

Quali sono le sfide che le trasformazioni del mercato mondiale della cultura pongono a chi si occupa di letteratura per mestiere, per studio o per semplice interesse? Nel nuovo quadro delle relazioni sovra e trans-nazionali fra culture e lingue, occorre ragionare sul problema del canone e sul legame tra produzione letteraria e identità nazionale. Ma a essere chiamata in gioco è la definizione stessa di letteratura come forma di comunicazione artistica autonoma. Il libro fa capire che cos'è (e come si studia) la letteratura senza confini.

Giuliana Benvenuti insegna Letteratura italiana contemporanea nell'Università di Bologna. Tra i suoi libri ricordiamo, pubblicato dal Mulino, «Il viaggiatore come autore. L'India nella letteratura italiana del Novecento» (2008).

Remo Ceserani ha insegnato Letterature comparate nell'Università di Bologna. Per il Mulino ha pubblicato «Il fantastico» (1996), «Il testo poetico» (2005) e «Il testo narrativo» (con A. Bernardelli, 2005).



911.26

€ 15,00

Cover design: Miguel Sal & C

ISBN 978-88-15-23711-8



9 788815 237118

Società editrice il Mulino



Benvenuti - Ceserani

La letteratura nell'età globale

Universale Paperbacks

Giuliana Benvenuti
Remo Ceserani

La letteratura nell'età globale



il Mulino

Universale Paperbacks

¹ Questa posizione è stata più volte ribadita nelle diverse annate della rivista «Tirature», a cura di V. Spinazzola.

² P. Dubini, *La fortuna commerciale degli autori italiani*, in Fondazione Alberto e Arnoldo Mondadori [2009, 18].

³ Un esempio già studiato è quello della produzione cinematografica di Bollywood che illustra la complessità delle interazioni tra culture. Cfr. Vijay Mishra [2002].

⁴ Cfr. B. Terracini [1996].

⁵ Nell'ambito della recente storia dei *translation studies* ci sono state alcune riviste e alcuni gruppi di ricerca che hanno svolto un ruolo centrale di dibattito e di innovazione: pensiamo alla rivista «Transst» di Tel Aviv e alla rivista femminista canadese «Tessera» (ma importanti in questo quadro sono anche le elaborazioni nate dalla Manipulation School e dal volume collettaneo del 1985, a cura di Theo Hermans, *The Manipulation of Literature*). Una funzione analoga è svolta, tra gli altri, in questo momento dalla serie di volumi *Traces* [Rao 2006]. Tra i recenti contributi dedicati ai *translation studies* occorre segnalare almeno Bassnett e Trivedi [1999], Baker [1992; 2001], Bermann e Wood [2005], Tymoczko e Gentzler [2002] e Venuti [1995; 1998; 2004].

⁶ La produzione ristretta è caratterizzata da una relativa autonomia dei modi di produzione e circolazione dei beni simbolici nei differenti «campi», un'autonomia che si deve in primo luogo a istanze di consacrazione specifiche rispetto alle logiche di mercato, avviate cioè attraverso le riviste, i congressi, la formazione di gruppi che propongono e fanno valere all'interno di questa sfera criteri di giudizio specifici. Cfr. Bourdieu [1980; 1984; 1992].

⁷ Per zone di contatto Pratt intende lo spazio nel quale popolazioni geograficamente separate entrano in contatto e che comporta «condizioni di coercizione, diseguglianze radicali e conflitti insanabili» [1992, 6].

⁸ Spivak ha però anche sottolineato l'importanza dell'immaginario come luogo di elaborazione della critica e delle alternative, descrivendo un dialogismo di assoggettamenti che ha al suo centro l'analisi di scritti letterari. In *In Other Worlds* [1987], Spivak ha parlato della riscrittura femminista della cultura dominante, sottolineando come essa debba cominciare con la decostruzione.

⁹ Per farsi un'idea della vastità delle questioni che oggi si riuniscono sotto il termine-ombrello traduzione, basterà scorrere l'indice del recente volume di Bermann e Wood [2005] nel quale si discorre di traduzione simultanea, di traduzione intersemiotica, del nesso fra traduzione e identità nazionale, fra traduzione e scrittura della storia e di molte altre questioni ancora.

¹⁰ Cfr. Benvenuti [1994].

¹¹ Cfr. Benvenuti [2007].

¹² Si veda in proposito la discussione di Hall [1988].

SCUOLE, UNIVERSITÀ, EDITORIA E DIVULGAZIONE

1. *Proposte per l'insegnamento della letteratura mondiale*

Il passaggio da un'organizzazione dell'insegnamento letterario su base identitaria e nazionale, tendenzialmente monolingustico e monoculturale, a un insegnamento impostato sul dialogo e il confronto fra le culture e le letterature è carico di difficoltà. È vero che nella scuola italiana, forse più che in altri paesi europei, e in particolare nella scuola media e nel biennio della scuola superiore, non sono mancate le aperture verso le altre letterature, anzitutto quella classica, ma anche quelle moderne. Tuttavia lo scopo dominante, in tutto il percorso dell'insegnamento letterario nei vari ordini della scuola italiana, così come in gran parte delle scuole degli altri paesi, è stato quello di incoraggiare il legame fra insegnamento letterario e insegnamento linguistico e di privilegiare la tradizione culturale e anche ideologica nazionale, utilizzando le opere della letteratura per rafforzare la coscienza, a lungo sbiadita, di una comune identità nazionale.

Anche nelle scuole superiori italiane non sono mancate in alcune antologie¹ le aperture verso le letterature straniere (non di solito nei manuali di storia letteraria, basati sul modello desanctisiano, e non certamente nei programmi ministeriali), con qualche risultato, per quanto riguarda l'insegnamento linguistico, paradossale. Se si tiene presente che la lunga storia della tradizione letteraria italiana è stata per tanto tempo scollegata dalle lingue effettivamente parlate nella penisola, non sorprende che a volte siano riusciti più efficaci, per una buona educazione linguistica, i modelli offerti da opere straniere giunte sui banchi scolastici in buona traduzione italiana, che non quelli offerti dalla tradizione letteraria nazionale.

La nuova situazione offerta dall'apertura culturale alle dimensioni mondiali richiede un evidente cambiamento delle vecchie abitudini.

Lo studioso americano David Damrosch, professore di letterature comparate all'Università di Yale, da tempo è impegnato a introdurre l'insegnamento della *World literature* nelle università americane e ha compilato saggi, guide e antologie allo scopo². Egli si è mostrato perfettamente consapevole delle difficoltà, ma ha anche proposto delle interessanti soluzioni al problema. Aprendo, per esempio, il libro opportunamente intitolato *How to Read World Literature* egli scrive:

Ho scritto questo libro nella convinzione che un'opera della letteratura mondiale abbia una straordinaria capacità di superare i confini della cultura che l'ha prodotta. Sicuramente alcune opere sono così legate alla loro cultura che possono risultare significative solo ai lettori di casa o specialisti dell'area culturale ed esse restano chiuse entro la loro originaria cultura nazionale o regionale. E tuttavia molte opere trovano lettori in tempi e luoghi lontani e ci parlano con avvincente immediatezza. Non c'è forse cultura letteraria più lontana da noi oggi, per esempio, di quella della corte del re Shulgi di Ur, il primo patrono della letteratura che si conosca, il quale regnò nella Mesopotamia meridionale quattromila anni fa. Perfino la sua lingua, il sumerico, non ha nessun rapporto con altre lingue che noi conosciamo. Aveva cessato di essere parlata mille anni prima di Omero, e la scrittura cuneiforme con cui il testo era steso è rimasta illeggibile per duemila anni sino alla fine dell'Ottocento. Eppure, ora che gli studiosi moderni hanno faticosamente decifrato quell'antico linguaggio, non ci viene richiesta nessuna conoscenza specializzata per rispondere alla grazia di una ninna-nanna scritta per uno dei figli di Shulgi [2009a, 2].

Dobbiamo dedurne che la letteratura ha un carattere universale, che parla a tutti gli uomini in tutte le epoche nella stessa maniera? Damrosch non sostiene certo questa tesi. Egli parla di un rapporto dialettico fra il nostro presente e i mondi rappresentati da testi letterari lontani nel tempo e nello spazio, parla di un movimento di avvicinamento e allontanamento rispetto a ciò che è familiare o che non lo è:

Una visione del mondo è sempre una visione a partire dalla situazione in cui si trova l'osservatore, e noi inevitabilmente filtriamo ciò che leggiamo attraverso l'esperienza di ciò che abbiamo letto nel passato. Ma allora, se non sovrapponiamo semplicemente le nostre aspettative al nuovo testo, le sue qualità distintive si imprimeranno su di noi, allargando il campo della nostra visione e offrendoci una nuova prospettiva sulle cose quali le conoscevamo [*ibidem*, 3].

Possiamo illustrare i problemi posti nelle università americane da un insegnamento che tenesse conto della nuova dimensione mondiale delle culture soffermandoci su un esempio, quello dei corsi offerti all'inizio degli anni Novanta dalla sezione di World Literature and Cultural Studies dell'Università della California a Santa Cruz. Rispetto a numerosi altri esempi simili, anche in anni più recenti, quello di Santa Cruz ha il vantaggio di basarsi su un'impostazione teorica molto ben articolata e descritta a suo tempo ampiamente e chiaramente da una delle insegnanti responsabili del programma, Kristin Ross [1993]. I corsi della sezione erano rivolti a studenti *undergraduates* (cioè dei primi quattro anni dello studio universitario, una specie di mediazione fra il nostro liceo e la laurea breve, frequentato dagli studenti americani dopo i quattro anni, quelli dai 13 ai 17, della *high school*), e anche a studenti più avanti nella loro carriera (*graduates*) ed erano insegnati in collaborazione fra loro da professori provenienti dalle varie aree degli studi letterari (americanisti, anglisti, francesisti ecc.) tutti raggruppati sotto l'unica etichetta di «letteratura». Ha spiegato la Ross:

Creando un campo comparativo globale abbiamo pensato di poter presentare sia le culture dominanti sia quelle emergenti in rapporto dialettico fra loro. I «classici» della tradizione culturale non sarebbero stati esclusi dal nostro programma, ma sarebbero stati ricostituiti e affrontati in modo tale da non dare per scontata la loro monumentalità. Il nostro scopo era di spingere gli studenti a considerare la produzione culturale in modo più critico e più storicamente fondato del solito [*ibidem*, 667-678].

All'obiezione, avanzata da colleghi tradizionalisti, che gli insegnanti normalmente hanno una formazione spe-

cializzata (e limitata a una o a poche aree culturali e linguistiche) e non possono improvvisarsi esperti delle più diverse e lontane culture, la Ross risponde, appoggiandosi alle tesi del filosofo francese Jacques Rancière [1987], che il processo di apprendimento non è unidirezionale (da un professore che sa a uno studente che non sa e deve apprendere) e non è uniformemente progressivo (per stadi successivi di somministrazione di conoscenza). Si tratta quindi di smontare l'ideologia della specializzazione e di avviarsi a processi di apprendimento aperti e condivisi.

L'idea di base del programma non era quella di coprire enciclopedicamente tutte le culture del mondo, ma di procedere allo studio di ciascuna singola cultura «in prospettiva mondiale». La Ross riprendeva in questo modo da Fredric Jameson [1988b, 73] l'idea della «focalità doppia», in base alla quale qualsiasi esperienza locale può essere significativa in sé, ma può anche essere allo stesso tempo «figura», o allegoria, di altre esperienze. Ecco l'esempio di alcuni corsi offerti dal programma:

Nel corso intitolato «Narrazioni di confine», recenti esperienze storiche dell'esilio e dell'immigrazione sono analizzate in romanzi e film di autori palestinesi, sudafricani, centramericani e di chicani. La struttura allegorica del corso nel suo insieme è condizionata da una costruzione attenta delle varie esperienze storicamente considerate [1993, 673].

2. *Il dibattito sul canone e le questioni dell'identità e della memoria culturale*

Un primo problema che si presenta a chi vuole impostare un insegnamento della letteratura mondiale è il cosiddetto canone. Ma che cos'è il canone? Il termine è antichissimo³: viene dal greco e due sono i suoi principali significati etimologici: 1) una regola, un'unità di misura, uno standard (in stretto collegamento con la parola greca e latina *canna*, che designava un giunco usato come strumento per misurare); 2) una lista, un catalogo (il cui significato non è difficile capire come si sia sviluppato in modo abbastanza naturale da quello originario di unità di misura). Si

collega con questo secondo significato quello più ristretto e specializzato che la parola ha assunto nel latino ecclesiastico, per indicare la lista autorevole e autorizzata dei libri che andarono a formare la Bibbia, sia ebraica sia cristiana. La parola fece la sua comparsa con questo significato nel IV secolo d.C. ma ben presto se ne ebbe un'estensione: dal canone dei libri sacri a quello delle opere dei padri della Chiesa (patristica).

In quell'uso originario del termine era evidentemente implicato un principio di selezione, secondo il quale certi autori o testi venivano considerati degni più di altri di essere conosciuti e preservati. A prescindere da eventuali incidenti esterni (come per esempio la distruzione della biblioteca di Alessandria, che paradossalmente aiutò a canonizzare le opere sopravvissute), normalmente funzionava, nella selezione, un criterio religioso e ideologico. Le opere che venivano tenute fuori dal canone, e non contribuivano quindi al costituirsi della Bibbia o del corpus dei testi dei Padri della Chiesa così come noi li conosciamo, erano giudicate non conformi alla «verità» religiosa e non erano adatte alla diffusione degli insegnamenti della Chiesa. A un certo punto il canone che si formò in questo modo venne «chiuso» e fissato per sempre. I testi esclusi divennero «apocrifi». I cristiani che nel corso di quei primi secoli portarono avanti l'opera di canonizzazione non giudicavano in base alla bellezza o ai valori formali dei testi, all'efficacia del messaggio o alla sua fondatezza storica, bensì in base alla conformità di quei testi con i principi della comunità religiosa che si stava formando e con le regole che si stava dando. Il criterio fu quello dell'ortodossia o dell'eterodossia religiosa.

Un'altra istituzione che applicò criteri selettivi, questa volta non a testi di contenuto religioso, ma a liste di autori (*auctores*), sia cristiani sia pagani (spesso corredati con un'interpretazione allegorica cristiana), fu la scuola. Nelle prime scuole dell'epoca alessandrina vennero scelti testi esemplari della tradizione letteraria greca e latina che entrarono a far parte del canone da insegnare, sulla base di criteri esemplari e tendenzialmente normativi: la correttezza grammaticale o stilistica, la qualità estetica, la vivacità aneddotica, il contenuto morale o di pensiero.

Da allora sino ai nostri giorni le società hanno sempre assunto dei canoni culturali per costruire un immaginario condiviso a garanzia delle loro stesse strutture politico-istituzionali. Così da tempi ormai remoti il termine *canone* indica uno strumento di selezione e valutazione di autori, testi, saperi che sono o dentro o fuori della cultura tradizionale, «classica» di una società in un certo momento storico. Il canone fissa le scelte di gusto e di valore affermatesi in una certa comunità in un determinato momento storico, quali risultano dai manuali o dalle antologie, dai programmi scolastici, dalla politica culturale dei governi, dagli indirizzi dell'editoria, con il compito di rispecchiare i valori etici e politici delle strutture istituzionali che lo hanno determinato con finalità educative, a garanzia della loro resistenza nel tempo.

Accanto alla scuola, si possono ricordare altre istituzioni che provvedono a fissare e trasmettere canoni. Così operano, per esempio, le commissioni municipali che hanno deciso nei vari momenti storici i nomi da dare alle vie delle nostre città, con l'intento di ricordare ai cittadini, in una specie di enciclopedia ideale, i grandi personaggi della storia, della letteratura, dell'arte o della musica del passato, o i luoghi delle guerre e delle battaglie, o i protagonisti delle scoperte scientifiche o degli avvenimenti sportivi. La scuola, sicuramente, è stata ed è tuttora l'istituzione che sceglie e stabilisce i canoni, li traduce in programmi di corso e d'esame, in libri di testo, in collane di classici, in antologie.

Negli ultimi decenni si è sviluppata una discussione critica, particolarmente accesa soprattutto in America⁴, che ha contrapposto da una parte coloro che, sulla base del prestigio che circonda alcune «grandi opere» della letteratura (trasmesse dalla grande tradizione classico-cristiana e occidentale), le consideravano presenza obbligatoria e irrinunciabile («canonica») in ogni curriculum di studi⁵, e dall'altra parte coloro che, invece, pensavano che esistano soltanto dei valori condivisi e concordati, negoziati nel corso della storia e che, quindi, volta per volta, i canoni si possano proporre, stabilire, riformare, aggiornare, andando anche oltre i confini della tradizione occidentale.

Emblematici, in questo senso, sono stati due episodi di dibattito collettivo e di vero e proprio scontro politico all'interno di due istituzioni prestigiose: l'università di Stanford nel 1987, l'università di Yale nel 1995. A Stanford, come ormai è stato raccontato da molti⁶, c'è stata nel 1987 una vera e propria ribellione degli studenti, con assemblee, cortei, fra cui uno di circa 500 studenti guidati da Jesse Jackson al canto di *Hey hey, ho ho, Western culture's got to go* («Ehi, ehi, oh, oh, la cultura occidentale deve smammare»), cartelloni spiritosi e provocatori, slogan e volantini, contro la tradizionale lista dei libri classici di cui era prevista la lettura obbligatoria per tutti gli studenti del college. A questa ribellione le autorità accademiche e il corpo dei professori hanno risposto con lunghe discussioni, una netta divisione fra progressisti e conservatori, la formazione di una commissione che ha condotto lunghe trattative e alla fine ha varato un'ipotesi di sperimentazione, che è consistita nella sostituzione dell'unica lista obbligatoria con otto liste diverse fra cui scegliere.

A Yale c'è stato, negli stessi anni, un episodio altrettanto significativo⁷. Un ex alunno miliardario, Lee M. Bass, ha promesso alla sua antica università una donazione di eccezionale entità, legandone però il conseguimento effettivo alla creazione di un nuovo corso intitolato *Western civilization*. La comunità di Yale si è subito divisa: i conservatori hanno accolto favorevolmente l'offerta di Bass considerandola un'occasione fortunata per correggere la tendenza, da essi considerata pericolosa, ad abbandonare i modelli dell'educazione umanistica («liberal education») in favore del «multiculturalismo» e dei programmi autodefinescenti «politically correct», cioè imparziali nel dar voce a tutte le tradizioni e minoranze; i progressisti hanno considerato l'offerta di Bass retrograda e superflua, essendo il curriculum di Yale nel campo delle scienze umane già allora, secondo loro, in gran parte occupato dalla cultura alta della tradizione occidentale. Quando, poi, Bass ha chiesto di poter intervenire non solo sull'argomento dei corsi finanziati dal suo denaro, ma addirittura sulla scelta degli insegnanti, allora la comunità accademica di Yale si è ricompattata e ha respinto unanimemente una condizione

che limitava le sue prerogative (rinunciando così, clamorosamente, a un'enorme somma di danaro).

A Stanford uno dei corsi sperimentali introdotti dalla riforma era intitolato *L'Europa e le Americhe*. In esso significativamente comparivano, accanto ad Agostino e alla Bibbia, gli scritti degli Indiani d'America; accanto agli scritti di Colombo e di Mandeville e di Bartolomé de Las Casas, i documenti dei Tupac Amaru ribelli e i romanzi storici degli scrittori sudamericani; accanto ai tragici greci (*Prometeo incatenato* e *Medea*) e a Shakespeare (naturalmente *La Tempesta*), i miti africani, gli scritti di Aimé Césaire, C.L.R. James, Alejo Carpentier, Clarice Lispector, Walt Whitman, e poi Rousseau, la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo*, la *Dichiarazione dell'indipendenza americana*, la *Dichiarazione dei diritti umani dell'ONU*, e poi Frantz Fanon, Sigmund Freud, Max Weber, James Clifford, Lloyd Wright e Umberto Eco: non, quindi, una serie di grandi opere chiamate a testimoniare una tradizione di pensiero ma una serie di testi chiamati a rappresentare un confronto e uno scontro di culture.

Mary Louise Pratt, personalmente coinvolta in quell'esperimento, ha difeso con forza le ragioni in favore del nuovo corso. Esso doveva avere come obiettivo lo studio delle componenti europee, africane e indiane nelle culture d'America e quello della storia dei loro rapporti reciproci:

Il corso adotta frequentemente una prospettiva comparatistica: nella sezione che studia, per esempio, il sincretismo religioso e i culti estatici il Voodoo haitiano viene posto accanto al culto dionisiaco greco; nella sezione che studia le rappresentazioni del soggetto vengono messe a confronto l'autorappresentazione estroversa di un racconto orale Navaho con i modi della confessione in sant'Agostino e in Freud. Si istituiscono dialoghi storici: viene esaminata l'eredità della *Tempesta* di Shakespeare nella *Tempesta* di Césaire, in *Ariel* di José E. Rodo e in *Calibán* di Fernández Retamar; vengono presi in considerazione i rapporti di dare e avere fra il discorso illuministico sui diritti umani, i movimenti d'indipendenza americani, l'abolizionismo e le ribellioni degli schiavi; vengono ricostruite alcune tradizioni indigene, dall'antico *Popul Vuh* Maya, per esempio, alla testimonianza contemporanea dell'attivista indigena guatemalteca Rigoberta Menchù, dallo stato Inca precolombiano alla conquista spagnola (vista con occhi andini)

e alle grandi ribellioni andine del decennio 1780-90 alla poesia contemporanea quechua di José Maria Arguedas. Termini come creolizzazione, transculturalismo e sincretismo vengono usati per sviluppare un approccio comparativo alla letteratura e al tempo stesso per riconoscere la pienezza e integrità interna di momenti e formazioni particolari [Pratt 1990, 22].

Non sono mancate, naturalmente, le reazioni degli ambienti conservatori, i quali sono scesi in campo in difesa della tradizione. Un professore di filosofia dell'Università di Chicago, Allan Bloom, ha scritto un libro che ha avuto un grande successo: *The Closing of the American Mind* [1987]⁸. Per Bloom, che scriveva da una posizione di nobile e malinconico isolamento intellettuale e ciononostante in sintonia con altri e assai più rumorosi polemisti della destra conservatrice americana, l'abbandono della tradizione dell'«educazione liberale» fondata sui grandi classici era la causa principale della decadenza delle università americane e dell'indebolimento delle istituzioni politiche e culturali del paese.

È probabile che proprio reagendo al clima assai accalorato del dibattito di Yale, un altro Bloom, di nome Harold, professore in quella Università, raffinato conoscitore della tradizione soprattutto poetica occidentale, si sia messo contro il movimento culturale allora prevalente, contro alcuni stessi suoi allievi da lui bollati come «critici del risentimento» (perché avrebbero rinunciato a difendere i «valori» della civiltà di appartenenza) e abbia deciso di scrivere un libro come *Il canone occidentale* [1994; trad. it. 1996]. Si tratta di un libro polemico e in controtendenza, scritto a difesa della grande tradizione. Il canone occidentale vi viene presentato in una versione assai personale e tendenziosa, discutibile anche dal punto di vista dei difensori della tradizione: è decisamente anglocentrico, tanto che Shakespeare ha la posizione centrale e prominente, Dante compare in posizione abbastanza secondaria, Chaucer è collocato là dove ci si aspetterebbe perlomeno Boccaccio, e sono fatte molte altre scelte idiosincratiche.

In ogni caso la revisione dei canoni è proseguita in molte università americane non solo attraverso nuovi programmi dei corsi, non solo attraverso un generale riequili-

brio degli interessi di studio e ricerca del mondo accademico (come effetto combinato delle correnti decostruzioniste, poststrutturaliste, neostoriciste, delle rivendicazioni del femminismo, degli studi gay, degli studi culturali, di quelle delle minoranze nere, africane, ispaniche, indiane e asiatiche, ma anche e soprattutto attraverso quello che è stato da sempre, già ai tempi dell'antichità greco-ellenistica, uno strumento tipico di formazione, istituzionalizzazione, revisione dei canoni: l'antologia. Basta confrontare, per avere un'idea della portata del lavoro di revisione in corso, una classica antologia scolastica della letteratura americana come *American Poetry and Prose* di Norman Foerster [1934], che è stata fra le più diffuse fino agli anni Cinquanta, con la nuova *Heath Anthology of American Literature*, diretta da Paul Lauter e pubblicata nel 1990⁹. Se si prende in esame la sezione del secondo Ottocento e del primo Novecento, si può notare che, accanto a Walt Whitman ed Emily Dickinson (già presenti nell'antologia di Foerster, ma elevati dalla Heath ad autori canonici, con centinaia di pagine e addirittura due volumetti a sé), compaiono le ballate popolari del West, le espressioni della poesia indiana, i ritmi del folklore americano, le poesie tracciate sui muri dai primi immigrati cinesi; accanto a Sarah Orne Jewett compaiono numerose altre donne scrittrici di romanzi; la presenza di Mark Twain viene di parecchio ridotta e accanto a lui compaiono scrittori neri come Charles Waddell Chesnutt e Paul Laurence Dunbar, bianco-indiani come Alexander Lawrence Posey e John Milton Oskison e la scrittrice bianco-indiana-creola Alice Dunbar-Nelson; accanto a William Dean Howells, Henry James e Stephen Crane compaiono la audacemente moderna Kate Chopin e la femminista militante Charlotte Perkins Gilman; accanto a Ezra Pound compaiono Gertrud Stein e Djuna Barnes; Ernst Hemingway e Francis Scott Fitzgerald vengono ridimensionati e si vedono sorgere accanto l'intero gruppo della «Harlem Renaissance», oltre all'immigrata polacca Anzia Yezierska e all'immigrato italiano Pietro Di Donato; T.S. Eliot viene declassato, Karl Shapiro scompare e fra i grandi poeti moderni prendono un posto di rilievo Wallace Stevens e Robert Penn Warren¹⁰.

Operazioni simili vengono condotte sulla letteratura inglese, con un abbassamento di importanza dei metafisici e dei simbolisti, un ritorno in voga dei grandi romantici e una larga apertura sulle tante letterature in inglese del mondo. Lo stesso avviene per la letteratura francese o francofona e, in misura minore, per la letteratura tedesca¹¹. La polemica contro l'eurocentrismo degli studi letterari, su base sia nazionale sia comparativa, è vivacissima. Tutta questa attività di discussione e ridefinizione dei canoni ha come presupposto l'assunzione di una precisa posizione teorica e cioè la convinzione che i canoni non sono il riconoscimento di una scala di valori estetici o morali rigidi e fissi nel tempo, ma sono invece una formazione storica, corrispondono a un particolare programma educativo di una società e devono essere continuamente revisionati e riformati, per adattarsi alle nuove esigenze.

Robert Scholes [1992] ha richiamato l'attenzione su un passo dell'«Introduzione polemica» all'*Anatomia della critica* di Northrop Frye [1957; trad. it. 1969]. Commentava Scholes:

Il modo in cui noi oggi usiamo il termine *canone* negli studi letterari è in gran parte lo stesso che abbiamo imparato da Northrop Frye [...]. A partire da Frye, gli studiosi di letteratura sono pervenuti a usare il termine per indicare una lista di testi che costituiscono la nostra eredità culturale e, come tali, sono il patrimonio da cui devono trarre i loro testi i curricula accademici per lo studio letterario [1992, 141-142].

Barbara Herrnstein Smith, in un saggio [1984] che pone nel titolo accanto al concetto di «valore» quello relativizzante di «contingenze», ha sostenuto con energia una posizione assai dialettica, da una parte affermando (in polemica anche con Northrop Frye) la necessità dell'esistenza di sistemi di valori nel campo degli studi letterari (quindi difendendo l'attività critica e storiografica come scelta, valutazione e costruzione di tradizioni), dall'altra parte affermando (in polemica con le posizioni critiche ideologizzanti e conservatrici) la relatività storica di tali sistemi, la loro «contingenza» (quindi difendendo l'attività critica e storiografica come continua riformulazione di valori e tradizioni):

Come qualsiasi altro oggetto, le opere d'arte e di letteratura portano i segni della loro storia valutativa, segnali di apprezzamento che acquistano la loro forza in virtù di diverse pratiche sociali e culturali e, in questo caso, dell'opera di alcune istituzioni altamente specializzate ed elaborate. Le etichette «arte» e «letteratura» sono comunemente, come è naturale, dei segni di appartenenza a categorie di distinzione onorifica. [...] L'accademia letteraria ed estetica sviluppa dei meccanismi pedagogici e di acculturazione d'altro tipo che hanno lo scopo di mantenere almeno (e, di solito, al massimo) una sottopopolazione della comunità i cui membri «apprezzano il valore» delle opere d'arte e di letteratura «come tali». In altre parole, fornendo loro gli «sfondi necessari», insegnando loro le «abilità appropriate», «coltivando i loro interessi» e, in generale, «raffinando il loro gusto», l'accademia produce generazioni su generazioni di soggetti per i quali gli oggetti e i testi così etichettati effettivamente svolgono le funzioni così privilegiate, assicurando in questo modo la continuità di opere canoniche, funzioni canoniche e pubblici canonici che come tali mutualmente si definiscono [*ibidem*, 27]¹².

Quel che sembra risultare molto chiaramente dall'insieme del dibattito è che la questione dei canoni non riguarda tanto i problemi dell'estetica e dell'etica quanto piuttosto quelli delle istituzioni sociali delegate a trasmettere la cultura, e quindi anzitutto, nella nostra società, di istituzioni come la scuola e l'università. Gli attacchi che i critici tradizionalisti e conservatori americani hanno mosso a tutte le esperienze di apertura dei canoni e di innovazione dei programmi scolastici sono stati chiaramente ispirati da forti motivazioni ideologiche: la società americana è fondata su una precisa tradizione, che è quella dei padri fondatori e della costituzione, ed è incarnata dalle grandi opere della tradizione classica ed europea; le proposte di rinnovamento vengono da quella che essi considerano la «sinistra culturale», dai patiti di Frantz Fanon, dagli ultimi seguaci del marxismo che, avendo ormai perso la loro battaglia nei dipartimenti di economia e scienze politiche, si sono rifugiati nei dipartimenti di letteratura.

Uno dei critici più violenti della revisione dei canoni nel sistema educativo americano è stato Roger Kimball [1990], il quale si è chiesto retoricamente:

Chi avrebbe potuto prevedere che gli amministratori delle nostre università avrebbero un giorno fatto a gara, calpestandosi l'un l'altro, nella corsa a sostituire il curriculum «bianco occidentale» degli studi umanistici tradizionali con un bancone da buffet in cui sono offerti corsi per solleticare i gusti dei più diversi palati etnici e razziali? Chi l'avrebbe mai detto che gli ideali dell'oggettività e della ricerca disinteressata della conoscenza sarebbero stati non solo abbandonati ma addirittura messi alla berlina come prodotti di una società borghese repressiva? No, l'ethos rivoluzionario degli anni Sessanta ha avuto sin troppo successo, ottenendo indirettamente nelle classi scolastiche, nei consigli di facoltà e nei decreti amministrativi ciò che era stato incapace di ottenere sulle barricate [*ibidem*, XV].

Le posizioni degli intellettuali e dei professori di buon senso e di idee democratiche e liberali hanno evitato attentamente di cadere in simili estremizzazioni ideologiche del dibattito. Il filosofo del linguaggio John Searle, intervenendo con un articolo sulla vicenda di Stanford pubblicato nella «New York Review of Books» [1990], pur dichiarando di non avere nessuna simpatia per la «sinistra culturale» e nemmeno per i discorsi sui canoni, si è detto disposto a concedere un minimo di credito all'esperimento di Stanford. Il corso su *L'Europa e le Americhe*, ha sostenuto, è difendibile se non altro da un punto di vista pedagogico:

Non mi sembra che ci sia nulla di preoccupante nel fatto che Aristotele e Tocqueville sono insegnati insieme a Frantz Fanon. [...] Ammesso anche che gli organizzatori di questo corso abbiano degli obbiettivi politici, cosa che mi pare probabile, resta vero che uno degli effetti più liberatori dell'educazione liberale sta proprio nel riuscire a capire che la propria cultura è una delle possibili forme di vita e sensibilità framezzo a tante altre¹³.

Quel che Searle ha detto, parlando da destra, è stato anche sostenuto, con ricchezza d'argomenti e vigore intellettuale, da molti studiosi di sinistra, per esempio da Gerald Graff, che ha proposto non solo di aprire i canoni, ma di portare la questione dei canoni e le stesse discussioni su di essi all'interno della scena pedagogica, «insegnando i conflitti» fra interpretazioni e scale di valore [Graff 1990a; 1990b].

Una strategia pedagogica buona e moderna sta nel non trasmettere passivamente sistemi di valori, nel non ripetere dogmaticamente i valori ricevuti, nel non dare mai per fisso e scontato nessun insieme di dati culturali, nel non limitarsi a sostituire un sistema di valori o di dati culturali con un altro che si ritiene più moderno o più funzionale o più organico alla cultura di coloro a cui ci si rivolge, ma sta invece nel portare alla luce tutti i contrasti e i conflitti di culture, nel mettere a confronto i sistemi di valori, nel dare sempre la preferenza allo scontro delle idee, alle adesioni ideologiche, alle passioni e ai conflitti.

Il quarto dei fascicoli con cui la rivista «New Literary History» ha celebrato il suo venticinquesimo anno di vita si è aperto con un saggio di un critico canadese, Bill Readings, professore a Montreal, morto prematuramente nel 1994, intitolato *The University without Culture?*, cui è seguita una risposta proprio di Gerald Graff. In Canada i problemi dell'identità nazionale sono magari ancora più drammatici e in ogni caso diversi da quelli correnti negli Stati Uniti. Readings – che ha a suo tempo scritto un libro su Jean-François Lyotard, autore del saggio sulla *Condizione postmoderna* [1979; trad. it. 1981], nato come rapporto commissionato dal governo canadese sullo stato delle Università – ha lasciato un libro importante sulla crisi dell'università contemporanea, concepita non più humboldtianamente come luogo di indagine e crescita collettiva del sapere, ma come grande impresa manageriale (pubblicato dopo la sua morte, nel 1996). Egli si era sentito attratto dalla proposta di Graff di portare dentro l'università e nell'attività stessa dell'insegnamento le «guerre culturali», i conflitti di lingua e di cultura. E però la sua visione era più pessimistica e sconsolata:

Le ragioni del declino dei classici sono ovviamente complesse, ma hanno a che fare, secondo me, essenzialmente con un elemento, ed è che essi presuppongono un soggetto di cultura: un soggetto che collega i Greci con la Germania dell'Ottocento e legittima lo stato-nazione come la ricostruzione moderna, razionale di quella comunità comunicazionale immediata e trasparente che era l'antica *polis*. Il fatto che il ruolo ideologico di quel soggetto non sia più pertinente è già un sintomo primario

del declino della cultura come principio regolatore dello stato-nazione. Ne deriva che i testi classici continueranno a essere letti, ma le ragioni per cui erano necessari nei dipartimenti di lettere classiche (la necessità di dimostrare che Pericle e Bismarck appartenevano allo stesso tipo di uomo) non reggono più, e quindi non c'è più bisogno di impiegare un massiccio apparato istituzionale apposta per trasformare gli antichi Greci in Etoniani ideali *avant la lettre* [Readings 1995, 473 s.].

Come si vede, anche Readings collegava strettamente la formazione dei canoni letterari con la fondazione degli Stati-nazione nell'epoca moderna. Il discorso vale per qualsiasi paese entrato nell'epoca della modernità e successivamente in quella della postmodernità. Anche in Italia la letteratura, e il canone dei classici, hanno avuto un ruolo relevantissimo nella costruzione, in pieno Ottocento, dell'identità nazionale. Ma mentre negli Stati Uniti c'è stata un'ampia discussione sui canoni e un'opera vasta di demolizione di quelli in uso nelle scuole e nelle università, non pare che in Italia o in Europa, se c'è stata una discussione (ed effettivamente c'è stata, spesso echeggiando quella americana), ci sia stata una altrettanto forte spinta, sul piano pratico, alla revisione delle forme tradizionali dell'insegnamento letterario. Il panorama culturale europeo appare, rispetto a questi problemi, molto complicato e contraddittorio: la formazione delle identità nazionali, avvenuta in tempi diversi ma sostanzialmente in gran parte nel periodo della modernità, si è a lungo appoggiata sulle tradizioni letterarie locali, selezionando opere canoniche che contribuivano a rappresentare e definire quelle identità; ci sono stati non pochi casi in cui la costituzione delle nazioni ha dovuto fare i conti con situazioni culturali, linguistiche e di tradizione letteraria tutt'altro che uniformi e omogenee: inutile ricordare le molte diversità che hanno caratterizzato la tradizione letteraria italiana (accanto ai progetti di unificazione, i molti esempi di frammentazione, la lunga stagione dell'uso del latino, le molte realtà locali, le tradizioni dialettali, quelle maccheroniche) e gli sforzi del periodo risorgimentale e di quello unitario per ricostruire una forte tradizione unitaria nazionale, secondo l'esempio della *Storia della letteratura italiana* di Francesco De Sanctis [1870].

Ma si pensi anche ai casi delle letterature in lingua tedesca, con le differenze rilevanti, a volte rivendicate, altre volte ricondotte forzosamente a un'unica tradizione sovranazionale, fra la letteratura germanica, quella austriaca, quella svizzera, quella di paesi in cui la conoscenza del tedesco era patrimonio di minoranze (si pensi ai casi di Kafka o Celan) o di scrittori in esilio (*Exil-Literatur*) o residenti all'estero (Sebald); oppure si pensi alle tradizioni specifiche, fortemente caratterizzate, all'interno della letteratura inglese, per le realtà scozzesi o irlandesi; per non parlare poi del fenomeno grandioso delle letterature postcoloniali in lingua inglese o francese dei tanti scrittori indiani, africani, caraibici ecc. che hanno usato e usano come lingua delle loro scritture l'inglese o il francese.

Non sono mancati i sostenitori di progetti in cui alla letteratura fosse affidato il compito di aiutare a costruire, dopo la creazione di strutture economico-politiche comuni, una comune identità europea e quindi l'identificazione di un «canone europeo» da diffondere in tutte le scuole degli Stati che partecipano all'Unione. Abbiamo visto che anche un grande sostenitore di un'Europa delle differenze, piuttosto che delle omogeneità, come Denis De Rougemont ha spesso pensato [1994, II, 174] a una funzione unificatrice delle tradizioni letterarie europee, parlando di un «fondo comune» e di continuità fra le opere della tradizione letteraria classico-cristiana-europea, da Omero a Virgilio, da Virgilio a Dante, da Plutarco e Seneca a Shakespeare, da Shakespeare a Goethe, dalle *Mille e una notte* e da Calderón a Hofmannsthal, da Omero a Joyce, e di comunanza di forme, procedimenti retorici, temi, scuole e movimenti letterari. Certamente ci sono stati, nella storia, momenti e fenomeni di convergenza fra le diverse tradizioni letterarie europee: l'egemonia italiana nel periodo umanistico e rinascimentale, quelle successive della cultura inglese o francese; fenomeni come il romanticismo, che è stato esteso, pur fra non poche differenze e sfasature temporali, in quasi tutta Europa, e poi le avanguardie. Tuttavia le particolarità e le specificità sono state altrettanto rilevanti. E nell'epoca nostra, di globalizzazione postcoloniale, di rigurgiti locali, la possibilità di pensare a una comune memoria letteraria, e a una comune identità

europea, incontra non poche difficoltà. L'idea stessa dell'identità, basata su radici etniche, linguistiche o religiose, va corretta, come abbiamo fatto spesso in questo libro, con un'idea diversa: quella di appartenenza, intesa non come rivendicazione della proprie radici culturali, ma come libera e consapevole, in certi casi addirittura temporanea, scelta: il triestino Svevo possedeva l'identità ebraica, aveva come lingua di cultura il tedesco, come lingua di comunicazione il dialetto triestino, imparò l'inglese con Joyce e decise di scrivere i suoi capolavori in italiano; il polacco Conrad divenne prima francese e poi inglese, giungendo alla fine a identificarsi totalmente con i valori anche etici di un'Inghilterra liberale e responsabile – ma anche imperialista – simboleggiata dai codici di comportamento dei marinai imbarcati su bastimenti inalberanti l'Union Jack; il russo Nabokov si ritrovò, dopo la rivoluzione, prima esule a Berlino, e scrisse i suoi primi romanzi in tedesco, poi divenne americano (con residenze in Svizzera), perfetto conoscitore di miti americani e virtuoso nel maneggiare la lingua inglese. E potremmo fare molti altri esempi: dal franco-irlandese Beckett, al franco-rumeno Ionesco, al franco-argentino Cortázar, a tanti altri ancora.

È davvero difficile pensare a un insegnamento integrato della letteratura nelle scuole europee e alla costituzione di un canone di testi di lettura comune a tutti i paesi europei, individuando miti fondativi e testi in cui l'Europa del futuro possa riconoscersi. Non possiamo, certamente, pensare a una qualche commissione composta con i rappresentanti di tutti i paesi europei che si riunisca a Bruxelles o a Strasburgo per decidere i programmi di un insegnamento europeo della letteratura e scegliere i testi che ne dovrebbero far parte, accontentando tutti e senza far torto a nessuno: un'operazione palesemente impossibile. E quali potrebbero essere i testi fondativi della civiltà europea? La *Chanson de Roland*, tutta impregnata di spirito delle crociate? Forse potrebbe piacere ad alcuni ambienti di fondamentalismo cristiano¹⁴, ma non credo che piacerebbe ai politici con la testa sulle spalle impegnati a cercare accordi e compromessi con i popoli arabi e a preparare la strada all'entrata in Europa della repubblica turca. *La Divina Com-*

media? *L'Orlando furioso*? *Il Don Chisciotte*? Le tragedie di Shakespeare? I saggi di Montaigne? Le opere drammatiche di Racine o di Lope o di Calderón? Il *Faust* di Goethe? I grandi romanzi di Balzac, Manzoni, Dickens, Tolstoj, Dostoevskij, Proust, Thomas Mann? Le liriche di Hölderlin, Wordsworth, Leopardi, Baudelaire, Rimbaud, Eliot, Rilke, Pessoa? *L'Ulisse* di Joyce? I drammi di Ibsen, di Strindberg, di Beckett, di Brecht? E i cechi, gli slovacchi, i polacchi, gli ungheresi, i russi, gli scandinavi, gli olandesi, gli slavi del sud? Mi pare evidente la totale impraticabilità di una simile operazione.

Sembra difficilmente praticabile l'idea stessa di un mito fondativo o di un'opera fondativa che possa nutrire di sé in modo unitario e condiviso l'immaginario europeo o, se si vuole usare il linguaggio tipico della tradizione moderna del *nation building*, la coscienza europea. Le grandi opere letterarie si prestano a fatica alla formazione ideologica dei popoli; di solito sono grandi e in grado di parlare nel tempo a tante successive generazioni di lettori, proprio perché sono problematiche, piene di contraddizioni, capaci di presentare punti di vista diversi e interpretazioni diverse della realtà. Questo è vero già per un grande poema epico come l'*Iliade* di Omero, in passato dato spesso in lettura ai giovani adolescenti delle scuole per stimolare in loro l'ammirazione per l'eroismo, la prodezza individuale dei guerrieri achei e troiani, l'attaccamento alla propria causa e a valori come l'amore paterno o filiale, l'amicizia, la dignità umana. Ma se si legge attentamente l'*Iliade* si scopre che la guerra vi è presentata come un'avventura dolorosa e gravida di lutti, l'eroismo dei personaggi tutti di un pezzo come Achille ha molti limiti, la figura forte e determinata di Ettore è resa più fragile e patetica da una scena come quella in cui lascia la battaglia e va a far visita alla «dolcissima» madre Ecuba, a Elena colpevole, ad Andromaca disperata e al figlio impaurito. Nell'insieme la simpatia del poeta va più agli sconfitti e alla tragica fine della loro patria che ai vincitori, il cui destino futuro è pieno di calamità e ulteriori lutti. Se n'è accorto di recente Alessandro Baricco, che ha preparato una (peraltro discutibile) riduzione radiofonica del poema omerico e ha scritto:

È una storia scritta dai vincitori, eppure nella memoria rimangono anche, se non soprattutto, le figure umane dei Troiani. Priamo, Ettore, Andromaca, perfino piccoli personaggi come Pandaro o Sarpedonte. Questa capacità, sovranaturale, di essere voce dell'umanità tutta e non solo di se stessi, l'ho ritrovata lavorando al testo e scoprendo come i Greci, nell'*Iliade*, abbiano tramandato, tra le righe di un monumento alla guerra, la memoria di un amore ostinato per la pace. A prima vista non te ne accorgi, accecato dai bagliori delle armi e degli eroi. Ma nella penombra della riflessione viene fuori un'*Iliade* che non ti aspetti [2004, 158].

Ancor più difficile attribuire un possibile contributo alla formazione di una comune orgogliosa coscienza europea a un'opera che pure è nata programmaticamente per celebrare il primato e la missione civilizzatrice della Roma di Augusto: l'*Eneide* di Virgilio. È vero che per anni nelle scuole italiane, complice la traduzione deformante di Annibal Caro¹⁵ e forse un po' lo spirito di romanità imperiale propagandato dal fascismo, si è usata l'*Eneide* quasi come un testo di fondazione della coscienza unitaria della nazione italiana. Anche in questo caso senza tener conto del fatto che le simpatie di Virgilio (lui stesso proveniente dall'Italia celtica sottomessa a forza dai Romani) vanno sentimentalmente e poeticamente, nonostante il programma ideologico del poema, ai vinti e alle vittime della logica superiore della storia.

Possiamo pensare ai drammi storici di Shakespeare non come grandi strumenti d'indagine delle passioni e motivazioni dei suoi personaggi ma invece come possibili strumenti di educazione alla formazione etico-politica della regalità e alla creazione orgogliosa di uno spirito nazionale britannico, imitabile per la creazione di uno spirito nazionale europeo? Dobbiamo interpretare *The Tempest* di Shakespeare come una trascrizione allegorica e utopistica dello spirito coloniale inglese o come una rappresentazione complessa delle sue contraddizioni e dei suoi profondi sensi di colpa? Possiamo proporre la *Gerusalemme Liberata* di Tasso per rafforzare lo spirito cristiano d'Europa e far rivivere l'epoca trionfale delle crociate (o addirittura, a questo scopo, rivalutare la *Gerusalemme conquistata*)? È noto a tutti gli studiosi che in realtà, nella *Liberata*, non si scon-

trano Dio e Maometto, Cristianesimo e Islam, bensì Dio e Satana, dando spazio a un conflitto interno alla cultura cristiana, nella quale la verità cristiana non ha per antagonista una verità musulmana, ma i principi di negazione che le sono connaturati: il male, il peccato, l'eresia, o, come è stato detto molto bene¹⁶, lo scontro fra due codici etico-ideologici che convivevano nella società del tempo: l'ideale laico, cavalleresco, umanistico, di cui nel poema sono sorprendentemente portavoce i cavalieri saraceni, e l'ideale controriformistico della rigida condotta morale e della repressione autoritaria, di cui sono portavoce i cavalieri cristiani: due codici di comportamento divenuti incompatibili fra loro ma contraddittoriamente presenti nella cultura del tempo e nella concezione dello stesso Tasso.

La verità è che la letteratura ha sicuramente potenzialità educative, soprattutto perché può accrescere il nostro senso critico, affinare i nostri strumenti conoscitivi, la ricerca di verità e significati nella nostra vita, anche in quella collettiva e di partecipazione alla costruzione delle istituzioni civili e democratiche in cui ci troviamo a vivere, siano esse le nostre piccole nazioni o la più grande nazione europea o la più ampia realtà globale (con tutte le difficoltà, le sconfitte, gli arretramenti dei processi democratici che la storia ci riserva). È probabile che la costruzione dell'Europa, o di altre unità continentali, in Asia, in Africa, nell'America meridionale, nel mondo globalizzato, sarà lavoro lungo e impegnativo e non avrà presumibilmente bisogno né di miti fondanti né di opere letterarie che li divulgano e rafforzano. Il mondo delle differenze non ha bisogno di grandi narrazioni: buddismo, cristianesimo, umanesimo, islamismo, curiosità e metodo scientifico, disvelamento dei miti da parte della ragione ecc. Ha bisogno di quelle idee e anche del loro contrario. Per usare una formula proposta da De Rougemont: «non solo pluralità e cambiamento ma anche dialogo delle pluralità che produce cambiamento» [1994, II, 149]. La letteratura può avere una sua importante funzione per sviluppare, nei futuri cittadini globalizzati, ciascuno sui testi più adatti allo scopo, la comprensione della complessità delle nostre esperienze e dei nostri ideali, e l'esperienza concreta del confronto fra la pluralità delle voci, che possono produrre cambiamento.

A questi problemi, limitatamente all'Europa e all'Occidente, ha dedicato scritti molto acuti e significativi Mario Domenichelli [2006-07; 2010; 2011], professore di letteratura inglese e comparata all'Università di Firenze, già presidente dei comparatisti italiani e responsabile del Reseau europeo per le letterature comparate. Uno degli aspetti significativi del saggio sul canone letterario occidentale [2010] è che gran parte degli argomenti sono formulati sotto forma di domanda, del tipo:

Si può parlare di un canone letterario europeo? C'è un'identità europea su cui fondare una storia della letteratura europea? È utile insegnare letteratura europea e programmare un percorso culturale europeo comune nelle scuole di primo e secondo grado, e questo al fine di creare la coscienza di una comune appartenenza attraverso una comune memoria culturale? Esiste un temario europeo? Esiste una scrittura europea? Cosa davvero significa identità, un'identità comune nonostante rilevanti differenze di memoria culturale tra i soggetti? C'è un canone europeo a fronte di lingue diverse? [*ibidem*, 19-20, 29].

Domenichelli è perfettamente consapevole dei grandi mutamenti geopolitici e anche culturali e filosofici che si sono avuti nel mondo nella seconda metà del Novecento e parla della «rivoluzione culturale» provocata dalla «formazione di comunità multietniche e dunque multiculturali attraverso le migrazioni che portano pezzi di mondo altro dentro al mondo occidentale» [*ibidem*, 16]. Ogni volta che parla di memoria comune, si preoccupa di aggiungere la precisazione che occorre «una visione attenta alle differenze» e ogni volta che accenna a una comune cittadinanza europea, aggiunge che essa deve essere «integrata, e cioè multilingue e multiculturale, intesa come mosaico» [*ibidem*, 25]. La soluzione a cui egli approda è quella della mutevolezza e pluralità dei canoni, anche se non sposa la tesi dell'inutilità o della scomparsa, almeno nelle culture europee, di essi:

Continua ad esserci, con qualche nuovo inserimento, e qualche affondamento nell'oblio, un canone occidentale variabile localmente, a seconda cioè dei canoni nazionali e di ciò che in essi si ritiene classico, sicché dunque la temuta, o desiderata frana

del canone occidentale, o dei vari canoni nazionali, o addirittura la loro vaporizzazione, sicuramente non c'è stata. Sicuramente c'è stata invece una proliferazione di canoni, per così dire paralleli, o di resistenza, o alternativi, negli studi interculturali, secondo un'opposizione di criteri di giudizio. [...] i canoni nazionali in Europa continuano a resistere, sia nell'insegnamento dei classici nazionali, anche se sempre più in rapporto con una fitta rete di riferimenti transnazionali, sia nella proposizione di modelli a cui gli scrittori possono fare riferimento per riconoscersi nella propria tradizione, e identificarsi con la propria memoria culturale. [...] Nella natura stessa del canone è inscritto il mutare, l'ibridarsi, perché poi, dopotutto, siamo tutti meticci, e meticci sono i nostri libri [*ibidem*, 35-38].

Secondo questa prospettiva i canoni sembrano ancora avere una loro presenza nelle nostre culture, anche se tendono a perdere una delle loro caratteristiche intrinseche: la funzione istituzionale al servizio delle identità.

3. Manuali, antologie

Sono stati numerosi i tentativi di scrivere storie della letteratura ad ampio raggio e non limitate alla ricostruzione di una vicenda nazionale, pur nella diffusa consapevolezza della difficoltà, secondo alcuni della impossibilità, dell'impresa¹⁷. Esistono, da qualche anno, storie della letteratura europea a livello manualistico: per esempio *La littérature européenne* di Jean-Louis Backès [1996] o il *Précis de littérature européenne* di vari autori sotto la direzione di Béatrice Didier [1998]. Si tratta di opere che vengono dalla Francia e che, pur con tutte le buone intenzioni di dare un quadro delle molte letterature europee, risultano inevitabilmente franco-centriche, usano le scansioni cronologiche, i sistemi dei generi, le definizioni delle varie epoche sulla base di quelli prevalenti in Francia. Esistono anche altri tentativi che sono di grande interesse, come per esempio i volumi dedicati all'Europa, usciti finora in ordine sparso, della «Comparative Literary History» pubblicati dall'editore Benjamins di Amsterdam per l'Associazione internazionale di letterature comparate (AILC-ICLA) e dedicati alcuni a grandi movimenti letterari so-

vranazionali (per esempio *Romantic Prose Fiction* a cura di Gerald Gillespie e altri [2007]) oppure a particolari aggregazioni geografiche e culturali del continente (per esempio la *History of the Literary Cultures of East-Central Europe*, a cura di Marcel Cornis-Pope e John Neubauer [2004]).

Esistono storie della letteratura di tutto un continente, come per esempio quella curata, per l'America meridionale, da Mario J. Valdés e Djelal Kadir [2004]. Esistono storie generali o universali. Si tratta a volte di arduose imprese individuali (inevitabilmente limitate dalla parzialità delle conoscenze linguistiche); più frequentemente imprese collettive, con tutte le inevitabili differenze d'impostazione e sensibilità fra i diversi collaboratori, che in certi casi hanno portato persino alla rinuncia a portare a termine il disegno originario, come è avvenuto (anche per motivi politici, in seguito al tracollo dell'Unione Sovietica) per l'ambiziosa impresa messa in cantiere dall'istituto Gor'kij e dall'Accademia sovietica delle scienze, prevista in nove volumi come annunciato anche nel titolo *Storia della letteratura mondiale in nove volumi*, a cura di G. P. Berdnikov e Ju. B. Vipper, arenatasi al volume ottavo, poiché, come ha dichiarato il collettivo degli autori in una nota del volume ottavo, essi si sentirono incapaci di affrontare adeguatamente il volume sulle letterature del Novecento¹⁸.

Opera di un solo autore è stata la *Storia universale della letteratura* [1934-53] di Giacomo Prampolini (a cui si attribuiva la conoscenza di trenta lingue). Essa era basata sull'idea dell'universalità della poesia, uguale in tutto il mondo e presso tutte le civiltà nonostante le diversità linguistiche (per questo piaciuta a Benedetto Croce)¹⁹.

Una delle prime storie generali della letteratura è stata pubblicata in Germania negli anni Trenta dell'Ottocento: è il *Manuale di storia generale della poesia*, di Karl Rosenkranz [1832-33]. La più estesa storia generale della letteratura mondiale è forse quella pubblicata in Germania a cura di Klaus von See, con contributi di molti autori coordinati, per ogni volume, da un curatore responsabile: *Neues Handbuch der Literaturwissenschaft* [1972-2002]. L'opera è costituita da 25 volumi (un primo volume dedicato alla letteratura dell'Oriente antico, un secondo