

MODULO ON LINE 02
Teoria dell'educazione letteraria
(Marisa Strada)

MODULO 02: IL PROBLEMA METODOLOGICO NELLA DIDATTICA LETTERARIA

1. I metodi di insegnamento della letteratura nella scuola del Novecento

Il confronto tra le teorie e i metodi elaborati dagli studiosi negli ultimi trenta o anche quaranta anni e l'utilizzo didattico in Italia di queste ricerche fa emergere, a nostro parere, una separazione evidente. Fatta eccezione per l'influsso di moda, spesso inconsapevole, dei *Cultural studies*, tra tutte le correnti più recenti rispetto allo strutturalismo e alla semiotica, nessuna, o quasi, ha influenzato la pratica didattica neppure a livello di tentativo.

Il "quasi" si riferisce al metodo dell'ermeneutica, cioè all'utilizzo del testo letterario come esercizio interpretativo. La positività di questa metodologia sarebbe quella di integrare nello studio della letteratura, che di per sé è plurisemantica e plurinterpretabile, il confronto critico, inducendo gli studenti a parteciparvi con la ricerca di ragioni e criteri per le varie interpretazioni e significazioni del testo. Questa impostazione implica lo spostamento dell'attenzione dal testo al lettore e, nella scuola, allo studente. Se poi pensiamo alla posizione di punta del critico americano Stanley Fish nel già citato provocatorio saggio (*C'è un testo in questa classe?*), l'attenzione è spostata su una "comunità di interpreti", cioè idealmente sulla classe; questo perché Fish sostiene l'assenza di limiti, riscontrabili nel testo, alla libertà di interpretazione e pertanto l'unico limite è rappresentato dal dibattito in una comunità, o classe, di interpreti entro la quale prevarrà di fatto l'interpretazione più persuasivamente sostenuta. Il docente sarebbe l'interprete di professione in una comunità accademica che si auto-regola. Ora, la posizione di Fish ci sembra pericolosa al punto da poter vanificare ogni diritto del testo al suo proprio significato autonomo e ogni diritto dell'autore a un suo proprio messaggio, e questo con il solo vantaggio di favorire l'egemonia di gruppi di destinatari i quali, considerate la frammentazione, la limitatezza e la provvisorietà delle "comunità", non stabiliranno neppure un valore di ricezione statistica in un periodo storico.

Ma, a parte questa obiezione teorica, ci pare evidente che questa idea "protestante" del testo letterario introdotta nell'esperienza scolastica perde, per forza di necessità, anche il decoro della specializzazione professionale a cui Fish invece tiene, poiché la condizione supposta di partenza,

per cui la comunità-classe è esperta della specificità letteraria ed è capace di auto-regolare e controllare il dibattito, è nella realtà dei fatti non soltanto utopica, ma persino assurda, dato che l'educazione letteraria avrebbe piuttosto come fine la crescita di queste capacità.

E' più realistico pensare che il metodo della neo-ermeneutica con le sue rivoluzionarie provocazioni si traduca in una pratica che, più o meno marginalmente, è da almeno trent'anni presente nella scuola e con finalità dubbie: la pratica della "discussione in classe" a partire da un testo letterario, che è destinata, a causa dell'incompetenza critica specifica degli studenti della superiore, a tramutarsi in dibattito strumentale di generiche ideologie.

I manuali scolastici peraltro già da tempo forniscono materiale critico idoneo a mostrare la plurisemanticità e plurinterpretabilità dei testi letterari, ma raramente, nonostante la competenza professionale dei compilatori, riescono a presentare un confronto interpretativo, al massimo forniscono utilmente una storia della ricezione come un susseguirsi o alternarsi di diverse interpretazioni. Dunque, a nostro avviso, la recente tendenza metodologica della neo-ermeneutica non ha rinnovato la didattica della letteratura e, ove penetrata nella pratica scolastica, ha finito con il confondersi con la tendenza al dibattito ideologico, tipica degli anni '70, o con la tendenza postmoderna ad assorbire la letteratura negli *Studi Culturali*.

Non essendo dunque penetrate nelle aule scolastiche le novità metodologiche più recenti, l'insegnamento ha continuato a seguire per la maggior parte il metodo storicistico tradizionale, o il metodo strutturalistico-semiotico moderno, o si è indirizzato verso l'inserimento della letteratura nella interdisciplinarietà culturale. Le tre opzioni indicate non sono in realtà necessariamente alternative e spesso, sia nei manuali, sia nella pratica didattica, esse possono essere in vario modo combinate, con un eclettismo che non è condannabile se è guidato da criteri di ragionata opportunità e non da mera casualità o occasionalità.

Il metodo didattico storicistico fa oggetto dell'insegnamento la storia letteraria, ha per riferimento un manuale tradizionale di storia letteraria, affiancato o integrato da un'antologia di testi e un'antologia di brani critici. E' un modello fortemente astratto, che mira a definire concettualmente i periodi storici e le scuole e correnti letterarie, la vita, la psicologia e la concezione del mondo degli autori, la loro poetica, le fonti e le vicende delle loro opere, i loro contenuti e le loro caratteristiche stilistiche.

Questo modello convenzionale della tradizione è stato spesso aggiornato dall'introduzione di prospettive concettuali più specializzate in scienze umane di confine, che aggiungono, in varia misura, descrizioni della storia dei generi e della storia degli intellettuali, del loro rapporto con i sistemi culturali, con il pubblico, con l'industria editoriale e il mercato, e saggi critici di orientamento psicanalitico, antropologico o sociologico. Nell'ultimo trentennio i testi di letteratura

italiana, ancora impostati storicisticamente, comprendono anche alcune analisi di testo, sia semantiche sia struttural-semiotiche. L'unità coerente di questo sistema, nei migliori casi ordinato ed eclettico insieme, è affidata alla centralità dell'autore storico, secondo la tradizione critica post-romantica, e all'adozione dei metodi che Wellek e Warren hanno definito estrinseci, per ricavare dall'extratesto e dall'avantesto dell'opera tutte le informazioni desumibili. Il fine di completezza teorica di questo modello ha moltiplicato le informazioni e sviluppato complessità a un certo punto in misura non più sostenibile né da parte di un libro di testo, per quanto enciclopedico, né da parte della pratica didattica. Non è irrilevante, questa, tra le motivazioni per cui l'ultimo secolo nella successione storica è restato in buona parte trascurato nelle scuole. Inoltre, anche nei casi migliori, è trascurata la specificità del testo letterario e poco spazio è necessariamente lasciato, in questo modello, al gusto della lettura libera, cioè non inquadrata nel canone teorico.

Il metodo strutturalistico-semiotico è entrato nella scuola italiana con le difficoltà di un'avanguardia rivoluzionaria, quando ormai negli studi critici e teorici presentava i segni della crisi, ed è stato fatto proprio da insegnanti giovani, desiderosi di uno svecchiamento della didattica, rimasti una minoranza. Esso pone al centro dell'insegnamento l'analisi del testo con metodi intenzionalmente scientifici; per i docenti si tratta perciò di far acquisire agli allievi gli strumenti per esaminare i testi e di fornire esempi di lettura di alcuni studiosi. Il manuale di storia della letteratura non è più fondamentale, l'antologia, con cornici introduttive, può di fatto sostituirlo, completata con letture integrali di opere della poesia moderna o della narrativa nei generi più facilmente analizzabili nelle loro strutture linguistiche e semiotiche. Si diffondono perciò collane di opere con apparati di analisi ed eserciziari. Nei libri di testo l'antologia e questi apparati costituiscono la parte preponderante, oppure si adottano manuali di accompagnamento all'antologia che sviluppano il discorso letterario per generi e per percorsi tematici o formali.

Questo modello d'insegnamento dà rapidamente segni di cedimento a causa della pratica molto tecnicista, meccanica e ripetitiva nei processi d'analisi, dell'ingombro degli apparati sempre più soverchiante e soffocante per il testo, e a causa della riduzione culturale di questo tipo di lettura guidata con modalità troppo formalistiche.

La scuola superiore, abbagliata a intermittenza, dall'incubo-sogno della riforma Brocca che pareva proporre una soluzione di compromesso tra i due modelli con la trasversalità dei percorsi (formali, tematici e storico-culturali), è restata bloccata nei fatti a questo *aut aut* tra il metodo storicistico e il metodo linguistico-semiotico fino al fallimento di entrambi. I percorsi trasversali sono comparsi nei libri di testo e talora nella pratica didattica, ma quale ulteriore integrazione dello sviluppo di un sistema che non hanno sostituito e che spesso hanno contribuito ad esplodere

aumentandone la complessità caotica, in congiunta con la metodologia interdisciplinare e con la comparatistica tra letterature di varie nazioni.

La tendenza olistica, priva di centralità e orientamento sicuro, disgrega il discorso didattico della letteratura.

Si sta affermando da ultimo, in concomitanza con la riforma della scuola dell'Autonomia, l'impostazione "modulare", anche qui in varie forme più o meno eclettiche, che tenta di riformare il discorso didattico a partire da singole unità e dalla loro rete di collegamenti sia con le altre unità letterarie sia con le discipline esterne.

Poiché nella scuola superiore prevale ancora il metodo storicistico, la facoltà di Lettere dell'università, che tradizionalmente ha la funzione di formare insegnanti, mantiene fondamentalmente questo metodo, dopo la spinta all'innovazione negli anni sessanta e settanta. Il metodo dei corsi monografici su argomenti di ricerca del docente è andato in crisi a causa dell'aumento del numero di studenti e docenti e a causa della più bassa preparazione di base. Negli anni '60 ci si era volti cautamente verso un più aggiornato rapporto tra testi e critica, tra filologia e critica, tra letteratura italiana e altre letterature. Poi la crisi generale dell'insegnamento letterario (insieme al fallimento della prospettiva struttural-semiotica) ha prodotto il sopravvento dell'insegnamento tradizionale più chiuso. Si è tornati a una filologia di tipo positivistico, la critica ha abbandonato ogni metodologia forte e si è ridotta a una stanca ripetizione o dei modelli formalistici o di quelli sociologici.

L'università appare impreparata ad affrontare la trasformazione guidata dalle iniziative di riforma le cui linee sono state tracciate dalla commissione presieduta da Guido Martinetti. L'università in quest'ottica non è più una comunità di formazione collettiva dove si esercitano il pensiero critico e la ricerca scientifica pura, ma è un'impresa produttiva caratterizzata dalla competizione e dalla concorrenza e dall'introduzione di metodi atti a misurare la produttività educativa e scientifica con un sistema di incentivi, premi, punizioni. L'autonomia finanziaria e amministrativa trasforma gli organi decisionali in una burocrazia dallo spirito manageriale. Gli scopi di questa nuova università sono dettati da interessi particolari e contingenze che non giustificano più un finanziamento da parte di tutta la società. Le discipline umanistiche perdono così la loro centralità e o si riducono a un puro lusso o provano a professionalizzare i loro sbocchi di lavoro estendendone l'area alle professioni che si occupano della creazione, divulgazione e conservazione dei prodotti artistico-culturali. Una volta caduto il ruolo dell'università come bandiera della cultura nazionale, vi è il rischio, se non se ne trova un altro, che essa torni a essere una corporazione burocratica. Pericolosa è anche nell'università la tendenza alla cooperazione

interdisciplinare secondo la proposta dei *Cultural Studies* che può condurre all'esclusione di uno spazio proprio per l'educazione letteraria.

2. Gli *auctores* della tradizione, fra canone e stereotipo

L'etimologia del termine è ancipite: canone (dal greco *kanòn*: misura, regola) si può intendere come criterio teorico che, dopo una lunga continuità d'uso, è stato scelto come norma esemplare; oppure si può intendere come catalogo, lista di modelli esemplari. Peraltro le due significazioni sono connesse, giacché l'unità di misura, cioè il principio di selezione, è quanto consente la definizione di una lista. Il termine è inoltre veicolo di una sorta di sacralità, o almeno esemplarità, poiché storicamente fu utilizzato per designare i libri autorizzati a formare la Bibbia.

Canone letterario indica perciò, da una parte i criteri che contraddistinguono la Letteratura e, dall'altra, una serie di testi letterari considerati fondamentali nella tradizione di una data società.

Ovvio è dunque che vi sia in atto una forte discussione sul canone o sui canoni letterari: da una parte essa riflette la crisi o, nel miglior caso, il ripensamento sul "valore letterario" inteso come autonomo e universale, dall'altra rispecchia la tendenza, internamente caotica, a sostituire il "catalogo tradizionale" con una nuova lista di autori e opere, o anche generi e temi, incentrata sul Novecento sia nel senso che vigano nel compilarla i suoi criteri cognitivi e valutativi, sia nel senso che alla letteratura del Novecento sia lasciato ampio spazio. Nei casi peggiori della rivendicazione del diritto della modernità, il canone appare un prodotto dell'ideologia di mercato, cioè sarebbe meramente un elenco di opere degne di alta quotazione nell'immediata congiuntura di un instabile (e pluralistico) presente. Nel suo significato più serio, invece, la discussione sui canoni degli ultimi vent'anni affronta il quesito sulla validità e sul mantenimento della tradizione e dei classici e sul tipo di funzione da assegnare oggi alla letteratura nella scuola e nella formazione umana.

Molto acceso è stato il dibattito soprattutto negli Stati Uniti e nel Canada; in ogni caso la società postmoderna dà importanza a questo argomento perché esso coinvolge i problemi della formazione delle classi dirigenti, del rapporto tra formazione di base e specializzata, e della preparazione dei giovani alle continue conversioni tecnologiche.

La base della discussione sta nella posizione teorica secondo la quale i canoni sono o non sono un riconoscimento di valori estetici e morali universali. Nella prospettiva oggi molto prevalente li si considera frutto di un momento storico, di un modello istituzionale e culturale-educativo di ciascuna forma di società, pertanto essi devono essere continuamente revisionati, in

particolare nelle istituzioni più rigide e resistenti, come quelle di ispirazione religiosa e quelle scolastiche e accademiche. E' ovvio che la discussione teorica ha il fine di cambiare le istituzioni sociali delegate a trasmettere la cultura e i programmi della scuola, che sono stati ispirati da forti motivi ideologici fondando la società sulla tradizione della educazione liberale classica e sui suoi modelli ideali.

Fondamentale anche per il dibattito italiano è stato il libro del 1994 di Harold Bloom, autore anche di molti libri per la scuola, tra cui una collana di opere classiche commentate, *Il canone occidentale*, edito in Italia da Bompiani nel 1996 (2° ed. nel 1999). Bloom difende i canoni come portatori di alti valori, ma ha in mente una letteratura non proprio classica, bensì una letteratura drammatica e ironica, della più profonda e trasgressiva modernità: da Dante a Shakespeare, da Wordsworth a Stevens. Bloom sceglie ventisei autori che per la loro «sublimità» e il loro carattere «rappresentativo» configurino concretamente il Canone Occidentale. Che cosa rende questi autori canonici è «la singolarità, un tipo di originalità che non può essere assimilata», ciascuno di loro ha operato un'«addizione di bizzarria alla bellezza», davanti alle loro opere il lettore «si imbatte in un estraneo, in un'arcana sorpresa anziché in una verifica di aspettative». Entrano nel canone, infatti, le opere che vincono l'agone con la tradizione, che rappresenta il retaggio positivo di influenze ma anche il conflitto tra il genio passato e il nuovo autore. Sono perciò indispensabili al Canone i principi di severità artistica. La dilatazione del Canone a scrittori che offrono poco in originalità, dilatazione avvenuta nella nostra epoca, che Bloom chiama «del caos» e che più spesso viene denominata «postmoderna», conduce alla distruzione del Canone e alla caduta dell'autonomia dell'estetica. La vera domanda che riguarda il Canone è questa per Bloom: «che cosa dovrà tentare di leggere l'individuo che ancora desidera leggere?», perché l'estetica è per lui un fatto individuale e non la base per un'educazione democratica o un miglioramento sociale. Il valore estetico può essere riconosciuto ma non veicolato a chi è incapace «di coglierne le sensazioni e percezioni». E', secondo Bloom, in atto una «fuga dall'estetico» i cui rappresentanti «rancorosi» affermano che la letteratura può essere spiegata come mistificazione promossa da istituzioni borghesi; questi critici «del risentimento» non sono capaci di accettare «lo scandalo dell'originalità artistica», vorrebbero sostituire nel Canone alla forza estetica, che consiste di «padronanza del linguaggio figurativo, originalità, capacità cognitiva, esuberanza espressiva», un «programma di redenzione sociale», vorrebbero mettere in gioco «candidati canonici alternativi afroamericani e di sesso femminile».

Bloom considera la grande letteratura come accrescimento dell'individuale interiorità, come dialogo della mente con se stessa fino al confronto con la morte. La letteratura canonica non procura un piacere facile, ma insieme «il più alto dispiacere e il più difficile piacere». Il ricordo e l'ordinamento delle letture da compiere in una vita sono la massima funzione del Canone, che è la

memoria del passato e al contempo la speranza di nuovi agoni vincenti nel presente e futuro. L'età «caotica», invece, in una stretta alleanza tra cultura di massa e «critica culturale» concede liberamente a tanti scrittori «l'immortalità per un quarto d'ora».

Di fronte alla crisi in atto Bloom ha poca fiducia che l'educazione letteraria possa sopravvivere, tra «ideologi di vari generi e parrocchie sessuali e sfrenati multiculturalismi... politologi dilettanti, sociologi malinformati, antropologi incompetenti e mediocri filosofi», il Canone invece continuerà a esistere per gli individui che amano leggere, perché non sono stati i critici o le accademie a formare il Canone, bensì gli scrittori che «hanno gettato un ponte tra forti precursori e forti successori».

Una posizione assai vicina a Bloom, ma caratterizzata da una visione metafisica, è quella di George Steiner (*Vere presenze*, Garzanti 1992). Il libro letterario «brucia» l'artista con la «rabbia amorosa» della rivalità, per Steiner persino nei confronti della creazione universale, e continuerà a «bruciare» il lettore con la «radiazione cosmica» delle sue origini precoscienti, facendogli avvertire una «stretta vicinanza con l'ignoto». Per Steiner i comunicatori letterari postmoderni, i «parassiti del discorso secondario», hanno «dato alle fiamme» la lettura vera, ossia «il tatto del cuore e la cortesia, l'incontro non mediato e gratuito con il linguaggio straniero del visitatore». La nostra età ha, secondo Steiner, generato un «maremoto di masse di carte», ne ha fatto commercio in una catena di montaggio planetaria completa di ogni curiosità minimale, ma ha realizzato la celebre metafora di Bradbury del rogo dei libri letterari.

Tutta la discussione sui Canoni ha ben poco influenzato fino alla attuale riforma l'insegnamento della letteratura nella scuola italiana, dove i programmi non sono ad oggi cambiati specie per la media superiore, periodo scolastico nel quale la letteratura ha, come si è detto, un suo spazio autonomo e non strumentale. In verità prevalgono in questi programmi i canoni ottocenteschi, cioè classicisti, rispetto ad altri canoni già affermati, come quelli della tradizione espressionistica.

Le istituzioni scolastiche italiane, poco sensibili ai cambiamenti epocali ed estranee al dibattito sulla crisi del letterario, sono rimaste ancorate al canone ottocentesco e classicistico, e si sono aperte raramente ad altri canoni, ad esempio a quello espressionistico. Anche il Parnaso transnazionale, verso cui recentemente ci si propone di orientare l'insegnamento (il che non costituisce certo una novità, basti pensare alla massiccia presenza di letterature straniere nei programmi di Gentile), è rimasto trascurato negli atenei in cui la Letteratura comparata è considerata una disciplina marginale. La riforma in atto dei cicli scolastici, che non indica programmi ma obiettivi, spodestando di fatto gli *auctores* tradizionali, demanda alle singole scuole il gravoso compito di definire in una sola volta tutta la serie dei canoni proposti, e cioè il canone

europeo, i canoni locali e particolaristici, il canone che privilegia il Novecento o le sue tendenze e poetiche, il canone letterario che comunica con quelli babelici degli Studi culturali.

La scuola, comunque, si è posta empiricamente la questione del canone, che varia anche sensibilmente nello spazio e nel tempo, come ricorda opportunamente Andrea Battistini paragonando le diverse tavole di valori correnti fra i nostri italianisti e quelli americani. Il canone dei classici italiani si forma nella scuola postunitaria (dove peraltro l'antologia più fortunata è quella di Luigi Fornaciari, uscita nel lontano 1829-1830 e più volte aggiornata dal figlio Raffaello) in obbedienza alle direttive ministeriali che impongono la scelta di *auctores* da assumere come «esempi di bello scrivere» (titolo del testo di Fornaciari e Tommaseo) o come modelli nella formazione della «civile moralità» (titolo di un'altro silloge di Tommaseo) e nell'affinamento estetico (attraverso i «passi più espressivi», per dirla col frontespizio del Lipparini).

Tali criteri rimangono sostanzialmente immutati fino alla contestazione sessantottesca, che rigetta la normatività autoritaria del libro di testo, in nome di un'ideologia che mescola le istanze pedagogiche di Piaget con l'ostilità verso l'industria editoriale. Qualche rigurgito antinormativo ha trovato espressione minoritaria nei lavori della Commissione Brocca, che opta per la salvaguardia di un minimo di canone unificante, raccomandando la lettura di qualche testo dei grandi autori della tradizione, cioè Dante, Petrarca, Boccaccio, Machiavelli, Guicciardini, Ariosto, Tasso, Galileo, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo. Vi si raccomandava poi una forte «attenzione» al Novecento e la lettura delle opere dei suoi autori (non specificate per la delicata questione dei diritti d'autore, che disposizioni europee del 1995 avrebbero prolungato). Il progetto Brocca, che per quanto non formalmente attuato interpretava le tendenze dominanti negli anni Ottanta, conferma uno stereotipo di cui conviene seguire la formazione.

Da uno studio di Ivano Dani (1998) si ricava un interessante indice di frequenza degli autori che compaiono in sette antologie significative in uso dall'unità d'Italia al primo Novecento:

7/7: Giusti, Leopardi, Manzoni, Monti, Parini

6/7: Ariosto Dante, Foscolo, G. Gozzi, Petrarca, Redi, T. Tasso

5/7: Baldi, Boccaccio, Caro, Galilei, Gioberti, Giordani, Guicciardini, Machiavelli, Sacchetti, Segneri, Tommaseo, Zanella

4/7: Alamanni, Alfieri, D. Bartoli, Berni, Botta, Buonarroti, Carducci, Cavalcanti, Cellini, A. Cesari, Chiabrera, De Amicis, Della Casa, Filicaia, Firenzuola, G. B. Gelli, Guerrazzi, Guidiccioni, Metastasio, G. Rucellai, Settembrini, Testi, Varchi, Vasari

3/7: Baretti, Belcari, Bembo, Boiardo, Bonghi, Cavalca, G. M. Cecchi, Cino da Pistoia, Compagni,

B. Davanzati, Di Costanzo, Dupré, Esopo, Giambullari, Grazzini, Magalotti, Mamiani, F. Martini, Novellino, Pindemonte, Poliziano, Porzio, Prati, L. Pulci, Rondinelli, Sannazaro, G. Villani, Zanotti 2/7: M. Adriani (il giovane), Aleardi, Gianni degli Alfani, Amari, Ammirato, Aretino, d'Azeglio, C. Balbo, Bersezio, C. Bondi, Bonfadio, Buonaccorso da Montemagno, G. Capponi, Castiglione, Colletta, A. Conti, Giusto de' Conti, P. Costa, Dall'Ongaro, C. Donati, *Fioretti di S. Francesco*, D. Frescobaldi, M. Frescobaldi, C. I. Frugoni, Fucini, Gené, Giacomo da Lentini, Giannotti, T. Gradi, Graf, G. Grassi, T. Grossi, G. B. Guarini, G. Guinizzelli, Guittone d'Arezzo, Iacopone da Todi, Lambruschini, Lapo Gianni, Leonardo da Vinci, G. Magherini Graziani, E. Manfredi, P. Mantegazza, Mazzeo di Ricco, Mazzini, Mazzoni, Lorenzo de' Medici, F. M. Molza, Muratori, G. B. Niccolini, P. S. Pallavicino, M. Palmieri, Pandolfini, Panzacchi, L. Papi, Passavanti, *Pecorone*, Pietro delle Vigne, Pratesi, A. M. Salvini, Sarpi, Sassetti, Savonarola, Serdonati, Tabarrini, B. Tasso, Tassoni, Teza, Fazio degli Uberti, Vannucci., A. Varano, M. Villani, Yorick, G. B. F. Zappi.

Si tratta di antologie usate prevalentemente nel ginnasio, in cui la componente di educazione linguistica finisce per prevalere su quella letteraria, che a noi preme invece seguire. È facile capire quali siano le ragioni che giustificano la presenza dei diversi autori, considerati modelli d'espressione (nelle varianti che vanno dal neopurismo carducciano alla lingua d'uso dei manzoniani e degli ascoliani, che spiega l'alto gradimento di Gozzi) o maestri di impegno civile (Giusti combina i temi risorgimentali con una piacevolezza linguistica toscana che sembrava adatta ai giovani). Alla non schiacciante supremazia delle corone del passato (fra cui manca, significativamente, Marino) corrisponde una folta rappresentanza di autori contemporanei, o quasi.

Uno sguardo ai programmi per i licei ci permette di seguire l'assestarsi del canone. I programmi del 1867, che distribuiscono la materia nelle classi I e II, essendo la III dedicata solo alle lingue classiche, prevedono, in una scansione per generi che subordina la prospettiva storica, la lettura del Compagni e del Machiavelli, dei poemi di Ariosto e Tasso, della lirica di Petrarca, quindi di Dante e Galileo. I programmi Baccelli del 1881 rimpiazzano Compagni con la *Vita nuova*, raccomandano le novelle di Boccaccio e prose moderne come quelle di Leopardi. Le disposizioni di Coppino del 1884, ispirate da Carducci, oltre a prescrivere le cantiche dantesche distribuite sui tre anni, contemplano Petrarca e Boccaccio in prima, Machiavelli storico e Tasso in seconda (Ariosto è passato al ginnasio), il Cellini purgato, Monti e le opere di Manzoni in terza, oltre allo studio, anche mnemonico, dei «luoghi eletti». La lista di letture del 1889 prevede una prosa, da scegliere fra Compagni, la *Vita nuova*, Castiglione, Cellini, Guicciardini, Galilei, Colletta e i *Promessi sposi*. Indica poi la *Commedia* di Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto e Tasso Machiavelli, Monti, Foscolo, Manzoni poeta, Leopardi in versi e in prosa.

La Regia Commissione del 1905, raccomandando la lettura di opere integrali, anche teatrali, menziona Petrarca, Machiavelli, Galilei, Leopardi e Manzoni come «maestri perpetui», da farsi in più anni, poi Dante, Ariosto, Casrtiglione, Tasso, Parini, Metastasio, Goldoni, Alfieri, Monti, Foscolo e Carducci. Le direttive del 1920, influenzate da Croce, aggiungono scrittori di spirito risorgimentale, ovvero Mazzini, Gioberti, Carducci. S'intende che il punto di riferimento nell'individuazione delle «corone» risente di un'opera di forte impronta risorgimentale, cioè la *Storia* letteraria del De Sanctis, che promuoveva ad eponimi di singoli capitoli i nomi degli autori (o i titoli dei loro capolavori) del suo Parnaso, ovvero Dante, Petrarca, Boccaccio, Poliziano, Ariosto, Machiavelli, Tasso, Marino, «la nuova scienza» di Galileo e «la nuova letteratura» di Parini, Goldoni e Alfieri, ma anche «l'ultimo trecentista» Sacchetti, «la Maccaronea» di Folengo, Pietro Aretino, nomi il cui rango sarebbe stato più tardi contestato. A quel canone si aggiungeranno poi Manzoni e Leopardi, centri focali della storia letteraria di De Sanctis del XIX secolo.

L'inclinazione a individuare terne di *auctores* nelle epoche più luminose, è visibile nei programmi della riforma Gentile del 1923, che privilegia Dante, Petrarca, Boccaccio; Ariosto, Machiavelli Tasso; Goldoni, Alfieri, Parini; Foscolo, Leopardi e Manzoni. Uno dei manuali più diffusi nella prima metà del secolo, quello di Eugenio Donadoni (1923, ed. riv. 1936), sistema in forma durevole il canone dei nostri classici giungendo fino ai contemporanei Carducci, Pascoli e D'Annunzio (il capitolo conclusivo su Mussolini è lo scotto pagato al regime dal pur fine critico). Le «tre corone» poetiche di fine Ottocento, riunite da Augusto Vicinelli in un'antologia così intitolata nel 1945, entrano abbastanza presto nelle antologie scolastiche che, per la parte riguardante i primi sette secoli della nostra letteratura, finiscono per confermare lo stereotipo, variando tutt'al più la misura assegnata alle singole personalità.

La storia-antologia che più drasticamente seleziona i «Protagonisti» delle varie ere, quella curata da Pietro Gibellini, Gianni Oliva e Giovanni Tesio (*Lo spazio letterario*, 1989), considera tali Dante, Petrarca, Boccaccio, Boiardo, Poliziano, Sannazzaro, Ariosto, Machiavelli, Bembo, Tasso, Marino, Galileo, Metastasio, Parini, Goldoni, Alfieri, Monti, Foscolo, Porta, Belli, Manzoni, Leopardi, Carducci, Verga, Fogazzaro, Pascoli, D'Annunzio (oltre a tre terne di novecenteschi). In sintonia con la prospettiva dionisottiana (ma anche continiana) assunta dai tre curatori, agli *auctores* tradizionali vengono aggiunti gli esponenti dell'umanesimo volgare del nord, del centro e del sud, e i grandi temperamenti dialettali (Porta e Belli, tradizionalmente relegati fra i minori e a lungo posposti a Giusti), in una dialettica che li contrappone a maestri del classicismo che ancora soffrivano di pregiudizi tardoromantici (Bembo, Metastasio, Monti).

Anche la recente sottolineatura della necessità di un «Canone Occidentale», ovvero di uno studio delle letterature non su base esclusivamente nazionale, da una parte non appare affatto una

novità (basti pensare alla massiccia presenza di letterature straniere nella riforma Gentile) bensì un'istanza sempre presente e "pendolare" nelle misure, dall'altra parte incontra delle condizioni reali inadatte a far prevedere ragionevolmente che l'impostazione dell'italianistica venga sostituita con quella della comparatistica. Questo, considerando la scarsa presenza nelle università italiane degli studi di comparatistica letteraria ed avendo avuto gli studi italiani rapporti scarsi con quelli di altri paesi, in molti dei quali peraltro attualmente le letterature comparate sono oggetto di serie discussioni. L'insegnamento della letteratura peraltro si trova tra Scilla e Cariddi: da una parte l'esigenza di globalità e di cosmopolitismo, dall'altra il fiorire di localismi e particolarismi che esaltano il minimale. Di fronte a questo *impasse* lo stallo è inevitabile.

Il fatto che le istituzioni delegate all'educazione letteraria abbiano a lungo ignorato sia il cambiamento epocale del postmoderno, sia la caduta della distinzione tra letteratura alta e letteratura di consumo, sia in generale il dibattito sulla crisi, ha comportato una sorta di isolamento e irrigidimento dell'educazione letteraria scolastica, che non ha cercato un'evoluzione progressiva, rimanendo ancorata al canone nazionale tradizionale, ed ora si trova a dover affrontare tutto insieme: la ricerca di un canone europeo, quella di canoni locali e particolaristici, quella di un canone che privilegi o derivi dalle tendenze e poetiche del Novecento, quella di un canone letterario che comunichi senza troppe pretese di autonomia con quelli babelici degli Studi Culturali. La riforma della scuola non indica programmi ma obiettivi: i canoni saranno decisi dalle autonomie entro una prevedibile frammentarietà caotica e un ancor più prevedibile sconcerto degli operatori.