

Publicazione realizzata in collaborazione con il Centro di Studi Filologici Sardi con il contributo della Fondazione di Sardegna.



**Fondazione  
di Sardegna**

«Critica del testo», rivista quadrimestrale

Fondata da Roberto Antonelli

ISSN 1127-1140

ISBN 978-88-3313-731-5 (carta) 978-88-3313-732-2 (e-book)

Registrazione presso il Tribunale di Roma n. 125/2000 del 10/03/2000

Direzione: P. Canettieri, L. Formisano, M. L. Meneghetti, A. Pioletti

Direttrice responsabile: A. Punzi

© Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali,  
“Sapienza” Università di Roma

Questa rivista è finanziata da “Sapienza” Università di Roma

Viella

libreria editrice

via delle Alpi, 32 – I-00198 ROMA

tel. 06 84 17 758 – fax 06 85 35 39 60

[www.viella.it](http://www.viella.it) – [info@viella.it](mailto:info@viella.it)

# Critica del testo

XXIII / 3, 2020

## Lo statuto metodologico di una filologia della contemporaneità

*a cura di*

Paolo Maninchedda  
Giulia Murgia  
Patrizia Serra

viella



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ DI ROMA



Premessa di Paolo Maninchedda	vii
Paolo Maninchedda <i>Lo statuto metodologico di una filologia della contemporaneità</i>	1
Roberto Antonelli <i>La filologia nel vortice della contemporaneità</i>	25
Antonio Pioletti <i>La “pienezza del tempo” nella filologia della contemporaneità. Sette tesi su ricerca e formazione oggi</i>	35
Luciano Formisano <i>Filologia e contenuto degli enunciati</i>	43
Giuseppe Noto <i>Filologia e sistema formativo nella contemporaneità</i>	57
Stefano Rapisarda <i>“Declararsi” o perire. Appunti per una filologia della contemporaneità</i>	73
Riccardo Viel <i>Filologia come spazio del lógos</i>	91
Arianna Punzi <i>Il ruolo delle “emozioni” nella formazione del filologo</i>	119
Massimo Bonafin <i>Oltre la filologia e la critica del particolare e dell’universale</i>	131
Patrizia Serra <i>Etica e estetica medievale vs. contemporaneità: tentativi di dialogo</i>	147
Maurizio Virdis <i>Medioevo e contemporaneità. Metodo/metodi, consapevolezza e coscienza del filologo</i>	167
Gaetano Lalomia <i>Quali sono i testi “propri” della filologia?</i>	191
Maria Serena Sapegno <i>Oltre Auerbach: la questione del Soggetto nella critica della contemporaneità</i>	205

Sara De Simone	
<i>L'eroe medievale nel romanzo modernista: permanenze, discontinuità e nuovi respiri</i>	219
Roberto Tagliani	
<i>Scrittura oratoria ed educazione alla complessità in Martinazzoli politico e saggista. Un esercizio di filologia della contemporaneità</i>	241
Giulia Murgia	
<i>Fare filologia "per legge". Quando manipolare l'informazione in rete diventa reato</i>	283
Antonella Negri	
<i>La contemporaneità: Babele o continuum linguistico?</i>	307
Claudio Lagomarsini	
<i>Ancora su oralità e scrittura. Prospettive sulla circolazione digitale dei testi</i>	323
Simone Ciccolone	
<i>Testi multimodali, intermediali, interattivi: alcune osservazioni sulla multidimensionalità del testo (letterario) contemporaneo</i>	343
<i>Documento preparatorio</i>	357
<b>Biografie degli autori</b>	361

Giuseppe Noto

## Filologia e sistema formativo nella contemporaneità

### *Philology and the education system in the contemporary world*

The article reflects on the role of philological disciplines in the initial training of secondary schoolteachers and on how the lack of any proper philological teaching for future schoolteachers (because lack is often the appropriate term) could seriously compromise the ability of the Italian training system to cope with several educational emergencies which, if left unaddressed, risk becoming real democratic emergencies.

KEYWORDS: Romance philology, Teacher training, School education system

Nel mio intervento vorrei ragionare sul ruolo delle discipline filologiche nella formazione *in ingresso* dei docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado; e su come la sostanziale assenza di una reale educazione filologica in tale formazione rischi di compromettere seriamente la capacità del sistema formativo italiano di fornire risposte ad alcune emergenze educative che, se non finalmente e seriamente affrontate, rischiano di divenire vere e proprie emergenze democratiche.

È opportuno soffermarci in primo luogo sul percorso universitario dei futuri docenti della scuola secondaria (*rectius*: sul suo valore metodologico e formativo, sia in assoluto sia in termini di abilità e competenze necessarie nella scuola e per la scuola), perché tale percorso al momento costituisce nei fatti, se si esclude il cosiddetto “anno di prova” (che spesso è sostanzialmente, va detto, poco più di una formalità), l’unica vera formazione *in ingresso*. Ebbene: se andiamo a verificare in quali settori scientifico-disciplinari esista l’obbligo di corroborare il possesso di una laurea magistrale al fine di avere accesso alle classi di concorso di ordine linguistico-lettera-

rio nella scuola secondaria;<sup>1</sup> e in quali settori scientifico-disciplinari vadano acquisiti – al medesimo fine – i 24 CFU «nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche» (così il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, poi modificato

1. Relativamente alle classi di concorso previste dal Decreto del Presidente della Repubblica 14 febbraio 2016, n. 19 («Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento, a norma dell'articolo 64, comma 4, lettera a), del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133»), e in particolare a quanto presente nella Tabella A («Nuove classi di concorso: denominazioni, titoli di accesso, insegnamenti relativi»), le classi di concorso della scuola secondaria (di primo e di secondo grado) afferenti a discipline di ordine linguistico-filologico-letterario sono le seguenti: A11 (Discipline letterarie e latino); A12 (Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado); A13 (Discipline letterarie, latino e greco); A22 (Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado); A23 (Lingua italiana per discenti di lingua straniera); A24 (Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado); A25 (Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado). Non si tiene qui conto – per la loro specificità – delle classi di concorso A70 (Italiano, storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia); A71 (Sloveno, storia ed educazione civica, geografia nella scuola secondaria di primo grado con lingua di insegnamento sloveno o bilingue del Friuli Venezia Giulia); A72 (Discipline letterarie (italiano seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia); A73 (Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua slovena con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia); A74 (Discipline letterarie e latino con lingua di insegnamento slovena); A75 (Discipline letterarie, latino e greco con lingua di insegnamento slovena); A77 (Lingua e cultura ladina, storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento ladina); A78 (Italiano (seconda lingua), storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento tedesca); A79 (Discipline letterarie (italiano seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua tedesca); A80 (Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine); A81 (Discipline letterarie e latino nei licei in lingua tedesca e con lingua di insegnamento, tedesca delle località ladine); A82 ((Discipline letterarie, latino e greco nel liceo classico in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine); A83 (Discipline letterarie (tedesco seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua italiana della provincia di Bolzano); A84 (Tedesco (seconda lingua), storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento italiana della provincia di Bolzano); A85 (Tedesco storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca).

dalla legge 30 dicembre 2018, n. 145: ma si veda *infra*, n. 2), spicca immediatamente (direi: clamorosamente) la totale assenza dei settori scientifico-disciplinari cui l'ordinamento universitario italiano delega la formazione propriamente filologica: ovvero il terzo pilastro, insieme alla formazione linguistica e a quella letteraria, di un complessivo *cursus studiorum* filologico-linguistico-letterario fondato seriamente in termini di conoscenze, abilità e competenze.<sup>2</sup>

Già nella *Presentazione* del seminario sulla didattica della filologia romanza svoltosi a Roma l'11 marzo 2014 per le cure della Società Italiana di Filologia Romanza si affermava:

possiamo lasciare che le cose facciano il loro corso e consolarci pensando che il valore – formativo e metodologico – della Filologia romanza è fuori

2. Per capire meglio, è necessario addentrarci (almeno in nota) nel dettaglio: e non si tratta di meri tecnicismi, perché la questione investe noi tutti in quanto, almeno in qualche misura, pre-determina la qualità del sistema formativo. Con il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 («Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107»), poi modificato dalla legge 30 dicembre 2018, n. 145 («Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021», 792 e ss.), si istituisce un «sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli dei docenti, compresi quelli degli insegnanti tecnico-pratici, della scuola secondaria, per i posti comuni e per quelli di sostegno» (art. 1.1). In particolare (art. 1.2) si introduce «il sistema unitario e coordinato di formazione iniziale e accesso ai ruoli dei docenti (...) per selezionarli sulla base di un concorso pubblico nazionale e di un successivo percorso annuale di formazione iniziale e prova». Come poi esplicitato (art. 1.3), per l'accesso nei ruoli dei docenti della Scuola secondaria il legislatore prevede «un percorso verticale unitario di formazione», affinché i docenti medesimi «acquisiscano e aggiornino continuamente le conoscenze e le competenze, sia disciplinari che professionali, necessarie per svolgere al meglio la loro funzione». Tale percorso verticale unitario – si precisa – è costituito dalla «formazione universitaria», «dalla formazione in servizio» e dal già ricordato «percorso annuale di formazione iniziale e prova». Requisito di accesso (art. 5) al percorso annuale di formazione iniziale e prova è (per chi non sia già abilitato all'insegnamento) il «possesso congiunto» di una laurea magistrale e di «24 crediti formativi universitari o accademici (...) acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, garantendo comunque il possesso di almeno sei crediti in ciascuno di almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche».



discussione, ma dell'effettiva esistenza di un tale valore, di cui siamo tutti intimamente convinti, dovremmo cercare di convincere anche gli altri.<sup>3</sup>

Ecco, a me pare che il punto sia esattamente questo: come convincere gli altri (la società civile, i *media*, il mondo della politica e soprattutto quelli che oggi, con un termine che trovo orribile, vengono chiamati i “decisori”) dell'«effettiva esistenza» del «valore – formativo e metodologico – della Filologia romanza» e, più in generale, delle discipline filologiche professate nell'Università italiana? E soprattutto: come convincere gli altri non solo che quel valore formativo e metodologico esiste, ma anche che deve essere considerato strumento fondamentale per poter insegnare nella Scuola secondaria? Come convincere gli altri che, per limitarmi alla disciplina che personalmente professo, contenuti, metodi e strumenti che caratterizzano la Filologia romanza (o meglio, come da declaratoria ministeriale e da denominazione del settore scientifico-disciplinare: la Filologia e linguistica romanza), così come è concepita in Italia (diversa è, si sa, la situazione in quasi tutte le altre nazioni europee ed extraeuropee), sono fondamentali per chi insegnerà (o già insegna), in quanto struttura epistemologica che riunisce e fa convivere al proprio interno, in un nesso inscindibile (e in una dimensione costituzionalmente comparatistica), linguistica (romanza: sincronica e soprattutto diacronica), studio comparato delle letterature (romanze, per lo più medievali) e studio delle questioni ecdotiche connesse a tali letterature? E conseguentemente: come convincere gli altri che è *anche* per questo motivo che la disciplina in questione deve continuare a essere professata nelle Università italiane?

Non credo si tratti di domande inopportune, dal momento che (dobbiamo ammetterlo) – fuori dalla cerchia degli specialisti di ambito umanistico, ma a volte anche all'interno di tale cerchia – esiste spesso una percezione della Filologia romanza come di una disciplina inutilmente difficile, polverosa, stantia, passatista, iperspecialistica, «un sapere complicato per iniziati».<sup>4</sup>

3. [http://www.sifr.it/storico/comunicazioni/didattica\\_filologia\\_romanza.html](http://www.sifr.it/storico/comunicazioni/didattica_filologia_romanza.html) (ultima cons. 07.05.20).

4. Così icasticamente L. Leonardi, *La filologia romanza in Italia: come rinnovare una tradizione*, in «Zeitschrift für romanische Philologie», 132 (2016), pp. 979-996, a p. 980.

Il tema di come la filologia romanza sia vista fuori dalla cerchia degli addetti ai lavori dei filologi romanzi è davvero interessante; e spero di poterci tornare in futuro con uno studio specifico. Per ora sarà sufficiente ricordare il recente intervento con cui Lino Leonardi bene mette a fuoco l'«immagine elitaria e insieme marginale, che sembra combinare il vertice dell'eccellenza scientifica con un rischio di inutilità o quanto meno di incomprendibilità»,<sup>5</sup> e che – appunto – emerge chiaramente da scritti giornalistici di varia natura: ai casi citati da Leonardi si può aggiungere, per esempio, la polemica sorta a séguito di un articolo pubblicato sul suo *blog* nell'estate del 2015 dal giornalista Mattia Feltri (*Il conto salato degli studi umanistici*), il quale stigmatizzava come antieconomiche le scelte degli studenti italiani che si iscrivono a corsi di laurea umanistici,<sup>6</sup> e che, per chiudere le polemiche innescate dal suo intervento, in un secondo scritto (*Università, studiate quello che vi pare, ma poi sono fatti vostri*, sempre sul suo *blog*) così affermava, sprezzante nei confronti della Filologia romanza e della Storia del teatro (peraltro, le due discipline oggetto della mia tesi di laurea tanti anni fa...):

cari ragazzi, studiate pure quello che vi piace, tipo filosofia o scienze della comunicazione, ma mettete in conto che a cinque anni dalla laurea avete ottime possibilità di essere disoccupati e con un reddito da operaio non specializzato. E a cinque anni dalla laurea significa avere 28-29 anni, che è già l'età in cui si può cominciare a ragionare di famiglie, figli e tutto il resto. Cosa che fanno spesso, per esempio, le dottoresse specializzande, che hanno figli quando entrano in specialità dove hanno anche diritto alla maternità. Se poi volete comunque studiare filologia romanza o teatro, se ve lo potete permettere o se vi attrae un'esistenza da intellettuale bohemien, fate pure. Affari vostri. L'importante è che siate consapevoli del costo futuro che dovrete pagare.<sup>7</sup>

E andrà ricordato anche, per esempio, che in uno dei massimi capolavori della storia del cinema italiano, *La famiglia* (1987) di Ettore Scola, Stefania Sandrelli impersona una tormentata Beatrice che, ormai adulta, sposata e madre di due figli, rinuncia a uscire con la famiglia perché deve studiare («tra due mesi devo dare filologia

5. *Ibid.*, p. 981.

6. <https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/08/13/il-conto-salato-degli-studi-umanistici/1954676/> (ultima cons. 07.05.20).

7. <https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/08/14/universita-studiate-quello-che-vi-pare-ma-poi-sono-fatti-vostri/1959668/> (ultima cons. 07.05.20).

romanza») e nello sviluppo della scena, al telefono con la sorella che la chiama da Parigi, fa riferimento a un esame che non è riuscita a sostenere, ma che prossimamente sosterrà (la sorella le chiede: «hai dato l'esame?»; e lei risponde: «Quale esame? Ah sì, quello che dovevo dare a ottobre? no, no, lo darò il prossimo ottobre, non l'ho potuto dare a febbraio»). Molto più avanti, peraltro, la stessa Beatrice dirà di non essersi riuscita a laureare, ma senza spiegarne il motivo: sarà proprio fuori luogo pensare che sia a causa dell'esame di Filologia romanza mai superato?

Non a caso, per chiudere questa galleria di esempi sulla particolare percezione sociale della Filologia romanza, la splendida *Introduzione alla filologia romanza* di Lorenzo Renzi (il fortunato manuale attraverso il quale io ebbi il mio primo incontro con la disciplina quando ero studente) iniziava scherzosamente con queste parole:

«La filologia romanza, una bella materia, una bellissima materia», mi disse una volta, sapendo che la insegnavo, un avvocato veneziano che avevo incontrato per caso. Poi, in tono più basso: «Senta, ma che cos'è la filologia romanza?». Non è una materia popolare, e non sono solo gli avvocati che non sanno che cos'è.<sup>8</sup>

Nemmeno sul fronte dello «specifico medievale come rilevante per la cultura contemporanea»<sup>9</sup> la Filologia romanza pare oggi riuscire ad avere quella centralità che dovrebbe appartenere per statuto epistemologico (e persino per declaratoria ministeriale: cfr. *infra*, nota 16): e anche su questo bisogna interrogarsi, perché oggi più che mai si manifesta (come nota ancora Leonardi) la «valenza “grand public” del *brand* Medioevo», «raramente intercettata», appunto,

dagli studi di filologia romanza in Italia: vi riescono molto meglio gli storici, e penso a figure come Alessandro Barbero o Franco Cardini, o a una storica dell'arte come Chiara Frugoni. Quella che sembra mancare, nel nostro caso, è una chiave di lettura che interpreti la produzione culturale del Medioevo romanzo come significativo in sé, e quindi per noi.<sup>10</sup>

8. L. Renzi, *Introduzione alla filologia romanza*, Bologna, il Mulino, 1981<sup>3</sup> (I ed. 1976), p. 9.

9. Leonardi, *La filologia romanza in Italia* cit., p. 983.

10. *Ibid.* Mi piace tuttavia ricordare qui almeno un recente esempio in positivo di come la Filologia romanza abbia saputo intercettare la «valenza “grand public” del *brand* Medioevo», in quanto disciplina istituzionalmente deputata a fornire strumenti per orizzontarsi nella cultura medievale, per cercare, ad un tempo, di cogliere

Io credo, insomma, che dovremo ammettere (innanzi tutto a noi stessi) che non tutta la responsabilità di quella certa percezione della Filologia romanza cui sopra si accennava sta nella superficialità o nella poca informazione o nella poca accortezza della *opinio communis* o di chi contribuisce a orientare l'*opinio communis*. Ritorrò in chiusura su questo aspetto: per ora mi limito ad aggiungere – a quelle poste sopra – un'ulteriore domanda: come convincere chi professa nell'università Filologia e linguistica romanza a pensarne l'insegnamento come *un elemento* (di una struttura complessa) che fornisce *un contributo* al sistema formativo tutto, e non come *l'elemento* fondamentale e superiore in funzione del quale addirittura modellare il precedente percorso formativo (ovvero la scuola secondaria)? Quest'ultima questione potrà apparire forse oziosa, ma è invece a mio parere fondamentale, se vogliamo porre seriamente la questione di una *filologia della contemporaneità e nella contemporaneità*. E a tale riguardo prenderò le mosse da alcune riflessioni cui mi ha indotto la lettura di un recentissimo (6 maggio 2020) e interessante intervento pubblicato sul proprio *blog* da Marco Grimaldi e intitolato significativamente *Chi farà filologia romanza*.<sup>11</sup> Nel suo articolo Grimaldi si chiede se e come, «dopo il processo di Bologna» e «dopo la riforma dei cicli universitari», abbia senso insegnare la filologia romanza oggi, soprattutto pensando che «gli studenti europei arrivano generalmente all'università senza sapere il latino» e

la continuità che ci lega al Medioevo e colmare la distanza nel tempo, nello spazio e soprattutto nelle coordinate culturali tra noi e i prodotti culturali del Medioevo: parlo della collaborazione tra il gruppo delle docenti e ricercatrici di Filologia e linguistica romanza dell'Università di Fisciano (Charmaine Lee, Sabrina Galano e Beatrice Solla) e il regista Gianfranco Battiato per le battute in occitano medievale presenti nella serie televisiva *Il nome della rosa*; collaborazione che ebbe ampio risalto sui *media* e della quale poi si discusse con il regista in occasione di una tavola rotonda (*La filologia romanza e Il nome della rosa*) tenutasi davanti a un grandissimo numero di studenti l'8 aprile 2019 presso il *campus* di Fisciano (con la partecipazione, per restare al novero dei filologi romanzi, delle stesse Lee, Galano e Solla, oltre che di chi scrive).

11. <https://www.marcogrimaldi.com/2020/05/06/chi-fara-filologia-romanza/?fbclid=IwAR1fUHO1FiW45j7L0pKADPGj1tUi2R1340f7cRDrDgW7F4o4TVZ-tAiqc7i4> (ultima cons. 08.05.20). Una prima versione dell'articolo (2010) era uscita sul *blog* di L. Tomasin *Carta, penna e calamouse*: <http://calamouse.corrieredelveneto.corriere.it/articoli/chi-fara-linguistica-e-filolog.html> (ultima cons. 08.05.20).

con una formazione che vede «lo schiacciamento della storia verso la contemporaneità»; e ne trae la conclusione che – in relazione ai contenuti e ai metodi che caratterizzano lo statuto epistemologico della Filologia romanza – oggi gli studenti del primo ciclo triennale universitario si ritrovano «in una condizione simile a quella quotidianamente esperita dalla quasi totalità degli utenti moderni di un computer, la condizione di chi utilizza degli strumenti senza essere capace di costruirli o di comprenderne in linea di massima il funzionamento». Fino a qui mi ritrovo abbastanza nelle riflessioni di Grimaldi. Mi convincono invece molto meno le conclusioni cui egli giunge, giacché a parere dello studioso (semplifico, mi auguro non eccessivamente) sono le finalità e gli obiettivi della Scuola secondaria che devono essere ripensati in funzione dello statuto della Filologia romanza (e delle discipline affini, ovviamente) e non invece, come a me pare più sensato, viceversa:<sup>12</sup> non fosse altro che perché finalità e obiettivi della Scuola (almeno nelle democrazie occidentali) vengono fino a prova contraria stabiliti democraticamente, fermo restando, ovviamente, che su questi temi è necessario confrontarsi di continuo (e anche, se necessario, scontrarsi), avvalendosi del valore delle proprie idee, come d'altro canto auspica lo stesso Grimaldi quando scrive che la battaglia per la qualità della Scuola e dell'Università «dovrebbe essere condotta in prima persona da coloro che hanno il compito di trasmettere il sapere». E però a mio avviso è proprio su questo aspetto che non bisogna dare nulla per scontato,

12. Scrive infatti Grimaldi: «Il problema (...) non è nell'università e non è nella riforma dei cicli; e la salvezza non verrà certo dalle nuove – ma nuove già da diversi decenni – tecnologie, che non possono aiutare chi non conosca la storia, il latino e la letteratura (nazionale e non). La risposta alla domanda: “chi – e *se* – farà filologia romanza” (o “chi farà matematica”, “chi farà biologia”, “chi farà diritto”) è in primo luogo nella scuola. Gli studiosi europei (francesi, tedeschi, spagnoli) hanno perlopiù dinanzi a sé una situazione irrimediabilmente compromessa, in particolare per lo studio del latino e in generale della cultura classica. È quindi certamente più semplice (forse del tutto ragionevole e necessario) riconoscere lo stato di fatto e, a partire da esso, elaborare una soluzione praticamente realizzabile. In Italia, il panorama è ancora diverso – per poco, probabilmente. Qui, infatti, dove sono appena più forti le sacche di resistenza di una scuola (e in particolare di un liceo) di livello generalmente più alto rispetto al resto d'Europa, c'è forse ancora spazio – al netto delle direttive europee – per una battaglia a favore di un sistema educativo diverso».

ovvero che bisogna sempre chiedersi *quale* sapere, per *quali* obiettivi e per *quali* finalità, in sintesi: per quale Scuola secondaria di secondo grado; tenendo conto che – lo si ricordi – la Scuola secondaria di secondo grado non è fatta solo di licei e tanto meno solo di licei classici (anzi...).

Tutto ciò non significa, ovviamente, che coloro che intendano approfondire e specializzarsi con corsi specificamente pensati nel ciclo della laurea magistrale o con percorsi peculiari post-laurea (dottorati di ricerca o altro) ecc. non vadano messi nelle condizioni di farlo: la scommessa deve essere a mio parere quella di tenere uniti e congiunti – negli studi universitari e post-universitari – gli aspetti metodologici e formativi generali della disciplina e le esigenze della specializzazione anche più spinta (purché accompagnata da un certo respiro culturale e da un certo sguardo d'insieme, mi permetto di aggiungere).

Va infatti affermato con forza che stiamo vivendo un momento di trapasso (difficile ma stimolante) nel quale i giochi non sono ancora chiusi ed è dunque possibile incidere sulle scelte *politiche*; e che, per esempio, se guardiamo non alle sterili e sensazionalistiche polemiche dei quotidiani ma alle *Indicazioni nazionali per i Licei* o alle *Linee guida per gli Istituti tecnici* e a quelle *per gli Istituti professionali*, li troviamo molti elementi che motivano un ragionamento sulla centralità delle discipline filologiche nella formazione degli insegnanti, e dunque motivano una forte preoccupazione per come oggi si organizzano sia quella stessa formazione sia, più in generale, i percorsi universitari: su questo tema mi è capitato di soffermarmi in un recente (2018) intervento dedicato in particolare (anche se non esclusivamente) agli aspetti più propriamente linguistici della Filologia romanza,<sup>13</sup> e dunque qui sorvolo.

In questa sede mi preme piuttosto insistere su come a motivare un ragionamento sulla necessaria centralità della formazione filologica per i docenti della Scuola secondaria ci sia molto di più di quanto previsto dalle pur fondamentali *Indicazioni nazionali*: ci sono,

13. G. Noto, *La filologia romanza a scuola: riflessioni di un filologo romano prestato alla formazione degli insegnanti*, in «*que ben devetz conoisser la plus fina*». Per Margherita Beretta Spampinato, studi promossi da G. Alfieri, G. Alfonzetti, M. Pagano, S. Rapisarda, a c. di M. Pagano, Avellino, Edizioni Sinestesia, 2018, pp. 627-638.

come accennavo all'inizio di questo mio intervento, alcune vere e proprie emergenze educative rispetto alle quali il nuovo «sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli dei docenti» (così come attualmente si configura: cfr. *supra*) non è a mio parere assolutamente in grado di dare risposte adeguate, perlomeno se pensiamo alle discipline (linguistico-letterarie) di cui qui mette conto discutere.<sup>14</sup>

Aggiungo che bisognerebbe affrontare anche la questione dell'aggiornamento dei docenti in servizio, i quali – e per motivi non certo loro imputabili – devono far spesso fronte a mio avviso a un *deficit* di formazione cui la sola esperienza sul campo non può sopperire (si pensi all'età media dei docenti in Italia e dunque ai vecchi modelli della loro formazione; ma si pensi anche al fatto che oggi non esiste *nei fatti* alcun obbligo all'aggiornamento in servizio, né alcuna declaratoria in qualche modo cogente quanto ai programmi degli insegnamenti utili per ottemperare alle tabelle di accesso “pre-24 cfu” alle classi di concorso: ne parlavo *supra*).

Indico qui sinteticamente quali sono le emergenze cui accennavo e che a me sembrano non solo educative ma anche, e al contempo, democratiche:

- 1) la non-educazione linguistica, ovvero la mancata capacità di essere, quanto a competenze attive e passive, stilisticamente multilingui (come direbbe il grande linguista inglese John Lyons, recentemente scomparso), ove nell'avverbio “stilisticamente” comprendo sia la diafasia sia la diamesia; e la conseguente incapacità di decodificare criticamente la massa di informazione cui si è sottoposti (in particolare per quel che riguarda la fattispecie specifica che oggi va sotto il nome di *fake news*);<sup>15</sup>
- 2) la dimensione puramente sincronica ed egocentrata, ovvero lo “schiacciamento” sul presente e su se stessi o sul proprio gruppo

14. Alcune delle considerazioni che qui propongo nascono dalla discussione avvenuta nel corso del convegno di studio su *Filologia e formazione* svoltosi a Milano (Università Cattolica del Sacro Cuore e Università degli Studi di Milano) nei giorni 19 e 20 novembre 2019; e più in particolare dalle riflessioni che in tale occasione proposi (a nome della Società Italiana di Filologia Romanza) intervenendo alla tavola rotonda su *L'importanza della filologia nei percorsi formativi*.

15. Argomento sul quale Antonella Negri ha recentemente organizzato (15-20 luglio 2019) un'interessante Summer School presso l'Università di Urbino: “Costruire l'Europa. *Fictio*, falso, *fake*: sul buon uso della filologia”.

di appartenenza, con le conseguenti difficoltà nella relazione con l'altro da sé, anche nella comunicazione sul *web* (in particolare per quel che ha a che fare con il cosiddetto *hate speech*).

Non posso qui dilungarmi, e dunque procederò in maniera sintetica e schematica.<sup>16</sup>

1. Le discipline filologiche offrono strumenti fondamentali da “spendere” in aula in quanto costituzionalmente fondate «sull’interrelazione tra le dimensioni diafasica, diatopica, diacronica e diamesica» e capaci di «allargare oltre il testo letterario il panorama delle tipologie testuali utilizzate», in quanto discipline che pongono al centro della propria attenzione (e dunque indicano come ineludibile

16. Riprendo in parte argomenti già svolti nell’intervento citato *supra* alla n. 13, dedicato in particolare, come già accennato, ai temi della linguistica romanza. Per quanto riguarda l’apporto che al superamento delle emergenze educative attuali possono fornire gli aspetti più propriamente letterari che caratterizzano la Filologia romanza (questione che qui non è possibile affrontare per motivi di spazio), rimando a G. Noto, *Il Medioevo che è in noi: approcci didattici alla letteratura del Medioevo romanza, in Letterature e letteratura delle origini: lo spazio comune europeo. Prospettive didattiche per la scuola secondaria e per l’università*, a c. di G. Noto, Torino, Loescher, 2018 (QdR 7. Didattica e letteratura), pp. 15-31. Di questo volume si veda anche l’*Introduzione* di G. Noto (pp. 11-13), nella quale si afferma che il libro «rappresenta una riflessione sul comune spazio europeo che sta alla base delle civiltà letterarie “nazionali”, e senza la cui conoscenza appare oggi impossibile cogliere appieno quelle civiltà, i loro relativi sviluppi e i fondamenti dell’attuale comune quadro europeo: una ri-considerazione del tema quanto mai urgente, posto quanto sta accadendo relativamente alle letterature europee dei secoli medievali, di fatto ormai ritenute oggetto su cui non investire scientificamente (e dunque economicamente) e quasi del tutto oblierate sia nella Scuola sia nell’Università (...) e nella ricerca e nella didattica. Proprio la necessità di ragionare di letteratura (e letterature) delle origini non secondo un punto di vista genericamente comparatistico, bensì nella prospettiva (e con il respiro) dello spazio comune europeo spiega il contesto (e anche il quadro istituzionale) in cui il primo nucleo della riflessione si è formato, ovvero la sezione Scuola della Società Italiana di Filologia Romanza (SIFR-Scuola): perché la filologia romanza (tocca ricordarlo, in un panorama mediatico, per molti versi superficiale e deprimente come il nostro, che spesso la collega a qualcosa di ipertecnico e ne fa sinonimo di “insulso” e “inutile”) è la disciplina alla quale l’ordinamento della formazione universitaria italiana affida lo studio delle origini e degli ulteriori sviluppi delle lingue e delle letterature romanze, con speciale riguardo ai secoli medievali (in quanto fondanti della tradizione culturale italiana ed europea), a partire dalla centralità dell’interpretazione del testo nei suoi diversi aspetti e in un’ottica – appunto – comparatistica e panromanza» (p. 11).



nella prassi didattica) il testo, «inteso (nella sua *produzione* e nella sua *ricezione*) come *cantiere di lavoro*». <sup>17</sup> Per quanto riguarda in particolare il tema delle competenze linguistiche, mi limito qui a ricordare la necessità che oggi il sistema formativo italiano tutto presti la giusta attenzione alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006* (con argomenti poi ripresi e sviluppati nella *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio del 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*), e soprattutto alle competenze chiave per l'apprendimento permanente lì indicate con i numeri 1 e 2, ovvero: «comunicazione nella madrelingua» e «comunicazione nelle lingue straniere». Al riguardo non credo sia necessario ricordare il valore delle discipline filologiche per l'acquisizione di una competenza storico-culturale (e non solo “grammaticale” e “schiacciata” sulla sincronia) della lingua materna e delle lingue straniere, con ciò che ne deriva in relazione alla consapevolezza della complessità dell'atto comunicativo.

Di particolare interesse appare oggi al riguardo la questione dell'*informazione*: e mi piace qui ricordare l'intervento con il quale già nel 2006 Tullio De Mauro parlava di un'auspicabile undicesima tesi per un'educazione linguistica democratica: «educare a un controllo critico del linguaggio e dei contenuti dell'informazione scritta e variamente trasmessa», per opporsi a un'«informazione parziale, distorta o grossolana, e invasivamente superficiale». <sup>18</sup>

Se poi entriamo nel campo delle cosiddette *fake news*, dopo aver ricordato che esse, nel senso di “manipolazione dei fatti”, non appartengono solo all'epoca contemporanea, bisognerà subito sottolineare che ciò che oggi le caratterizza rispetto al passato è la diffusione velocissima e planetaria. <sup>19</sup> In un recentissimo (2019) volu-

17. Id., *La filologia romanza a scuola* cit., p. 631.

18. T. De Mauro, *Educazione linguistica oggi*, in *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, a c. di I. Tempesta e M. Maggio, Milano, FrancoAngeli, 2006, poi in Id., *L'educazione linguistica democratica*, a c. di S. Loiero e M. A. Marchese, Roma-Bari, Laterza, 2018, pp. 32-40 (da cui si cita, rispettivamente alle pp. 39-40 e 39).

19. Sulla questione mi permetto di rinviare anche al mio intervento al Convegno *Contro l'odio* tenutosi il 20 novembre 2019 a Torino e organizzato da Acmos e da Libera Piemonte (l'intervento è rinvenibile in <<https://youtu.be/LMmJxns-DLxw>> (data ultima consultazione: 08/05/20).

metto, Michelangelo Coltelli e Noemi Urso<sup>20</sup> forniscono una sorta di *vademecum* su come proteggersi dalle *fake news*, dando in sintesi le seguenti indicazioni:

- riflettere;
- leggere con attenzione;
- osservare le immagini;
- affidarsi a più fonti.

A ben vedere, è esattamente quello che insegna la filologia, sono esattamente le abilità e le competenze di cui può dotare la filologia: è la filologia che insegna che, per avvicinarsi a un testo, operazione preliminare è il confronto sistematico tra tutte le fonti (testimonianze), per verificare il grado di attendibilità di ogni testimonianza, nonché – si badi – cercare di organizzare in un sistema dotato di logica una serie di dati apparentemente illogici e privi di senso complessivo; è la filologia che insegna che, per comprendere un testo, fondamentale è anche lo studio della storia della tradizione di quel testo, ovvero del percorso che lo ha portato (consegnato) fino a noi; è la filologia che insegna che è necessario fare ricorso ad argomenti di varia natura (paleografici, diplomatici, linguistici, storico-culturali, finanche logici, psicologici, giuridici, politici, ecc.) per comprendere un testo:<sup>21</sup> a patto che (starei per dire: ovviamente) intendiamo la filologia (come proponeva il compianto Giuseppe Tavani nel 2014 in un intervento significativamente intitolato *Aggiustare il tiro*)

come metodo di esplorazione, oltre che di date realtà testimoniali, anche dei contesti che ne hanno curato la selezione e ne hanno determinato la trasmissione e la trasformazione o l'evoluzione, analizzando anche le eventuali manipolazioni direttamente praticate alla fonte o in itinere.<sup>22</sup>

20. M. Coltelli, N. Urso, *'Fake News'. Cosa sono e come imparare a riconoscere le false notizie*, Firenze, Cesati, 2019.

21. Non a caso il recente e interessante (seppur a mio parere a tratti discutibile: interessante proprio perché può indurre alla discussione, insomma) libro che Stefano Rapisarda dedica a *Storia, crisi e prospettive della Filologia romanza* si apre proprio con una riflessione sul *De falso credita et ementita Constantini donatione* di Lorenzo Valla, «capolavoro della prosa polemica, dimostrativa e 'razionalista'» (S. Rapisarda, *La filologia al servizio delle nazioni. Storia, crisi e prospettive della Filologia romanza*, Milano-Torino, Mondadori, 2018, p. 1).

22. G. Tavani, *Aggiustare il tiro*, in *Filologia e modernità. Metodi, problemi, interpreti*. Atti del XXXVIII Convegno Interuniversitario (Bressanone/Brixen -

2. Non sarà qui necessario insistere su come le discipline filologiche abbiano molto da dire dal punto di vista dell'*educazione alla storia* (intesa anche, se non soprattutto, come strumento per mettere gli adolescenti in relazione con *l'altro da sé*), in particolare per le loro implicazioni di ordine diacronico: si pensi soltanto alla fecondità didattica di concetti quali, per fare solo alcuni esempi legati in particolare alla Linguistica romanza, quelli di “mutamento linguistico” (e “ibridazione”), “frammentazione linguistica”, “sostrato”, “superstrato”, “adstrato”, “latino volgare” (o “sommerso”), “proto-romanzo”, “intercomprensione”. A questo riguardo, vorrei porre *en passant* una domanda forse provocatoria, ma a mio modo di vedere oggi ineludibile: l'insegnamento della Filologia e linguistica romanza e quello del Latino possono non essere intimamente connessi oggi che viviamo in una dimensione europea e mondiale e siamo finalmente aperti agli interessi suscitati dalle fondamentali questioni poste dalla sociolinguistica in termini di variazione linguistica?<sup>23</sup>

\* \* \*

A questo punto credo sia chiaro che, quando parlo della filologia come strumento fondamentale da inserire nel percorso formativo dei docenti (in ingresso e in servizio), penso a una filologia che abbia come scopo ultimo, come finalità, l'interpretazione (nel senso più ampio possibile) del testo: l'unico atto che permetta – con esplicita assunzione di responsabilità da parte di chi interpreta – di tentare di colmare almeno in parte la distanza (geografica, cronologica, linguistica, culturale) da quell'*altro da sé* che è il documento del passato (e non vi è chi non veda che quella della distanza rispetto all'altro da sé è questione nodale in questo preciso momento storico). E l'interpretazione non è solo, per così dire, “ancillare” rispetto al commento, ma è soprattutto pratica finalizzata – con modalità differenti

Innsbruck, 15-18 luglio 2010), a c. di G. Peron e A. Andreose, Padova, Esedra, 2014, pp. 325-333, a p. 333.

23. Spunti interessanti al riguardo in L. Spetia, *Per una didattica del latino parlato: il ruolo della linguistica romanza*, in *Politiche e problematiche linguistiche nella formazione degli insegnanti*, a c. di F. Avolio, A. Nuzzaci e L. Spetia, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia editore, 2019, pp. 199-213.

rispetto a quelle della critica che non ho difficoltà a indicare come “intuitiva” – alla comprensione del testo, sia nella sua complessità sia in singoli punti, contribuendo anche, laddove sia necessario, alla *constitutio* (o alla *restitutio*) del testo stesso e tenendo conto dei meccanismi e dei canali che lo hanno trasmesso fino ai noi: per far comprendere agli studenti che ogni “verità” filologica (esattamente come ogni “verità” giudiziaria o storiografica) non necessariamente corrisponde alla verità, diciamo così, “effettuale” ed è comunque sempre il risultato di un processo che può e deve essere sottoposto al vaglio della verifica e della critica.

Bisogna, però, essere onesti: in primo luogo con noi stessi; e dunque ammettere che esistono (come ha scritto Francesco Bausi)

anche ciance filologiche e che la filologia senza la critica (cioè senza la storiografia e l'interpretazione) rischia a sua volta di diventare puramente autoreferenziale, smarrendo ogni contatto con la storia e con la “vita” vera dei testi e della cultura, e incorrendo dunque, sia pure per ragioni opposte, nello stesso vizio che essa rimproverava un tempo alla critica speculativa e impressionistica.<sup>24</sup>

A me pare di vederlo ancora qui, Beppe Tavani (che il 22 marzo 2019 ci ha salutato, ultimo grande vecchio di una grande stagione della filologia romanza italiana), a dirci, a dire a tutti i filologi e in particolare a noi filologi romanzi, con quel suo sorriso bonario, che si tratta – semplicemente – di *Aggiustare il tiro*.

24. F. Bausi, *Fasti recenti e incerti orizzonti. La parte della filologia nella cultura e nell'università italiana dal secondo dopoguerra a oggi*, in «Esperienze letterarie», 37 (2012), pp. 27-48, a p. 44.

