesso: 05/08/2025).

smantellarlo o fondare un canone alternativo»,¹⁸ si indicano qui alcune potenzialità, tra cui quella della didattica modulare, come anche Chemello consiglia, per agire in direzione di «una parallela revisione del canone» che crei nuove esperienze di lettura¹⁹ e formi «buone lettrici e buoni lettori»,²⁰ una sorta dunque di «fuori campo attivo»,²¹ nel quale riconoscere le tensioni coinvolte, una categoria intesa come «dispositivo di sguardo capace di riconoscere i campi di forza e di opportunità (o di privilegio) da cui prendono forma le sperimentazioni artistiche».²²

I dati emersi nella ricerca di Orsi hanno costituito la base per approfondire l'analisi, condotta questa volta su un corpus diacronico²³ di manuali di storia della

¹⁸ MARIANNA ORSI, *Donne invisibili - Come i manuali di Letteratura ignorano il contributo femminile (PRIMA PARTE)*, «Radici digitali. Didattica, letteratura, storia, Europa», 5 febbraio 2021, <https://radicidigitali.eu/2021/02/05/donne-invisibili-come-i-manuali-di-letteratura-ignorano-il-contributo-femminile-prima-parte/> (ultimo accesso: 05/08/2025). Qui si ricorda che nel 1998, nel quadro del piano d'azione europeo per le pari opportunità che coinvolgeva Italia, Spagna e Portogallo, l'Associazione Italiana Editori (AIE) ha sottoscritto il progetto POLITE (Pari Opportunità nei Libri di Testo). L'iniziativa comprendeva una ricerca sulle azioni di promozione dell'eguaglianza di genere attuate a livello di libri di testo nei vari paesi e la redazione di un Codice di Autoregolamentazione per gli editori, con delle linee guida per il superamento degli stereotipi di genere. Il 13 ottobre 2020 è stata presentata una proposta di legge sulla "promozione della diversità e dell'inclusione nei libri scolastici" che propone "l'istituzione di un osservatorio nazionale" (Proposta di legge 2634, 6 agosto 2020). Si veda anche CAROLINE CRIADO PEREZ, *Invisibili: come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*, Torino, Einaudi, 2019.

¹⁹ Cfr. S. GIUSTI, *Ignorante chi legge: il potere dei libri e la responsabilità della scelta*, in *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*, a cura di FEDERICO BATINI, Lecce, Pensa, 2024, pp. 35-40. «Rimane il fatto che i libri sono più forti di noi (Giusti, 2013) e che, quando scegliamo di portare un libro in classe per leggerlo ad alta voce o per aggiungerlo allo scaffale della biblioteca, noi stiamo introducendo nell'ambiente un nuovo elemento, un oggetto-dispositivo in grado di produrre cambiamenti che dipendono dalla relazione che si instaura tra le proprietà dell'oggetto e le proprietà dei soggetti, e che tuttavia possono ripetersi anche in altri ambienti e in altri tempi, senza che quel dispositivo ne risulti alterato o diminuito» – il brano si può leggere al seguente link: <http://www.simonegiusti.eu/wordpress/ignorante-chi-legge-il-potere-dei-libri-e-la-responsabilita-della-scelta/> (ultimo accesso: 05/08/2025). Si veda anche SIMONE GIUSTI, "Più forte di me". *La letteratura come risorsa per la vita: una conversazione con Marielle Macé*, in *Imparare dalla lettura*, a cura di FEDERICO BATINI, SIMONE GIUSTI, Torino, Loescher, 2013, pp. 85-105.

²⁰ ADRIANA CHEMELLO, *Oltre il recinto*, in *Oltre il canone. Per una cartografia della scrittura femminile*, a cura di ANNA MARIA CRISPINO, Roma, Manifesto libri, 2003, p. 59.

²¹ DANIELA BROGI, *Vedi alla voce: scrittrici*, «Oblío», XIV, 50, 2024, pp. 60-63. Nella conclusione dell'intervento si legge: «Professare cultura, a ogni livello, significa sperimentare possibilità e sguardi nuovi che ci consentano, tra l'altro, di essere all'altezza delle opere che studiamo, discutiamo e insegniamo. In tal senso, diventa vitale un ripensamento del canone non in termini di presenze, di esclusioni o di inclusioni, o di percentuali numeriche, ma proprio in termini problematici di qualità del discorso. È infatti tempo di dirlo in modo non antagonista ma costruttivo: il canone definisce un progetto e una proposta di valore, e agisce anche come autorappresentazione. Da qui deriva una funzione altamente etica del canone; ma da qui deriva anche la possibilità che il concetto stesso di canone, per come storicamente si è formato, molte volte abbia funzionato come "spazio virile"» (ivi, p. 63).

²² Ivi, p. 61.

²³ Il campione è composto da GIULIO FERRONI, *Storia della letteratura italiana*, Milano, Einaudi Scuola, 1991; MARIO PAZZAGLIA, *Letteratura italiana. Terza edizione*, Bologna, Zanichelli, 1992; VINCENZO DE CAPRIO, STEFANO GIOVANARDI, *I testi della letteratura italiana*, edizione riveduta e corretta, Milano,

letteratura italiana per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, pubblicati tra 1991 e 2024. Lo spazio al quale si riferiscono i grafici qui elaborati è stato misurato sulla base delle pagine riservate alle scrittrici del Novecento e ad Amelia Rosselli verificato sugli indici.

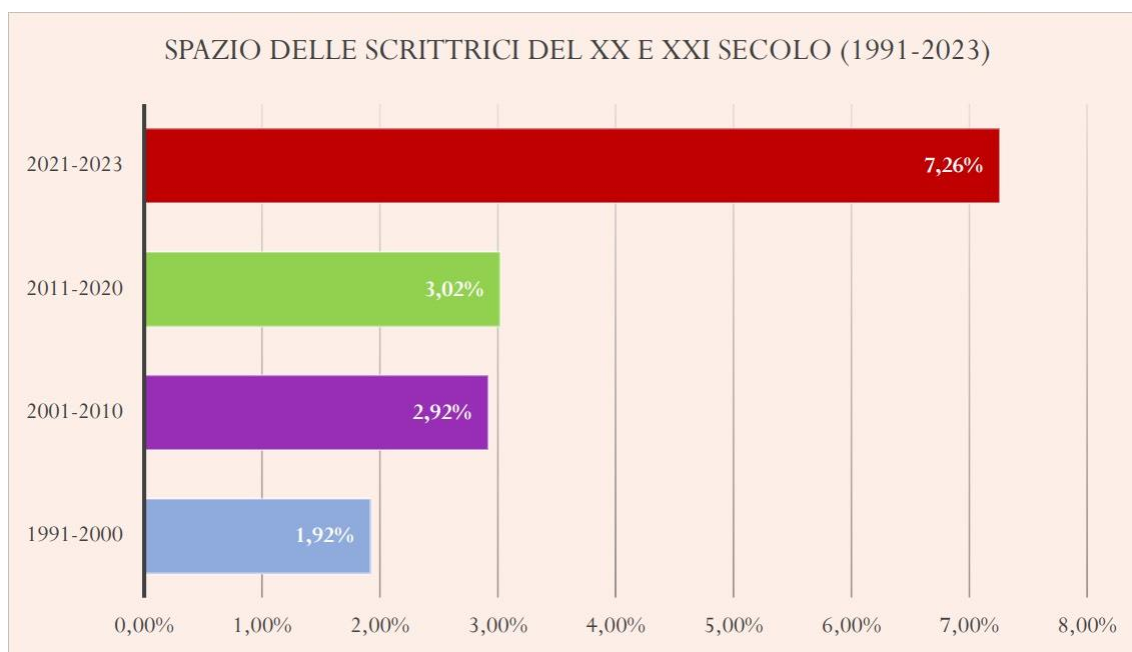


Grafico 1 (pubblicato in E. DE PASQUALE, M. VENTURINI, «Parole come azioni», cit.)

Einaudi scuola, 1994; GUIDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo. Letteratura italiana con pagine di scrittori stranieri. Analisi dei testi. Critica*, Torino, Paravia, 1994; ROMANO LUPERINI, PIETRO CATALDI, LICIA MARCHIANI, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro nella civiltà europea*, Palermo, Palumbo, 1997; RICCARDO BRUSCAGLI, GINO TELLINI, BARBARA FINI, IRENE GAMBACORTI, ENRICA GIACONI, *Itinerari dell'invenzione. Autori, temi, crocevia della letteratura italiana ed europea*, Firenze, Sansoni, 2002; GUIDO ARMELLINI, ADRIANO COLOMBO, *La letteratura italiana*, Bologna, Zanichelli, 2005; GIULIO FERRONI, ANDREA CORTELLESA, ITALO PANTANI, SILVIA TATTI, *L'esperienza letteraria in Italia*, Einaudi Scuola, 2006; GIUSEPPE FERRARO, FRANCO SALERNO, ALESSANDRA ZULATI, *Millennio. Dieci secoli di letteratura italiana ed europea*, Napoli, Simone per la Scuola, 2010; CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, *Rosa fresca aulentissima. Edizione gialla*, Torino, Loescher, 2012; FLORIANA CALITTI, *La vita dei testi*, Bologna, Zanichelli, 2015; PIETRO CATALDI, ELENA ANGIOLONI, SARA PANICHI, *Letteratura mondo*, Palermo, Palumbo, 2017; NOVELLA GAZICH, LUISA ROSELLA SETTIMO, RAFFAELLA CALLEGARI, ALESSANDRA MINISCI, *Il senso e la bellezza. Linee, protagonisti e temi della letteratura italiana ed europea*, Milano, Principato, 2019; VINCENZO JACOMUZZI, GIOVANNI PAGLIERO, STEFANO JACOMUZZI, *Letteratura. Istruzioni per l'uso*, Torino, SEI, 2019; GUIDO BALDI, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *La letteratura ieri, oggi, domani*, Milano, Pearson, 2019; CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, GIULIANO ROSSI, *Letteratura visione del mondo*, Torino, Loescher, 2020; PAOLO DI SACCO, PAOLA MANFREDI, *Scoprirai leggendo*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2021; ROBERTO CARNERO, GIUSEPPE IANNACCONE, *Il magnifico viaggio. Letteratura per il terzo millennio*, Firenze, Treccani Giunti, 2022; MASSIMILIANO TORTORA, CLAUDIA CARMINA, GABRIELE CINGOLANI, ROBERTO CONTU, *Una storia chiamata letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*, Palermo, Palumbo, 2022; BEATRICE PANEBIANCO, MARIO GINEPRINI, SIMONA SEMINARA, *Vivere la letteratura. Seconda edizione*, Bologna, Zanichelli, 2024.

Come emerge subito (Grafico 1), lo spazio riservato alle scrittrici ha conosciuto nel tempo una crescita costante e decisiva soprattutto negli ultimi cinque anni. Per mappare tale quadro è necessario però soffermarsi sul caso particolare di Amelia Rosselli, riconosciuta oggi dalla critica come una delle figure più importanti della poesia italiana del Novecento.

3. Il caso Rosselli

Unica poetessa presente nell'autorevole antologia di Pier Vincenzo Mengaldo, *Poeti italiani del Novecento*²⁴ (1978), inclusa nella storica antologia *Donne in poesia*²⁵ (1976), assente, come qualsiasi altra voce femminile, in *Poesia italiana del Novecento* (1972) di Edoardo Sanguineti, Rosselli è stata oggetto di un discontinuo processo di riconoscimento da parte della critica e del pubblico, avviatosi già negli anni Novanta – del 1996 l'antologia di Cucchi e Giovanardi, *Poeti italiani del secondo Novecento*, che raccoglie 60 poeti di cui 8 donne – e confermato dalla pubblicazione del volume *L'Opera poetica*²⁶ nei Meridiani Mondadori (2012), ripubblicato nel 2026, anche qui unica poetessa italiana inserita in collana, oltre a Maria Luisa Spaziani. Nonostante questo quadro d'insieme a testimoniare una presenza riconosciuta nel canone,²⁷ anche se non priva di fraintendimenti, di letture parziali e di spazi non adeguati, emerge al contempo una difficoltà oggettiva nella collocazione critica dell'esperienza di Rosselli nella poesia italiana contemporanea. Enrico Testa, in *Dopo la lirica. Poeti italiani 1960-2000* (2005), parla, a proposito di Rosselli (che inserisce nel volume con Cavalli, Valduga, Merini, Anedda; 5 poete su 42 autori/autrici), di un «collocarsi

²⁴ *Poeti italiani del Novecento*, a cura di PIER VINCENZO MENGALDO, Milano, Mondadori, 1978.

²⁵ *Donne in poesia*, a cura di BIANCAMARIA FRABOTTA, Roma, Savelli, 1976. Nell'*Introduzione* di Frabotta si legge: «Nessuna donna che scrive può permettersi di fare spallucce sulla propria condizione di donna. [...] La dimensione 'estetica' della poesia delle donne non può partire se non da qui. Solo così la separatezza, oggetto e conseguenza dell'oppressione, può dialetticamente rovesciarsi diventando fonte e sostegno di un nuovo soggetto creativo» (ivi, p. 13). Su poesia e canone si vedano almeno *Per un nuovo canone del Novecento italiano contemporaneo. Le poetesse*, a cura di BEATRICE ALFONZETTI, ANNALISA ANDREONI, CHIARA TOGNARELLI, SEBASTIANO VALERIO, AdI Editore, 2024; ELISA DONZELLI, *Donne in poesia. Il canone del silenzio*, «Sinestesiaonline», XIII, 42, 2024, https://sinestesiaonline.it/wp-content/uploads/2024/06/42_10_donzelli.pdf (ultimo accesso: 05/08/2025); FEDERICO SANGUINETI, *Canone di scrittrici e di scrittori*, in *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*, cit., pp. 47-50. Si veda anche il recente volume *Autrici oltre i canoni. Arendt, Beauvoir, Ginzburg, Sontag, Ernaux*, a cura di CLOTILDE BERTONI, Roma, Carocci, 2025.

²⁶ AMELIA ROSSELLI, *L'Opera poetica*, a cura di STEFANO GIOVANNUZZI, Milano, Mondadori, 2012.

²⁷ Cfr. M. VENTURINI, *Alla rincorsa d'un nuovo cielo. Figure mitiche della rivolta nella poesia di Amelia Rosselli*, cit. Si veda in particolare il paragrafo *Amelia Rosselli e il canone* (ivi, pp. 195-197).

fuori quadro», facendo riferimento a «singolari versioni d'inermità»,²⁸ «un caso anomalo», «un episodio unico e radicale della nostra poesia» che si inquadra in «un ambito irriducibile a comode classificazioni nostrane». ²⁹ Un'interpretazione che di certo non ha permesso di inquadrare a pieno la novità dell'opera di Rosselli, nonostante il riferimento alla componente biografica della poesia rosselliana, nel senso della testimonianza storica e come «esperienza del reale collettivo». ³⁰ Le parole di Rosselli indicano qui anche una linea interpretativa, che sappiamo non è stata poi sempre accolta dalla critica la quale ha individuato, almeno inizialmente, nella dimensione inconscia la cifra essenziale di questa esperienza: «La poesia può servire se tocca la collettività, non tanto l'esperienza personale. È poesia secondo me riuscire a trasmettere questa esperienza del reale collettivo». ³¹

La sua difficile collocazione nel canone ha risentito di molteplici fattori. In prima istanza, le molteplici letture basate sul concetto pasoliniano di "lapsus" hanno fatto persistere a lungo un'idea della poesia rosselliana incontrollata e irrazionale, tutta fondata su meccanismi inconsci; a ciò si aggiunge la difficoltà nell'interpretazione dei testi, che pone delle sfide anche nella proposta didattica dell'opera:

Il caso più plateale di questa difficoltà a posizionare Rosselli all'interno del canone novecentesco è rappresentato dal suo rapporto con la neoavanguardia. È sufficiente collazionare le antologie e le storie della poesia italiana più autorevoli per rendersene conto. ³²

²⁸ ENRICO TESTA, *Introduzione*, in *Dopo la lirica. Poeti italiani 1960-2000*, a cura di ENRICO TESTA, Torino, Einaudi, 2005, pp. V-XXX: XVII. Si veda anche ID., *Per interposta persona. Lingua e poesia nel secondo Novecento*, Roma, Bulzoni, 1999.

²⁹ E. TESTA, *Amelia Rosselli*, in *Dopo la lirica. Poeti italiani 1960-2000*, cit., pp. 197-200: 197.

³⁰ AMELIA ROSSELLI, *L'esperienza del reale collettivo, intervista rilasciata ad Aurelio Andreoli, con il titolo È possibile far poesia al femminile?*, «Paese Sera», 28 agosto 1980, poi in EAD., *È vostra la vita che ho perso. Conversazioni e interviste (1964-1995)*, a cura di MONICA VENTURINI, SILVIA DE MARCH, Firenze, Le Lettere, 2010, pp. 38-40: 40.

³¹ *Ibid.*

³² GIAN MARIA ANNOVI, «Una solitudine quadrata». *Poesia oltre l'avanguardia*, «Poesia», 10 marzo 2022, l'articolo si può leggere al seguente link: <https://www.luigiasorrentino.it/> (data ultimo accesso: 05/08/2025). Qui Annovi criticando il volume di ANTONIO LORETO, *I santi padri di Amelia Rosselli. Variazioni belliche e l'avanguardia* (Milano, Arcipelago edizioni, 2014), afferma: «Collocandola a posteriori dentro l'avanguardia e insieme ai suoi margini, anche Loreto crea un soggetto rosselliano eccentrico, salvo non comprendere che proprio il suo collocarsi lontana da ogni centro discorsivo, è in realtà un intenzionale dis-locaamento da parte dell'autrice». Cfr. anche ID., *Una libellula da combattimento: lingua, corpo, genere in Amelia Rosselli*, in *Altri corpi*, Bologna, Gedit, 2008, pp. 93-131. Cfr. anche JENNIFER SCAPPETONE, *La santità dei santi padri*, «Alfabeta 2», 14 marzo 2015, <https://www.alfabeta2.it/2015/03/14/la-santita-dei-santi-padri/> (data ultimo accesso: 05/08/2025); LUCIA RE, *Language, Gender and Sexuality in the Italian Neo-Avant-Garde*, «MLN», CXIX, 1, 2004, pp. 135-173; LAURA BARILE, *Avvicinamento alla poesia di Amelia Rosselli*, Firenze, Pacini editore, 2015.

Come afferma Scaffai, rilevando la persistenza di aspetti che ne rendono tuttora difficile la collocazione, Rosselli appare oggi «più un idolo che un modello, un'ispirazione più che un esempio».³³ Si tratta di un'acquisizione in corso, di un'elaborazione ancora *in fieri*:

Non è in discussione la sua presenza nel cerchio della maggiore poesia novecentesca [...]. Non mancano oggi studi che illustrano le relazioni di Rosselli con il mondo culturale e letterario circostante, capaci di mettere perciò in luce la specificità della sua poesia senza con questo chiuderla in una dimensione di completa estraneità; ciononostante persistono elementi, oggettivi o percepiti, che ne rendono tuttora difficile la collocazione. La promozione canonica, talvolta, non corrisponde solo a un giudizio di valore ma anche all'implicita esigenza di mettere a distanza, di aggirare il confronto.³⁴

Il risultato è uno spazio in effetti molto variabile per qualità e misura, se si pensa ai manuali del triennio, nei quali, però, in particolar modo a partire dal nuovo Millennio, è possibile registrare una svolta, parimenti corrispondente alla presenza della poesia di Amelia Rosselli in rete: risorse audiovisive, documentari, letture, materiali che si prestano ad un innovativo uso didattico e divulgativo presso le giovani e giovanissime generazioni, affatto scontato per questa autrice:

La ragione fondamentale della forza della Rosselli e del riconoscimento critico che le viene sempre più insistentemente tributato non a caso proprio in questa fase storica di crisi del canone tradizionale, è la straordinaria libertà con cui Rosselli si pose rispetto al canone stesso, non solo italiano ma di tutte le letterature a lei note. Benchè le sue conoscenze letterarie e i suoi studi fossero molto idiosincratici e personali, totalmente al di fuori della tradizionale formazione scolastica o accademica italiana (o forse proprio per questo), la sua poesia rivela le tracce di una frequentazione che definirei amorosa del canone della poesia italiana.³⁵

Tale nuova attenzione corre parallela rispetto al contributo della critica che, a partire dagli anni Novanta, con gli studi in particolare di Tandello, Re e Moe, amplia

³³ NICCOLÒ SCAFFAI, *Poesia e critica nel Novecento. Da Montale a Rosselli*, Roma, Carocci, 2023, p. 94.

³⁴ Ivi, p. 93. Più avanti si legge: «Da questa prospettiva, il plurilinguismo e la ricerca formale appaiono come dispositivi attivati dal desiderio e dalla scelta conseguente di stare nello spazio del padre, provando a renderlo “vivibile” adattandolo per così dire all'interno. Ovvero senza ancorare il linguaggio ai canoni (e anzi mantenendo la mobilità che caratterizza l'opera di Rosselli), e tuttavia senza tradirlo ma rimodulandolo attraverso frammenti di memoria poetica e di esperienza di altre lingue» (ivi, p. 102).

³⁵ LUCIA RE, *Amelia Rosselli e la liberazione del canone*, «Semicerchio. Rivista di poesia comparata», XXXVIII, 2008, pp. 41-47: 45, <http://www.semicerchiorivista.it/files/41-47%20re.pdf> (data ultimo accesso 05/08/2025).

l'orizzonte nel quale inscrivere l'esperienza dell'opera rosselliana, grazie all'insistenza sulla dimensione politico-culturale e storico-linguistica.

Altro contributo decisivo è dato in tempi più recenti – si pensi alla condizione paradossale di straniera in patria e “in between”, linguisticamente e culturalmente divisa tra diverse tradizioni – dall'apporto dei *trauma studies*.³⁶ «Siamo figli della Seconda guerra mondiale» – afferma Rosselli – «Noi non eravamo dei cosmopoliti, eravamo dei rifugiati».³⁷ A partire da questa dichiarazione della scrittrice, si è avviata una rilettura attenta e situata che, a ragione, riporta al concetto di trauma individuale e collettivo, personale e storico l'intera esperienza rosselliana: «scrittura del trauma»³⁸ e «plurilinguismo traumatico»³⁹ si impongono come le categorie più adatte e flessibili per sintetizzarne almeno in parte la forza e l'originalità. Se è necessario riconoscere alla scrittura poetica rosselliana un forte valore eversivo e politico che conferisce un'evidente complessità alla sua esperienza, è altrettanto importante non rinunciare all'interpretazione, al rapporto diretto con i testi. *Variazioni Belliche*, senza dubbio «un libro anomalo», un'opera dissonante, ma che dialoga con importanti figure e opere del secondo Novecento, rappresentando sulla scena culturale degli anni Sessanta «la ricerca di una via autonoma d'espressione»⁴⁰ e, al contempo, il «risultato di un percorso che la poetessa è andata scavandosi in modo autonomo durante l'intero decennio precedente».⁴¹ Quel che immediatamente colpisce e che andrà tenuto presente nel proporre quest'opera in classe è la limitata autonomia del singolo testo. Ciò spinge a sostituire alla parafrasi e al commento un diverso approccio che tenga conto della «costruzione per blocchi associativi»: un metodo, per così dire, «stratigrafico»,⁴² basato su gruppi di testi legati da costanti tematico-formali e sul

³⁶ Sull'indicibilità del trauma nel Novecento si vedano almeno: CATHY CARUTH, *Trauma: Explorations in Memory*, Baltimore-London, Johns Hopkins University Press, 1995; EAD., *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*, Baltimore-London, Johns Hopkins University Press, 1996; ROGER LUCKHURST, *The Trauma Question*, London, Routledge, 2008; DANIELE GIGLIOLI, *Senza trauma: scrittura dall'estremo e narrativa del nuovo millennio*, Macerata, Quodlibet, 2011; RACHELE BRANCHINI, *Trauma studies: prospettive e problemi*, «LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», 2, 2013, pp. 389-402; *Dire i traumi dell'Italia del Novecento. Dall'esperienza alla creazione letteraria e artistica*, a cura di MARIA PIA DE PAULIS, VIVIANA AGOSTINI-OUAFI, SARAH AMRANI, BRIGITTE LE GOUEZ, Firenze, Franco Cesati, 2020.

³⁷ AMELIA ROSSELLI, *Figli della guerra*, intervista rilasciata a Paola Zacometti, uscita con il titolo *Ma la logica è il cibo degli artisti*, «Il Giornale di Napoli», 12 maggio 1990, poi in EAD., *È vostra la vita che ho perso*, cit., pp. 116-118, 117.

³⁸ CHIARA CARPITA, *Per una poetica dell'inclinazione: Scrittura del trauma ed etica relazionale nella poesia di Amelia Rosselli*, «Carte italiane», II, 11, 2017, pp. 21-42.

³⁹ N. SCAFFAI, *Poesia e critica nel Novecento. Da Montale a Rosselli*, cit., p. 95.

⁴⁰ STEFANO GIOVANNUZZI, *Rosselli: Dopo il dono di Dio*, Roma, Carocci, 2023, p. 9.

⁴¹ AMBRA ZORAT, *Intorno a libertà e prigionia: alcune riflessioni su Variazioni Belliche di Amelia Rosselli*, «RiLUnE», 2, 2005, p. 1-11: 3.

⁴² Ivi, p. 56.

riconoscimento di uno stile «fortemente implicato anche con le condizioni materiali e simboliche di presa di parola».⁴³

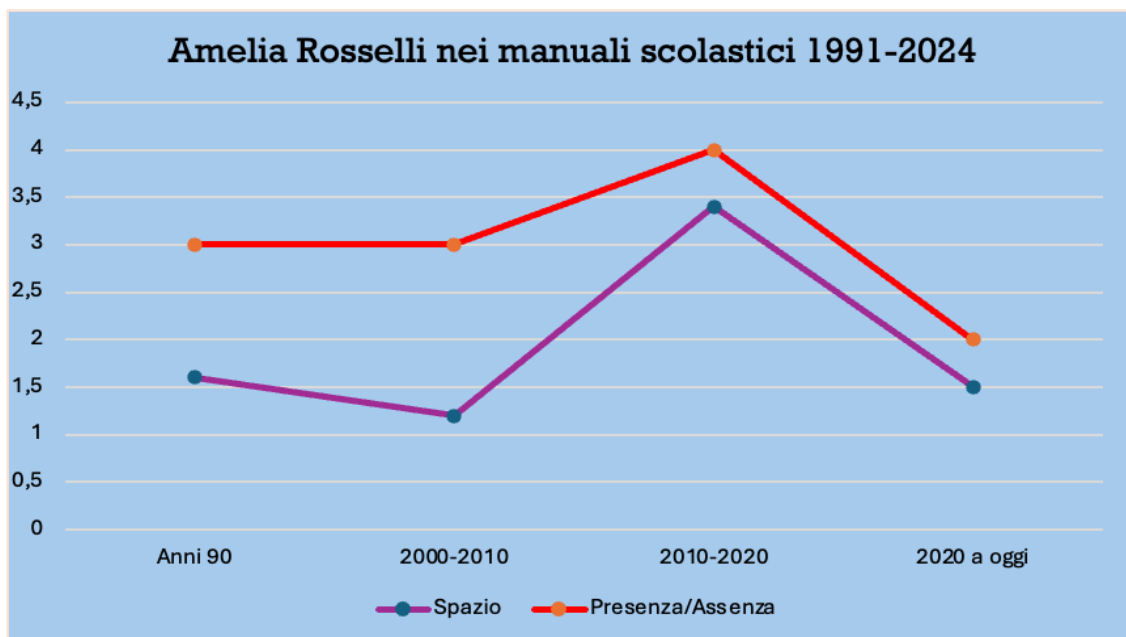


Grafico 2

Il caso Rosselli permette di mettere a fuoco alcuni particolari snodi del discorso che riguarda scrittrici e canone e scrittrici e manuali scolastici: innanzitutto, la difficile e discontinua ricezione ha portato anche ad uno spazio difforme e inadeguato sui manuali, almeno dagli anni Novanta agli anni Dieci del nuovo Millennio, quando l'uscita del Meridiano ne consolida l'immagine nella poesia italiana contemporanea. Ad inizio anni Novanta, presente in *Storia della letteratura italiana* di Ferroni (1991) con due pagine dal titolo *La pronuncia abnorme di Amelia Rosselli*, nel capitolo *La "resistenza" della letteratura*, non compare affatto in almeno tre manuali degli anni Novanta e primi anni del nuovo Millennio, qui selezionati nel corpus: *Il Novecento*, terza edizione, di Pazzaglia, (Zanichelli, 1992); *Dal testo alla storia, dalla storia al testo* di Baldi e Giusso, Razetti, Zaccaria, (Paravia, 1994); *Itinerari del Novecento. Dal Neorealismo al Postmoderno* di Bruscaagli, Tellini, Fini, Gambacorti, Giaconi, (Sansoni per la scuola, 2002). Più recentemente, il ruolo in apparenza solido di Rosselli nel canone, nonostante il cambio di rotta avvenuto rispetto al passato, non

⁴³ D. BROGI, *Vedi alla voce: scrittrici*, cit., p. 62. «L'ironia d'autrice, e non solo in prosa, ma soprattutto in poesia, per esempio, è uno stile fortemente implicato anche con le condizioni materiali e simboliche di presa di parola, come mostrano bene i lavori di Rosselli, Merini, Cavalli, incluso il trattamento della metrica». Si veda tra le pubblicazioni più recenti *Il fondo Amelia Rosselli dell'Università della Tuscia. Saggi e Apparati catalografici*, a cura di PAOLO MARINI, MARIA GIOVANNA PONTESILLI, LAURA TAVOLONI, Firenze, Olshchki, 2024.

ha però sempre corrisposto ad una proposta sufficientemente articolata e approfondita della sua opera, ma al contrario estremamente variabile.

Dei manuali selezionati, 5 sono degli anni Novanta, 5 del primo decennio del nuovo Millennio, 5 del secondo decennio e 4 del periodo più recente, dal 2020 a oggi. In questi ultimi, lo spazio va da 1 pagina a 6, spesso con l'aggiunta di un testo e la presenza di schede, analisi, approfondimenti. Si segnalano, in particolare, due pagine in *Rosa fresca aulentissima* (ed. gialla), *L'età contemporanea*, a cura di Rocchi e Bologna, vol. 6 (Loescher, 2012), anche se in un capitolo dal titolo *I classici della poesia moderna* (qui il laboratorio prevede una ricerca in rete); un intero capitolo di dieci pagine in *La vita dei testi. Percorso della poesia del Novecento*, a cura di Calitti (Zanichelli, 2015); e solo tre pagine, con un testo, *Tenere crescite da Serie Ospedaliera*, nel capitolo *La ricerca dei poeti*, sottocapitolo *Tendenze neomoderniste*, in *Letteratura mondo* di Cataldi, Angioloni, Panichi (Palumbo, 2017, ed. rossa).

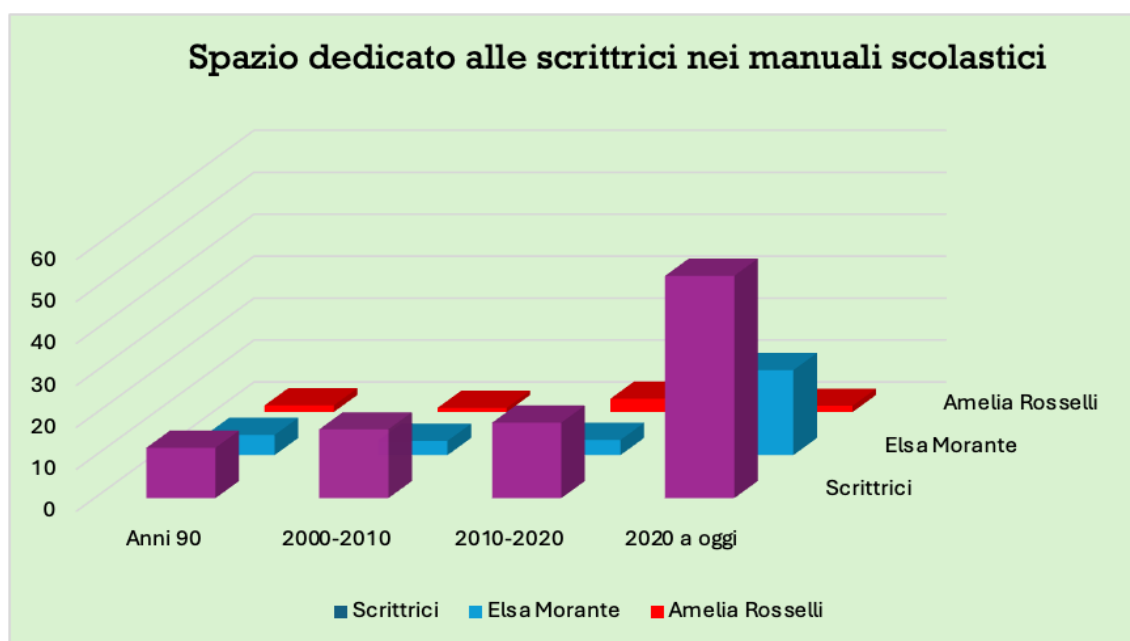


Grafico 3

Da segnalare *Una storia chiamata letteratura. Dall'Ermetismo ai nostri giorni*, vol. 3B, di Tortora, Carmina, Cingolani, Contu (Palumbo, 2022) per lo spazio più ampio conferito alle scrittrici, dal 5 al 12,5%, con un ampliamento delle pagine dalle circa 40 in media alle 100, in un volume di circa 800.

Se questi esempi non esauriscono in nessun modo il panorama complessivo della manualistica scolastica rivolta al triennio, possono però far emergere un elemento di riflessione: la complessiva e ancora sensibile variabilità e instabilità del

ruolo dell'opera di Rosselli nel canone, almeno in quello offerto alle giovani generazioni che evidentemente non coincide con quello presente ad un più alto livello di formazione.

Per concludere, il caso Rosselli suggerisce una strada che vale anche per la questione più ampia del rapporto scrittrici/canone e scrittrici/manuali: si tratta di realizzare un «vitale ripensamento del canone non in termini di presenze, di esclusioni o di inclusioni, o di percentuali numeriche, ma proprio in termini problematici di qualità del discorso»⁴⁴ e, soprattutto, di curare un nuovo dialogo, che dovrà farsi più diretto e deciso, tra ricerca e didattica, scuola e università, giovani e non più giovani generazioni.

⁴⁴ D. BROGI, *Vedi alla voce: scrittrici*, cit., p. 63.

Indice dei nomi

- Abruzzese Alberto, 94n, 101n
Agamben Giorgio, 122n
Agostini-Ouafi Viviana, 179n
Alberti Leon Battista, 129
Aleramo Sibilla 94, 164, 169n
Alfano Giancarlo, 71 e n
Alfieri Vittorio, 125, 135, 136, 137 e n, 139, 140n, 143, 146, 147n
Alfonzetti Beatrice, 91n, 155n, 176n
Algarotti Francesco, 144
Alighieri Dante, 18, 32, 40, 76, 109n, 112, 113, 124, 125, 137 e n
Altmann Rick, 72n
Amalasantha, 153
Ambrosoli Francesco, 137
Ammaniti Massimo, 89n
Amrani Sarah, 179n
Anderson Benedict, 107n
Andreini Isabella, 163
Andreoli Aurelio, 177
Andreoni Annalisa, 155n, 176n
Anedda Antonella, 176
Anelli Cristinao, 60 e n, 108n, 142n
Angela da Foligno, 162
Angiolieri Cecco, 29, 30, 31, 32, 33
Angioloni Elena, 96n, 166, 175n, 181
Annovi Gian Maria, 177n
Anselmi Gian Mario, 142 e n, 147n
Antonelli Giuseppe, 100n
Antonelli Roberto, 139n, 146n, 150n, 151n, 159, 162n, 165
Arato Franco, 64n
Arendt Hannah, 8, 36, 37n, 176n
Ariosto Ludovico, 125, 126, 137 e n
Aristotele, 67, 130
Armelli Paolo, 173n
Armellini Guido, 20, 22 e n, 23 e n, 24, 25, 26, 27, 31n, 48n, 51 e n., 52, 73 e n, 96n, 99, 100n, 130 e n, 138n, 145n, 147n, 150n, 151n, 153n, 165, 175n
Asor Rosa Alberto, 105n, 172
Atwell Merkel Anne, 43 e n, 44
Atwell Nancie, 43 e n, 44
Auerbach Erich, 54n
Austen Jane, 4, 40

Bacelli Guido, 137
Bacci Orazio, 137
Bachtin Michail Michajlovič, 63
Balbis Giannino, 96n
Baldacci Massimo, 24n
Baldi Guido, 28n, 31, 34, 65, 73 e n, 75, 76, 78, 86, 88, 96n, 128 e n, 130, 132 e n, 137n, 138n, 141, 142n, 163n, 165, 172n, 175n, 180
Baldini Michela, 71n, 94n
Balzac Honoré de, 82
Banti Anna, 172
Bàrberi Squarotti Giorgio, 96n

Indice dei nomi

- Baretti Giuseppe, 143, 146 e n
Barile Laura, 177n
Barthes Roland, 83
Basile Giambattista, 69
Batini Federico, 135n, 174n
Battistini Andrea, 139n, 141, 142n, 146n, 147 e n, 149 e n, 150 e n, 151n, 152, 153 e n, 165
Bazzoni Alberica, 155n
Beauvoir Simone de, 176
Beccaria Cesare, 125, 135, 136, 143, 145, 148 e n
Becherini Patrizia, 86
Belli Gioacchino, 125
Bellini Giovanna, 48n, 65, 68, 69, 138n, 139n, 140 e n, 143n
Bellonci Maria, 94, 172
Bembo Pietro, 132
Benjamin Walter, 8, 35 e n, 43, 58 e n
Benvenuti Giuliana, 60n, 92n
Bergalli Luisa, 163
Bernardini napoletano Francesca, 108n
Bernini Ferruccio, 119n
Beroaldo Filippo, 129
Bertola Aurelio, 142 e n
Bertolio Johnny L., 10, 60n, 65, 158 e n, 161, 165, 173
Bertoni Clotilde, 176n
Bettinelli Saverio, 144
Bianchi Lorenzo, 119n
Bigi Emilio, 141 e n
Biglia Paola, 73n, 139n, 140n, 143n, 150n, 151n, 153n, 163n, 168
Bigolin Giulia, 163
Bini Daniela, 155n
Binni Walter, 18 e n, 140n
Bloom Harold, 8, 58
Boccaccio Giovanni, 69, 76, 77, 81, 125, 126, 137 e n
Bodei Remo, 66
Bologna Corrado, 15n, 96n, 139n, 146n, 147n, 149n, 150n, 151n, 153 e n, 165, 175n, 181
Bolter Jay David, 92n
Bonfiglio-Dosio Giorgetta, 169n
Bongiovanni Pellegra, 144, 150 e n, 151n
Borges Jorge Luis, 85
Borghini Maria Selvaggia, 144, 150 e n
Borys Carola, 8, 46n
Boselli Paolo, 137
Bosi Luigi, 73n, 138n
Bourdieu Pierre, 10, 71
Braidà Lodovica, 170n, 171n
Branchini Rachele, 179n
Braudel Fernand, 111 e n
Bravi Luca, 95n
Bricchi Mariarosa, 99n
Brilli Ugo, 108n
Brioschi Franco, 48n, 64, 66
Brocca Beniamino, 10, 47, 48 e n, 64, 137 e n
Brogi Daniela, 156 e n, 169, 170 e n, 174n, 180n, 182n

- Brugnolini Sabiana, 139n, 140n, 143n
 Brunel Magali, 63n
 Bruner Jerome Seymour, 27 e n, 89n
 Brunetière Ferdinand, 64
 Bruni Filippo, 92n
 Bruno Giordano, 108
 Bruscaagli Riccardo, 139n, 141n, 145, 146n, 147n, 165, 175n, 180
 Buckingham David, 92n
 Buffardi Annalisa, 93n, 100n
 Buoninsegni Francesco, 163n
 Burckhardt Jacob, 127, 130
 Buzzati Dino, 109n, 114
- Calabrese Stefano, 93n, 98n
 Calitti Floriana, 96n, 170n, 175n, 181
 Callegari Raffaella, 96n, 175n
 Calvino Italo, 40, 54n, 79, 80, 82, 85, 94, 101, 125
 Calvo Edoardo, 144, 145 e n
 Cambi Franco, 92n
 Camilleri Andrea, 94 e n
 Caminer Elisabetta, 144, 150 e n
 Cammarata Valeria, 119
 Campagnoli Ruggero, 19
 Campana Dino, 125
 Cancro Teresa, 91n
 Canobbio Andrea Tullio, 65n
 Cantatore Lorenzo, 108n
 Caon Fabio, 60n
 Cappelli Guido Maria, 131n
 Cappellini Milva Maria, 139n, 140n, 151n, 160, 167
 Caproni Giorgio, 125
 Capucci Martino, 19
 Caravaggio Michelangelo Merisi detto il, 173n
 Carducci Giosue, 108e n, 125, 128 e n, 132 e n, 137 e n
 Carlà Marisa, 96n, 139n, 140n, 143n, 160, 165
 Carli Gian Rinaldo, 144
 Carlo VIII di Valois, 128
 Carmina Claudia, 139n, 146n, 149, 150n, 153 e n, 163n, 168, 175n, 181
 Carnero Roberto, 65, 73 e n, 81, 96n, 138n, 148n, 166, 175n
 Carotti Laura, 130n, 138n
 Carpita Chiara, 179n
 Caruth Cathy, 179n
 Casadei Alberto, 130n, 138n, 140n
 Casanova Giacomo, 143, 146, 147n
 Castelli Giulio, 148n, 168
 Casti Giambattista, 144
 Castiglione Marina, 109n
 Cataldi Pietro, 48n, 49n, 53 e n, 54, 71, 73n, 96n, 129n, 139n, 140n, 143n, 146n, 147n, 150n, 151n, 152 e n, 153 e n, 163n, 166, 167, 175n, 181
 Caterina da Siena, 162
 Cattaneo Carlo, 70
 Cavalcanti Guido, 28, 76
 Cavalli Patrizia, 164, 176, 180n
 Cavazzuti Roberta, 139n

- Cecchi Ottavio, 11n, 51n, 72n
Cellini Benvenuto, 69
Cereta Laura, 162
Cerri Placido, 113, 114n
Cervantes Miguel de, 108
Cesari Antonio, 107 e n,
Cesarotti Melchiorre, 141 e n, 142 e n,
144, 145n
Ceserani Remo, 10, 11 e n, 18, 19n, 20 e
n, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 48n, 49 e n,
50 e n, 51 e n, 53n, 54 e n, 55, 60n, 64, 70,
71, 72 e n, 105n, 132 e n, 139n, 140n, 141
e n, 145n, 146n, 147n, 150n, 151n, 153 e
n, 161, 166
Chemello Adriana, 174 e n
Chevallard Yves, 46 e n
Chiara d'Assisi, 162
Chiari Pietro, 144, 146n
Choppin Alain, 46n, 121n
Christine de Pizan, 162
Ciari Bruno, 24n
Cicerone Marco Tullio, 132
Cingolani Gabriele, 139n, 163n, 168,
175n, 181
Clemente X, 152
Collodi Carlo, 125
Colombo Adriano, 51n, 73n, 96n, 99,
100n, 130 e n, 138n, 145n, 147n, 150n,
151n, 153n, 165, 175n
Colonna Vittoria, 131 e n, 162
Cometa Michele, 119n, 122n
Compiuta Donzella 162
Condello Federico, 162n
Confalonieri Emanuela, 89n
Conrieri Davide, 19
Conte Gian Biagio, 63 e n
Contu Roberto, 139n, 163n, 168, 175n,
181
Coppino Michele, 107, 137
Correnti Cesare, 108
Cortellessa Andrea, 96n, 175n
Corti Alessia, 65n
Costa-Zalessow Natalia, 151n
Cremante Renzo, 108n, 139n, 141, 142n,
146n, 147 e n, 149 e n, 150 e n, 152, 153 e
n, 165
Crescimbeni Giovan Mario, 152
Criado Perez Caroline, 174n
Crispino Anna Maria, 155n, 174n
Cucchi Maurizio, 176
Cuoco Vincenzo, 144

Dagna Campagnoli Paola, 138n, 146n,
147n, 168
D'Ancona Alessandro, 137
Daniele Antonio Rosario, 94n
d'Annunzio Gabriele, 84, 99, 108, 125,
137 e n,
Da Ponte Lorenzo, 143, 146 e n
De Amicis Edmondo, 113, 114n
De Bernardis Ilenia, 155, 172n
De Caprio Vincenzo, 96n, 99 e n, 132 e n,
174n
De Carlo Andrea, 85
de Céspedes Alba, 94, 169n, 172

- De Federicis Lidia, 18, 19n, 48n, 49 e n, 50, 51 e n, 53n, 54 e n, 55, 64, 70, 71, 132n, 139n, 140n, 141 e n, 145n, 146n, 147n, 150n, 151n, 153 e n, 161, 166
- Defoe Daniel, 146
- Degl'Innocenti Elisabetta, 86
- De Kerckhove Derrick, 100 e n
- Deledda Grazia, 80, 125, 164
- De Liso Daniela, 155n
- Delle Donne Fulvio, 131n
- De March Silvia, 177n
- Demetrio Duccio, 89n, 90
- De Nicola Francesco, 68n
- Denizot Nathalie, 46 e n, 63n
- De Palma Anna, 48n
- de Pasquale Emma, 11, 91n, 101n, 109n, 156n, 169, 175
- De Paulis Maria Pia, 179n
- De Roberto Federico, 125
- De Rogatis Tiziana, 48n, 50n
- De Sanctis Francesco, 9, 53, 54n, 59, 64, 124 e n, 126 e n, 127 e n, 128 e n, 130, 132, 133, 137
- De Simone Sara, 157n
- De Vecchi Cesare Maria, 108
- Di Bari Cosimo, 92n, 95n
- Di Girolamo Costanzo, 48n, 64, 66
- Di Iasio Valeria, 91n
- Di Matteo Bianca, 151n
- Di Nicola Paolo, 46n
- Di Sacco Paolo, 96n, 139n, 140n, 143n, 166, 175n
- Di Silvetro Antonio, 99n
- Dolfi Anna, 94n
- Doni Teresa, 95n
- Dostoevskij Fedor Michajlovič, 80
- Dupré Natalie, 171n
- Eco Umberto, 54n, 94, 95
- Eleonora della Genga, 162
- Eloisa, 162
- Erixon Per-Olof, 25n
- Ernaux Annie, 176n
- Faeti Antonio, 41n
- Falcetto Bruno, 172 e n
- Falcidia Francesco, 118 e n
- Favatà Roberto, 28n, 73n, 138n, 163n, 165
- Fellini Damiano, 93n
- Felski Rita, 27n
- Fenocchio Gabriella, 139n, 165
- Fenoglio Giuseppe, 80, 83, 125
- Ferrante Elena, 164
- Ferrantini Paolo, 142 e n, 147n
- Ferraro Giuseppe, 96n, 175n
- Ferrieri Enzo, 93n
- Ferroni Giulio, 8, 11, 48n, 49 e n, 52 e n, 53 e n, 54, 96n, 97, 98n, 124n, 128, 130, 132 e n, 133, 134n, 139n, 165, 172, 174n, 175n, 180
- Fielding Henry, 146
- Filangieri Gaetano, 136, 143, 148, 149 e n, 150
- Finetti Simona, 93n
- Fini Barbara, 175n, 180

Indice dei nomi

- Fish Stanley, 23
Fisher Walter, 73n
Flaubert Gustave, 82
Fludernik Monika, 63 e n
Folgore da San Gimignano, 28
Fonseca Pimentel Eleonora de, 144, 150 e n, 151n, 163
Fontana Marzia, 73 e n, 86, 138n, 166
Fonte Moderata, 163
Forte Laura, 73n, 138n, 166
Forteguerra Laudomia, 163
Fortini Franco, 48n, 54 e n, 57 e n
Fortis Alberto, 144
Foscolo Ugo, 125, 137 e n, 140, 142
Foucault Michel, 83, 121, 122n
Fourtainer Marie-Jose, 63n
Frabotta Biancamaria, 176n
Fraccaroli Giuseppe, 117n
Franci Sebastiano, 144
Franco Veronica, 162
Franzini Maurizia, 65n
Frare Pierantonio, 73n, 139n, 141n, 167
Frassinelli Pier Paolo, 59n
Frau-Meigs Divina, 92n
Frugoni Carlo Innocenzo, 144, 152
Frye Northrop, 10, 71
Fusillo Massino, 27n, 109n

Gadamer Hans-Georg, 23, 63, 82
Gadda Carlo Emilio, 76, 82, 99 e n, 101, 125
Galanti Giuseppe Maria, 145, 148
Galiani Ferdinando, 136, 144, 148
Galilei Galileo, 69, 125, 137 e n
Gallegati Graziella, 96n
Galvani Luigi, 145
Gambacorti Irene, 175n, 180
Gambaro Veronica, 162
Gamberoni Antonella, 151n
Ganeri Margherita, 48 e n, 56 e n, 57
Garavaglia Andrea, 92n
Gargano Trifone, 138n
Garibaldi Giuseppe, 69
Garin Eugenio, 133
Gasperini Lucia, 86
Gasperini Silvia, 73n, 139n, 163n
Gazich Novella, 96n, 100, 139n, 147, 162, 166, 175n
Genette Gérard, 20 e n., 63, 76, 83
Genghini Giordano, 96n
Gennaro Tommaso, 139n, 165
Genovesi Antonio, 143, 146 e n, 148, 149 e n, 150
Gentile Giovanni, 17, 34, 49, 108, 136, 137
Gentileschi Artemisia, 173n
Gessner Salomon, 142n
Ghidetti Enrico, 11n, 51n, 72n,
Giacomo da Lentini, 28
Giacconi Enrica, 175n, 180
Giannone Antonio Lucio, 94n
Giannone Pietro, 144, 146 e n
Giannotti Antonia, 162
Giglioli Daniele, 179n

- Gineprini Mario, 73n, 96n, 138n, 140n, 143n, 167, 175n
- Ginzburg Carlo, 112n, 113n, 176n
- Ginzburg Natalia, 101, 125, 164, 172, 173n
- Giotto di Bondone, 173n
- Giovanardi Stefano, 132n, 174n, 176
- Giovannetti Paolo, 17 e n, 18 e n, 19 e n, 28, 47 e n., 48n, 49 e n, 50n, 51n, 58 e n, 68 e n, 69 e n., 72n, 92n, 140 e n
- Giovannuzzi Stefano, 176n, 179n
- Giulio Rosa, 127n
- Giunta Claudio, 15n, 65, 96n, 109n, 128 e n, 129 e n, 132 e n, 138n, 141n, 149 e n, 166
- Giusso Silvia, 28n, 31 e n, 34, 65, 73n, 96n, 128n, 137n, 138n, 142n, 163n, 165, 175n, 180
- Giusti Simone, 7, 24n, 31 e n, 32n, 46n, 49n, 91n, 92n, 100n, 133n, 139n, 140n, 164n, 166, 171n, 172 e n, 174n
- Giuva Linda, 169n, 171n
- Gnerre Francesco, 96n
- Goldoni Carlo, 125, 135, 136, 137 e n, 139 e n, 142, 145, 146, 147n
- Gottschall Jonathan, 73n
- Gozzi Carlo, 144
- Gozzi Gasparo, 136, 137, 144
- Granchi Massimo, 92n
- Grandi Roberto, 94n
- Grasso Aldo, 93n
- Gray Thomas, 141, 142 e n
- Gravina Gian Vincenzo, 144
- Green Bill, 25n
- Greenberg Meg, 95n
- Greimas Algirdas Julien, 76
- Gresti Paolo, 73n, 139n, 167
- Grignaffini Giorgio, 93n
- Grimaldi Marco, 138n, 141n, 149 e n, 166
- Grosser Hermann, 65, 68, 139n, 142n, 146n, 149, 150n, 151n, 153n, 166
- Grusin Richard, 92n
- Guarasci Roberto, 169n
- Guerracino Serena, 109n
- Guglielmino Salvatore, 65, 68, 151n
- Guicciardini Francesco, 70, 125, 128, 137 e n
- Guido Maria Grazia, 7
- Guillory John, 105n
- Guinizzelli Guido, 124
- Guittone d'Arezzo, 124
- Hecker Sharon, 101n, 158n, 173n
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich, 127
- Hemingway Ernest, 85
- Hersant Yves, 19
- Hobsbawm Eric John, 107n, 133 e n
- Hoechsmann Michael, 93n
- Huet Pierre-Daniel, 19
- Hugo Victor, 82, 84
- Iacoli Giulio, 114n
- Iacopone da Todi, 83
- Iannacone Giuseppe, 65, 73n, 81, 96n, 138n, 148n, 166, 175n

Iser Wolfgang, 23, 115 e n, 116, 119

Jacomuzzi Stefano, 96n, 138n, 146n, 147n, 167, 175n

Jacomuzzi Vincenzo, 96n, 138n, 146n, 147n, 163n, 167, 175n

Jakobson Roman, 84

James Henry, 85

Jansen Monica, 55n, 92n, 171n

Jauss Hans Robert, 23, 63, 110 e n

Joyce James, 84

Kermode Frank, 105n

Köhler Erich, 63

Kotilainen Sirkku, 92n, 93n

Kristeller Paul Oskar, 133

Lacan Jacques, 83

Lambruschini Raffaello, 107

Landolfi Tommaso, 85

Langella Giuseppe, 73 e n, 78, 86, 139n, 141n, 167, 170n

Lanslots Inge, 171n

Legge Dorian, 109n

Le Goff François, 63n

Le Gouez Brigitte, 179n

Lentricchia Frank, 105n

Leonardo da Vinci, 173n

Leone Marco, 10

Leopardi Giacomo, 17, 69, 109, 125, 135n, 137 e n

Levi Primo, 94n, 101, 125

Lévi-Strauss Claude, 82, 84

Licameli Chiara, 155n, 171n

Li Crasti Sofia, 173n

Lino Mirko, 109n

Loreto Antonio, 177n

Lori Manuela, 139n, 147, 162, 166

Lucini Gian Piero, 109n

Luckhurst Roger, 179n

Luhmann Niklas, 63

Luperini Romano, 8, 20, 22 e n, 23 e n, 25, 26, 27 e n, 45 e n, 47 e n, 48 e n, 49n, 52 e n, 54 e n, 55, 56 e n, 57, 58 e n, 59 e n, 66 e n, 67 e n, 68, 71, 73 e n, 82, 93 e n, 96n, 107 e n, 108n, 129 e n, 130, 132, 133 e n, 139n, 140n, 143n, 146n, 147n, 150n, 151n, 152 e n, 153 e n, 163n, 167, 175n

Luzi Mario, 101, 125

Macé Marielle, 174n

Machiavelli Niccolò, 113, 125, 137 e n

Macpherson James, 141, 142 e n

Magazzeni Loredana, 108n

Magri Monica, 139n, 140n, 143n

Maier Bruno, 153 e n

Manacorda Giuliano, 68n

Mancini Albert N., 18

Manduca Giorgio, 163n, 167

Manetti Giannozzo, 129

Manfredi Eustachio, 152

Manfredi Paola, 96n, 139n, 140n, 143n, 175n

Manfredi Selvaggi Martina, 157n

Manganelli Giorgio, 94n

- Mann Thomas, 80
- Mantelli Alberto, 93 e n
- Manzini Gianna, 94, 172
- Manzoni Alessandro, 76, 82, 84, 107, 108, 112, 125, 137 e n
- Maraini Dacia, 80, 164
- Maratti Zappi Faustina, 144, 150 e n, 163
- Marcello Benedetto, 145
- Marchese Franco, 48n, 50n, 73n, 139n, 152n, 163n, 167
- Marchesini Matteo, 73n, 138n
- Marchiani Lidia, 49n, 73n, 96n, 129n, 139n, 151n, 152n, 163n, 167, 175n
- Mariani Franca, 65, 69, 96n
- Marinelli Lucrezia, 162
- Marini Paolo, 180n
- Marino Giovan Battista, 69, 78
- Marrucci Marianna, 59n
- Marsi Simone, 7 e n, 8, 16n, 60 e n, 105n, 109n, 112n, 114n, 136n, 137n, 138n
- Martello Pier Jacopo, 145
- Marti Mario, 9, 70 e n, 134e n
- Martignoni Clelia, 48 e n, 49 e n, 56, 57 e n, 66, 67n, 70, 128n
- Mascheroni Lorenzo, 145
- Masino Paola, 94
- Massol Jean-François, 63n
- Masterman Len, 92n
- Matraini Chiara, 162
- Mazzei Filippo, 145
- Mazzoni Giovanni, 48n, 65, 68, 69, 138n, 139n, 140 e n, 143n
- Mazzoni Guido, 155n
- McEwan Ian, 85
- McLaughlin Thomas, 105n
- McLuhan Marshall, 39 e n, 40, 43, 92n
- Meda Juri, 112n
- Medici Lorenzo de', 128, 129
- Melani Costanza, 92n, 93n
- Meli Giovanni, 144, 145 e n
- Mendrino Luca, 9, 46n, 109n
- Menduni Enrico, 94n
- Meneghello Luigi, 85, 113, 114n, 117, 125
- Mengaldo Pier Vincenzo, 67 e n, 176 e n
- Merini Alda, 101, 164, 173n, 176, 180n
- Merola Nicola, 48n, 55 e n, 59n
- Metastasio Pietro, 70, 136, 137n, 143, 145, 146, 152
- Micali Simona, 155n
- Michelet Jules, 127
- Miconi Andrea, 92n
- Milanini Claudio, 79
- Minisci Alessandra, 96n, 175n
- Mirone Luisa, 170n
- Mitchell William John Thomas, 119n
- Moe Nelson, 178
- Molè Alessandra, 46n, 172n
- Molière, 108
- Montale Eugenio, 48n, 50n, 94, 101, 125, 178n, 179n, 181
- Monteleone Franco, 93 e n, 94n, 101n
- Monti Augusto, 136n
- Monti Vincenzo, 140, 142
- Morabito Raffaele, 63n

Indice dei nomi

- Morace Aldo Maria, 99n
- Morante Elsa, 80, 85, 101, 125, 147n, 164, 172 e n
- Moravia Alberto, 94, 125
- Morcellini Mario, 94n
- Mordenti Raul, 46n, 47n, 50n, 52 e n, 65, 69, 96n
- Morelli Emilia, 94n
- Moretti Franco, 41n, 59n
- Morosinotto Davide, 65n
- Morra Isabella di, 162
- Motta Uberto, 73n, 139n, 167
- Muratori Ludovico Antonio, 141n, 143
- Murgia Michela, 164
- Musil Robert, 82
- Mussolini Benito, 17, 108, 114, 119
- Nisi Donatella, 9
- Nogarola Isotta, 162
- Nutricati Alberto, 10
- Oriani Alfredo, 108
- Orsi Marianna, 101n, 158n, 172, 173 e n, 174 e n
- Ortoleva Peppino, 39, 40n, 93n, 101n
- Pagliero Giovanni, 96n, 138n, 163n1, 167, 175n
- Panciroli Chiara, 92n
- Panebianco Beatrice, 73 e n, 96n, 99, 138n, 140n, 143n, 167, 175n
- Panichi Sara, 96n, 165, 175n, 181
- Pantani Italo, 96n, 175n
- Paolini Massimi Petronilla, 143, 150 e n, 151 e n, 152, 153, 163
- Paparelli Gioacchino, 127n
- Papini Maria Carla, 94n
- Pappalardo Ferdinando, 63n, 130n
- Parini Giuseppe, 84, 125, 135, 137 e n, 139 e n, 140n, 142, 147n
- Parmegiani Sandra, 155n
- Pasceri Erika, 169n
- Pascoli d'Annunzio, 99, 108, 125, 137 e n,
- Pasolini Pier Paolo, 85, 96, 101, 125, 177
- Passavanti Iacopo, 77
- Passeroni Giancarlo, 145
- Pathak-Shelat Manisha, 93n
- Patota Giuseppe, 139n, 141, 165
- Pavese Cesare, 80, 85, 94, 125
- Pavolini Lorenzo, 94n
- Pazzaglia Mario, 18 e n, 174n, 180
- Pedullà Gabriele, 84
- Pellini Pierluigi, 155n
- Perrotta Annalisa, 155n, 172n
- Petrarca Francesco, 69, 125, 126, 127, 137 e n, 144
- Petricola Mattia, 109n
- Petronio Giuseppe, 140n
- Petti Livia, 92n
- Piazza Isotta, 106 e n, 114n, 172n
- Piazzoni Irene, 170n, 171n, 172n
- Picard Michel, 27 e n
- Piccioni Leone, 94
- Pico della Mirandola Giovanni, 129

- Pieper Irene, 25 e n, 26, 27
- Pietrobon Ester, 91n
- Pindemonte ippolito, 140, 142
- Pipitone Cristina, 169n
- Pirandello Luigi, 79, 82, 83, 84, 99 e n, 125, 137 e n, 147n
- Pittella Raffaele, 171n
- Plane Sylvie, 46n
- Poe Edgar Allan, 84
- Polacco Marina, 64n, 139n, 141n, 161n, 165
- Poliziano Angelo, 9, 129, 132
- Pontano Giovanni, 9, 132
- Pontesilli Giovanna, 180n
- Porta Carlo, 69, 125
- Poyntz Stuart R., 93n
- Pozzi Emilio, 93n
- Pozzi Giovanni, 78
- Prandi Stefano, 138n, 142, 167
- Prevedello Michela, 155
- Propp Vladimir Jakovlevič, 76, 84
- Proust Marcel, 84
- Quadrio Francesco Saverio, 64
- Quasimodo Salvatore, 94, 125
- Quinto Matteo, 155n
- Quondam Amedeo, 105n, 126, 127 e n
- Raichich Marino, 138n
- Ramsey-Portolano Catherine, 101, 158n, 173n
- Ranger Terence, 107n
- Rannou Brillant, 63n
- Razetti Mario, 28n, 65, 73n, 96n, 128n, 137n, 138n, 142n, 163n, 165, 175n, 180
- Re Lucia, 177n, 178 e n
- Rebora Clemente, 125
- Rezzonico Carlo Gastone Della Torre di, 142 e n
- Ricci Carlo, 18 e n, 45 e n
- Riccio Elena, 109n
- Richardson Samuel, 146
- Ricoeur Paul, 23, 63
- Riva Francesco, 91n
- Rivoltella Pier Cesare, 92n
- Rocchi Paola, 15n, 96n, 139n, 146n, 147n, 149n, 150n, 151n, 153 e n, 165, 175n, 181
- Roggero Marina, 41n
- Roghi Vanessa, 24n,
- Rolli Paolo, 136, 143, 145, 152
- Romani Edoardo, 65n
- Romano Lalla, 172
- Roncoroni Angelo, 139n, 140n, 151n, 160, 167
- Ronveaux Christophe, 17n
- Rosenblatt Louise, 27 e n,
- Rossato Anna, 65n
- Rosselli Amelia, 4, 10, 101, 164, 169 e n, 170, 175, 176 e n, 177 e n, 178 e n, 179 e n, 180 e n, 181, 182
- Rossi Giuliano, 96n, 139n, 165, 175
- Rousseau Jean-Jacques, 147
- Rubinich Maria Antonietta 48n,
- Ruozzi Gino, 71n, 170n, 172

- Russo Luigi, 17, 18n, 79
- Saba Umberto, 85, 99, 125
- Sacchettini Rodolfo, 92n, 94n
- Sada Elena, 139n, 160, 167
- Said Edward, 59n
- Salà Gabriella Maria, 139n, 140n, 143n, 167, 168
- Salerno Franco, 96n, 175n
- Salinari Carlo, 18 e n, 45 e n
- Salomone Carmelo, 118
- Sambugar Marta, 139n, 140n, 143n, 167, 168
- Sâmihăian Florentina, 25 e n, 26, 28
- Sandrelli Stefano, 86
- Sanguineti Edoardo, 94, 176
- Sanguineti Federico, 176n
- Sannazzaro Iacopo, 131 e n
- Sansone Mario, 129 e n, 132 e n
- Santagata Marco, 130 e n, 138n, 140n
- Santomarco Elena, 139n
- Santucci Simonetta, 108n
- Sapegno Maria Serena, 100n, 139n, 146n, 150n, 151n, 155n, 157n, 159, 162n, 165, 172n
- Sapegno Natalino, 17, 18n,
- Sapienza Goliarda, 172
- Savio Davide, 95n
- Savioli Ludovico, 145
- Scacchi Alessia, 155n
- Scaffai Niccolò, 155, 178 e n, 179n
- Scappettone Jennifer, 177n
- Scarlatti Giuseppe, 89n
- Schaeffer Jean-Marie, 63 e n, 69,
- Schneuwly Bernard, 17n
- Sciascia Leonardo, 80, 109n, 125
- Sclandaris Clara, 66n, 135n
- Scuderi Attilio, 8
- Segre Cesare, 48 e n, 49 e n, 56 e n, 57 e n, 63 e n, 66, 67 e n, 70, 128 e n, 130, 132
- Segre Liliana, 173n
- Selmi Elisabetta, 155n
- Seminara Simona, 73n, 96n, 138n, 167, 175n
- Serao Matilde, 163, 173n
- Sereni Vittorio, 125
- Serianni Luca, 125 e n, 126, 127
- Seriman Zaccaria, 145, 146n
- Settimo Luisa Rosella, 96n, 175n
- Sferrazza Angelo, 94n
- Sgroi Alfredo, 96n, 139n, 140n, 143n, 160, 165
- Shakespeare William, 108
- Sichera Antonio, 99n
- Simone Raffaele, 100n
- Simonetti Gianluigi, 138n, 166
- Sisto Michele, 71n, 115, 116n
- Snodgrass Joan Gay, 89n
- Sommadossi Carla, 51n,
- Sontag Susan, 151n, 176n
- Sorvillo Maria Teresa, 112
- Spaliviero Camilla, 60n
- Spataro Giuseppe, 95n
- Spaziani Maria Luisa, 176

- Spera Francesco, 138n, 146n, 147n, 168
 Spera Lucinda, 139n
 Spignoli Teresa, 94n
 Spinazzola Vittorio, 27 e n, 48n
 Spinelli Manuela, 156
 Spingola Cinzia, 48n, 50n, 57n, 66n, 135n
 Staffieri Sara, 169n
 Stampa Gaspara, 162
 Stasi Beatrice, 3
 Stassi Maria Gabriella, 138n, 168
 Stern Daniel, 89n
 Sterne Laurence, 146
 Svevo Italo, 82, 83, 84, 125, 137 e n
 Swift Jonathan, 146
- Tabucchi Antonio, 84, 85
 Talice Maria Teresa, 73n, 138n, 166
 Tandello Emmanuela, 178
 Tansilo Luigi, 131 e n
 Tarabotti Arcangela, 163 e n
 Tasca Matteo, 155n
 Tasso Torquato, 70, 125, 137 e n,
 Tassoni Alessandro, 69
 Tateo Francesco, 130 e n
 Tatti Silvia, 96n, 155n, 175n
 Tavoloni Laura, 180n
 Tavoni Mirko, 130n, 138n
 Tellini Gino, 71n, 139n, 141n, 145, 146n,
 147n, 165, 170n, 172, 175n, 180
 Terrile Alessandra, 73 e n, 79, 139n, 140n,
 143n, 150n, 151n, 153n, 163n, 168
- Terrile Cristina, 73n, 139n, 151n, 163n,
 168
 Testa Enrico, 169, 176, 177n
 Teucci Simonetta, 137n
 Thompson Robert, 89n
 Tiedemann Rolf, 58n
 Tiraboschi Girolamo, 64, 124 e n, 133
 Todorov Tzvetan, 38 e n, 83
 Tognarelli Chiara, 155n, 176n
 Tolstoj Lev Nikolaevič, 81
 Tomasi Francesca, 142n
 Tomasi di Lampedusa Giuseppe, 80, 83,
 85
 Tommaseo Niccolò, 70
 Tonelli Natascia, 31 e n, 32n, 66n, 92n,
 133n, 135n, 139n, 140n, 164n, 166, 171n
 Tongiorgi Duccio, 108n
 Torchio Emilio, 138n, 166
 Tornabuoni Lucrezia, 162
 Torraca Francesco, 137
 Torriani Maria Antonietta, 82
 Tortora Massimiliano, 59 e n, 109n, 138n,
 146n, 149, 150n, 151n, 153 e n, 163n, 168,
 170n, 175n, 181
 Toscano Tobia Raffaele, 131n
 Tozzi Federigo, 83
 Treré Sante, 96n
 Trombatore Gaetano, 18 e n,
 Tullia d'Aragona, 163
 Turi Nicola, 94n
 Tynjanov Jurij Nikolaevič, 63

Indice dei nomi

- Ubezio Matteo, 139n, 142n, 146n, 149, 150n, 153n, 166
- Ungaretti Giuseppe, 94, 101, 125
- Urban Maria Bonaria, 92n, 171n
- Valduga Patrizia, 164, 176
- Valerio Nicola, 130n
- Valerio Sebastiano, 9, 155n, 176n
- Valla Lorenzo, 129, 132
- Vasari Giorgio, 173n
- Vennarucci Francesca, 172n
- Ventura Bianca Maria, 100n
- Venturini Monica, 10, 91n, 92n, 93n, 94n, 101n, 109n, 156n, 169n, 175, 176n
- Verga Giovanni, 78, 79, 80, 83, 84, 99, 125, 137 e n, 147n
- Verri Alessandro, 143, 146n
- Verri Pietro, 135, 136, 143, 145, 148
- Vertecchi Benedetto, 95n
- Vico Giambattista, 70, 108, 136, 138, 143, 145, 146 e n
- Viganò Renata, 164
- Vigliani Ferdinanda, 169
- Visconti Fabrizio, 94n
- Vitale Maurizio, 140n
- Vitali Stefano, 171n
- Vittorelli Jacopo, 144
- Vittorini Elio, 125
- Vittorini Valerio, 139n, 140n, 143n
- Volante Michela, 151n
- von Hallberg Robert, 105n
- Weaver Elissa, 163n
- White Hayden, 51
- Witte Theo 25 e n., 26, 28
- Wolf Maryanne, 42
- Woolf Virginia, 4, 84
- Zaccaria Giuseppe, 28n, 65, 73n, 96n, 128n, 137n, 138n, 142, 163n, 165, 175n, 180
- Zacometti Paola, 179n
- Zancan Marina, 169
- Zanni Rosiello Isabella, 171n
- Zanzotto Andrea, 101, 125
- Zappi Giambattista Felice, 143, 152
- Zenobi Luca, 109n
- Zinato Emanuele, 43 e n, 48n, 50n, 54 e n, 59n, 65 e n, 70n, 72 e n, 171n, 172
- Zippo (De Cesare Assunta, Dieli Giuseppina, Fertitta Paola, Lampone Antonella, Luzzio Francesca, Marchese Franco, Siino Susi, Valenti Daniela), 48n, 50n, 108n
- Zorat Ambra, 179n
- Zulati Alessandra, 96n, 175n

**I manuali di letteratura italiana:
storia, canone, modelli didattici**

*Atti del convegno PRIN 2022
“Teaching Literature: a Field of Research”*

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/manlet>

© 2026 Università del Salento
<http://siba-ese.unisalento.it>