

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 tetradе 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 licenziati 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 saggiavano 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,

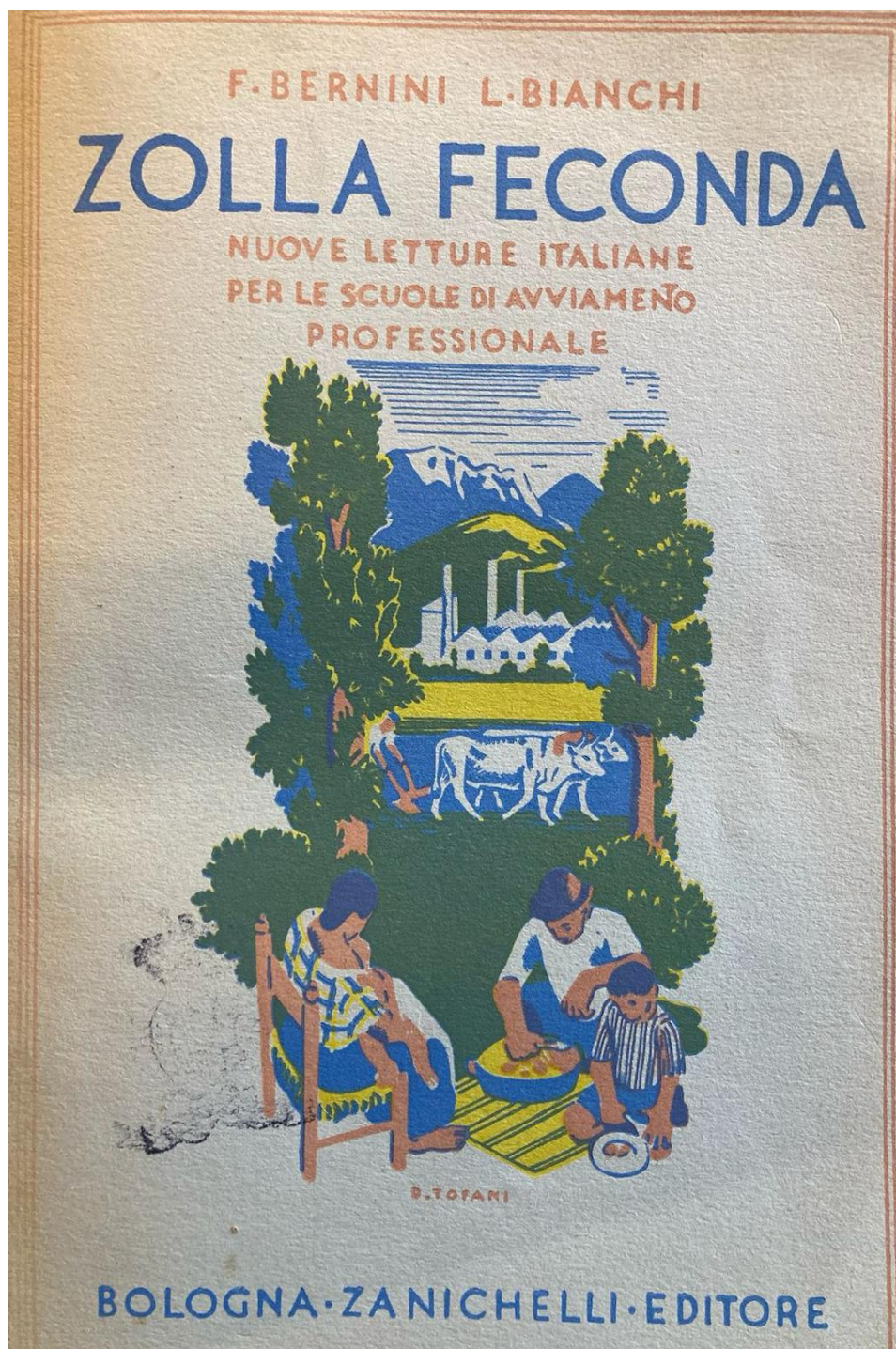
³¹ FRANCESCO FALCIDIA, CARMELO SALOMONE, *In novità di Vita. Antologia italiana*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1936.

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.