

3. Lingua, territorio e identità

3.1 La mancanza del confine

3.1.1 Lingua e sangue

La lingua è uno dei più forti vincoli che stringa alla Patria.

Napione, *Dell'uso e dei pregi della lingua italiana*.

Questo è l'ex-ergo iniziale del *Dizionario della lingua italiana* di Tommaseo e Bellini, stampato a Torino nel 1865.¹ Dire dunque che in Italia la lingua simboleggiasse il sangue della nazione, costituisce un'ovvietà di cui erano ben coscienti anche i contemporanei.² Una significativa prova di quanto fosse importante quel legame è rappresentata proprio dal dibattito intorno ad un'eccezione: quella della Val d'Aosta, dove la gelosa difesa della differenza linguistica di un'intera comunità non sminuiva il suo sentimento di attaccamento alla nazione.³ Perché dunque ripetere ancora la funzione non solo simbolica della lingua quale legame con la patria? Perché a Trieste, peculiarità condivisa da molte regioni multietniche, non esisteva una nazione ma convivevano sullo stesso territorio molte "nazioni", così come venivano chiamate le tante comunità i cui membri erano uniti da legami linguistici o religiosi subentrati spesso alla origine etnica familiare. La lingua non era più "uno" ma diventava l'"unico" vincolo con la patria.

Possiamo rappresentare il rapporto fra nazione e territorio in molti modi. Ne sceglieremo uno contemporaneo al periodo che stiamo considerando. Il nesso fra individuo e gruppo sociale è stato in sociologia rappresentato molteplici volte attraverso forme geometriche, nelle quali il singolo è un punto mobile contenuto all'interno di una figura. Le "cerchie sociali" di Simmel non furono la prima né tanto meno l'ultima di queste rappresentazioni, ma all'inizio del Novecento ebbero un discreto successo per aver evidenziato quanto fosse importante il rapporto reciproco che le diverse cerchie

¹ N. Tommaseo, B. Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, Torino 1865, vol. I, tomo I.

² Nello stesso dizionario, il direttore-gerente Luigi Pomba conclude la sua prefazione con le parole: «La lingua, rappresentanza più esplicita del sentimento e dell'idea nazionale, dovrà tanto più ora e in ciascuna provincia disforme per dialetto, studiata, capita e fatta cosa propria. Molti e molti, speriamo adunque, concorreranno, associandovi, a far prosperare un'impresa che può dirsi a buon diritto un vero nazionale monumento. Torino, 15 giugno 1861».

³ Si veda in proposito il dibattito sulle pagine della «Voce»: A. M. [V. Della Valle e Vaina], *La lingua francese in Val d'Aosta*, 31 luglio 1913; Della Valle Guido, *La lingua francese in Val d'Aosta*, 24 luglio 1913, Klein, G. B., *Il francese in val d'Aosta*, 14 maggio 1913; Luciani, J., *Nazionalismo in Val d'Aosta e a Fiume*, 17 luglio 1913. Per quanto riguarda le difficoltà create dal caso Val d'Aosta in seno alle associazioni irredentiste cfr. B. Pisa, *Nazione e politica nella Società «Dante Alighieri»*, Roma 1995, p. 155.

intrattenevano fra loro. La definizione di “cerchia” era in realtà estremamente diffusa, tanto da venire usata persino nel manuale di *Psicologia empirica*¹ e in quello di *Pedagogia generale*² di Lindner in adozione ai ginnasi e al liceo femminile triestini.³ Molto sinteticamente e schematicamente, una cerchia sociale rappresenta un qualsiasi gruppo di dimensioni variabili,⁴ come ad esempio la famiglia, l’ambiente di lavoro, un’associazione di qualunque tipo, la classe sociale di appartenenza, ecc... L’individuo si muove, cioè vive, all’interno delle cerchie. La sua soggettività e personalità viene influenzata dall’appartenenza a questi gruppi. Per Simmel, la differenza cruciale si trova nel passaggio dal medioevo all’età moderna: nella società medievale il singolo era legato in modo molto stretto alle cerchie, le quali erano peraltro fra loro concentriche (famiglia, arte, comune), quindi, pur muovendosi in più contesti sociali contemporaneamente, il singolo era inglobato sempre nella cerchia più grande e non aveva la possibilità di scegliere i propri gruppi di appartenenza.⁵ La società moderna, invece, si caratterizza per l’aumento esponenziale di ambienti sociali e per la possibilità del soggetto di poter decidere le proprie sfere di socialità. Si passa così dal saldo inserimento all’interno di una cerchia, alla partecipazione a molte cerchie diverse. Simmel chiama questo stadio il «momento personalmente individualizzante»,⁶ nel quale la soggettività si forma combinando fra loro in modo individuale gli elementi culturali delle diverse cerchie.⁷ La libertà dell’individuo non risiede dunque nella sua autonomia dal gruppo, ma nella possibilità di poter appartenere liberamente a molteplici cerchie.⁸

¹ G. A. Lindner, *Manuale di Psicologia empirica...*, cit.

² G. A. Lindner, *Manuale di Pedagogia generale...*, cit.

³ Sul ruolo di Lindner nella pedagogia ottocentesca cfr. E. Adam, *Die Bedeutung des Herbartianismus für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der österreichischen Reichshälfte der Habsburgermonarchie mit besonderer Berücksichtigung des Wirkens von Gustav Adolf Lindner*, in *Retrospektiven in Sachen Bildung*, R. 2 (Studien) Nr. 38., hrsg. von Elmar Lechner, Klagenfurt 2002.

⁴ Eredi dell’interazionismo simbolico come Erving Goffman hanno considerato anche l’Io individuale come una forma di gruppo (*equipe*) sociale. Cfr. E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, cit., in particolare pp. 95-126.

⁵ Naturalmente l’analisi di Simmel molto più articolata e comprensiva delle eccezioni costituite, ad esempio, dai mercanti delle gilde anseatiche o dagli apprendisti viaggiatori, ecc... Cfr. G. Simmel, *Le intersezioni delle cerchie sociali*, in G. Simmel, *Sociologia*, Milano 1989, pp. 347-391.

⁶ Il «momento personalmente individualizzante» si basa sulla «forma di transizione dall’unione medievale in senso stretto, che non consentiva all’individuo, in conformità al proprio senso, alcuna appartenenza ad altre cerchie (come avveniva nella maniera forse più decisa nelle vecchie gilde e nelle prime corporazioni medievali), alle unioni moderne, la partecipazione alle quali l’individuo isolato può riunire in sé a proprio piacimento». *Ibidem*, p. 355.

⁷ La dinamica è la seguente: «la personalità si dà alla cerchia sociale e si perde in essa, per riacquistarvi poi la sua specificità in virtù dell’intersecazione individuale delle cerchie sociali». *Ibidem*, p. 356.

⁸ A distanza di quasi un secolo, Michel Wieviorka, nel riflettere sui rapporti fra appartenenze socio-culturali e libertà individuale, rappresenta la configurazione dell’identità come un triangolo con ai vertici rispettivamente l’identità collettiva, l’individualismo moderno e il soggetto. L’attore si muove nello spazio tracciato da questo triangolo. Maggiore è la sua circolazione all’interno dei tre vertici, maggiore è la sua libertà. Questa teoria della circolazione è molto simile a quella delle cerchie sociali di Simmel, laddove individua la libertà del singolo in base al grado della sua mobilità identitaria e della differenziazione degli ambiti sociali di appartenenza. Cfr. M. Wieviorka, *La differenza culturale: una prospettiva sociologica*, Roma-Bari 2002.

Quale posizione ha la nazione fra le cerchie sociali? È evidente che essa si pone come quella più ampia, la cerchia che ingloba tutte le altre senza, dunque, intersecarne nessuna. Di fronte alla nazionalità, le varie identità sociali specifiche perdono di importanza in nome di un'appartenenza ad una superiore comunità, che unifica e dissolve in sé i particolarismi individuali. Oltre a questa differenza di livello e rapporto, la nazione si distingue per un'ulteriore caratteristica: in essa il legame con il luogo spaziale è molto più radicato che nelle restanti cerchie, le quali o non hanno uno spazio specifico o generalmente possono modificarlo senza che ciò metta a rischio l'essenza stessa del legame sociale. Per la nazione, invece, il nesso con il proprio territorio è vitale, anche quando si esprime solo come aspirazione ad esso. In questo senso, la cerchia dell'identità nazionale coincide simbolicamente con i confini territoriali, attraverso una stretta corrispondenza fra limite identitario e limite geografico. Nello stato multietnico, però, questa corrispondenza non c'è. Qui infatti la cerchia della comunità nazionale non ingloba ma incrocia i diversi gruppi sociali di appartenenza come quello professionale o quello religioso, sciogliendo così il vincolo fra territorio-nazione.

Gli italiani dell'Impero asburgico, considerano se stessi un popolo secondo un principio totalmente indifferente rispetto alla relazione spaziale che intrattengono con la loro madrepatria. Quest'ultima può essere lontana geograficamente o storicamente, ma in base alla connessione di tipo parentale essi ereditano in ogni caso la propria nazionalità. La connessione parentale di un popolo è dunque sovra-spaziale e ciò pone dei problemi a quelle entità statali che invece individuano l'appartenenza dei cittadini in base al criterio prettamente territoriale dello *ius soli*.¹ Dunque ci troviamo di fronte ad una convivenza-contrapposizione fra il criterio di cittadinanza che lega gli individui allo Stato-Impero e la connessione di tipo parentale che unisce i membri di un popolo distinguendoli dal resto della popolazione. Nell'impero multietnico, prima che il 1914

¹ Il riconoscimento delle singole nazionalità da parte dell'Impero austroungarico, cioè la possibilità di pensare ad una patria che contenga al suo interno nazioni diverse senza che ciò generi contraddizione, potrebbe essere oggetto di una debole ma non immotivata analogia con il rapporto che intercorreva fra l'impero romano e le identità etniche particolari. L'appartenenza alla *civitas* e il godimento dei diritti del cittadino romano avevano un peso molto maggiore dell'etnia, la quale fu però oggetto di definizione proprio da parte dei Romani nel momento in cui si trovarono a dover distinguere le popolazioni interne all'impero. I gruppi dirigenti di queste etnie particolari con l'aiuto di eruditi cristiani fusero la terminologia etnico-politica romana con i modelli biblici del "popolo eletto", creando così un sistema simbolico che, facendo appello ad una comune origine, era in grado di coalizzare ampie unità sociali attorno ad un *Traditionskerne* (cfr. W. Pohl, *Le origini etniche dell'Europa*, Roma 2000, p. 3-7. Il termine *Traditionkerne* fu introdotto da Wenskus nel 1961. Cfr. R. Wenskus, *Stammesbildung und Verfassung. Das Werden der frühmittelalterlichen Gentes*, Graz 1961. Malgrado l'identità di popoli come Franchi e Germani fosse una costruzione artificiosa, fu su di essa, come noto, che la cultura europea ottocentesca elaborò l'immagine di "popolo". Anche gli insegnanti triestini adottarono questo modello nel rivendicare la propria radice latina proiettandola, come vedremo dalle numerose citazioni, sullo schema religioso della terra promessa.

ne decretasse la fine, la convivenza di connessione parentale e appartenenza statale generava una tensione e un equilibrio regolati dalla coabitazione di amministrazioni locali accanto a un governo centrale. La conflittualità fra Comune di Trieste e Governo di Vienna costituisce esattamente la forma statale di questo equilibrio, con una peculiarità fondamentale: il Comune non concepisce se stesso come l'autorità locale che rappresenta gli interessi dei cittadini abitanti sul proprio territorio, bensì quelli del solo gruppo nazionale di maggioranza, cioè del gruppo parentale italiano. Il Comune assume in questo caso un carattere di opposizione rispetto all'autorità statale. Per lo Stato austroungarico, il cittadino si distingue in base alla sua appartenenza ad una località interna ai suoi confini, altre connotazioni come quella etnica devono essere indifferenti. In altre parole, mentre rispetto allo stato austroungarico tutti i cittadini, individuati in base al legame con il loro territorio, sono tali a prescindere dalla loro nazionalità e lo Stato si contrappone ad essi come unico elemento assoluto,¹ l'organizzazione in base a gruppi parentali, invece, richiede il loro escludersi reciprocamente: naturalmente il Comune triestino non poteva negare la cittadinanza ad una persona slovena che abitasse sul territorio, ma nella "vitale" questione scolastica, cioè nella questione nazionale, si comportava come se la posizione dei cittadini rispetto ad esso mutasse in base all'appartenenza al gruppo nazionale del Comune stesso, cioè in base ad una connessione etnica. L'appartenenza alla famiglia della nazione diventa allora determinante a spese dell'appartenenza alla località.

Si fa parte di un'etnia determinata in base non alla condivisione di un luogo ma al legame peculiare fra i membri dell'etnia stessa, in questo caso la lingua. Ciò significa introdurre all'interno del territorio un criterio di esclusione degli individui che non rientrano nello spazio etnico, ed è questo criterio concorrente a risultare inammissibile per lo stato. Il fatto che il Comune, autorità locale di una zona geograficamente delimitata, conservi in sé elementi di connessione non territoriale ma di tipo etnico-parentale, lo rende una forma di resistenza all'autorità statale. Con le parole di Giani Stuparich, i triestini formano una patria a sé, come i piemontesi e i toscani: «È una patria più ristretta, ma più immediata. È la famiglia nello stato. - La nazione non è che il concetto integrante di tutte queste patrie ristrette».² Ma poiché nell'Impero asburgico stato e nazione non coincidono, la piccola patria è destinata a rimanere una famiglia distinta e autonoma.

¹ Cfr. G. Simmel, *Lo spazio e gli ordinamenti spaziali della società*, in G. Simmel, *Sociologia*, cit., p. 584.

² G. Stuparich, *Per un'educazione nazionale concreta*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 35-36 (20 aprile 1913), p. 93.

Cosa legava i membri di questo gruppo nazionale? A Trieste mancano le due sorgenti classiche del nazionalismo: il suolo e soprattutto il sangue, che trasmettono la natura di un individuo in modo diretto da padre in figlio. Il suolo è impero asburgico, il sangue è misto. Non sarà qui necessario citare i recenti studi demografici di Breschi, Kalc e Navarra,¹ basterà più semplicemente l'ammissione di una delle personalità simbolo dell'italianità a Trieste. Nella prima delle *Lettere triestine* Slataper scrive:

Ma come si può pensare alla formazione di intellettualità cittadina quando buona parte delle famiglie non sono triestine, né italiane? E i nostri nomi (il mio! slavo puro) lo dimostrano.²

Le dinamiche legate ai processi di immigrazione diventano determinanti all'interno del conflitto etnico, non solo perché l'aumento dei flussi blocca il processo di assimilazione, ma anche perché l'irredentismo italiano era legato alle dinamiche di inversione identitaria generazionale. Come osserva Vivante, era «frequente l'antislavismo di figli di padre o nipoti di nonno slavo. Ciò si osserva anche negli strati superiori; moltissimi radicali sono italianificati da una o due generazioni e lo rivelano dai nomi».³ La sociologia contemporanea descrive questo processo come «inversione».⁴

La nazionalità a Trieste, non può dunque costituirsi a partire dal sangue, né tanto meno dal suolo poiché su di esso abitano stabilmente etnie differenti. Il gruppo parentale dunque non solo deve individuare sé stesso in maniera sovra-spaziale, ma non può ricorrere neppure al criterio del sangue. Il criterio linguistico, cioè la cultura, rimane l'unico principio di connessione parentale fra i membri del gruppo. Non si tratta certo di un fenomeno peculiare di Trieste, ma nei territori multietnici esso assume una rilevanza particolarmente intensa. Inoltre, l'assimilazione culturale ovvero linguistica degli sloveni fu, almeno fino alla prima metà dell'Ottocento, un importante meccanismo di formazione e espansione della popolazione italiana nella città.⁵

¹ Cfr. M. Breschi, A. Kalc, E. Navarra, *La nascita di una città. Storia minima della popolazione urbana di Trieste, secc. XVIII-XIX*, in *Storia economica e sociale di Trieste*, vol. I, *La città dei gruppi*, cit., pp. 63-237, ed in particolare: per quanto riguarda l'afflusso di popolazione non nativa pp. 160-161, rispetto alle combinazioni matrimoniali p. 171-181.

² S. Slataper, *Trieste non ha tradizioni di coltura*, («La Voce» 11 febbraio 1909), in *Scritti politici*, cit., pp. 3-7.

³ A. Vivante, *Irredentismo adriatico*, Genova 1997 [ed. orig. 1912], p. 172n.

⁴ M. Wievorka, *La differenza culturale*, cit., p.98.

⁵ Sulla concezione degli insegnanti riguardo al ruolo dell'assimilazione linguistica cfr. A. Vivante, *Irredentismo adriatico*, cit., p. 163.

La contemporanea mancanza del suolo e del sangue, come criteri di individuazione e trasmissione della nazionalità, nonché l'assenza di una religione comune e unificante, enfatizzano il ruolo della lingua e della cultura quale unica sorgente dell'identità nazionale a Trieste. La lingua (e d'ora innanzi con "lingua" intenderò sempre anche l'intero concetto di cultura nazionale) sostituisce così il sangue quale radice della connessione parentale e dunque quale principio alla base del legame nazionale. Tutto ciò non è particolarmente significativo rispetto ai nostri studi, ma gli effetti che esso produce ci riguardano invece in prima istanza. Innanzitutto la lingua, non essendo un elemento fisiologico ma culturale, non costituisce un'eredità che si trasmette direttamente da padre in figlio come il sangue, essa va invece *imparata*. Le due istituzioni che la *insegnano* sono la famiglia e la scuola. La tensione che si genera fra di esse testimonia come vi possa essere più di un modo di concepire la trasmissione culturale e dunque l'identità nazionale.¹ Ne seguono due corollari: 1) la scuola nazionale e l'insegnamento della lingua *non* sviluppano il lato culturale di una nazionalità già saldamente acquisita fin dalla nascita, ma *genera* la nazionalità dell'individuo, che può essere persa qualora venga studiata una lingua e una cultura straniera; 2) in questo senso, come vedremo, la nazionalità verrà spesso descritta da insegnanti ed ex-alunni, specialmente del ginnasio, quale un debito da colmare e un compito da assolvere, come se per alcuni la nazionalità italiana a Trieste dovesse essere "conquistata".²

Un secondo effetto della sostituzione del legame di sangue con l'educazione linguistica consiste nella assenza di una delle qualità peculiari della connessione parentale: l'assolutezza dell'esclusione reciproca fra individui appartenenti a due gruppi diversi.³ È vero che i gruppi nazionalisti italiani e sloveni, almeno a partire dalla fine dell'Ottocento, si contendono il territorio in base all'assunto dell'impossibilità di convivenza con l'altro, ma mentre il legame di sangue o la nascita su un suolo determinato chiudono i confini del gruppo all'accesso di elementi stranieri, invece nel caso dell'adozione della lingua quale base del legame parentale-nazionale questi confini rimangono aperti all'assimilazione culturale. La lingua e la cultura, poiché possono essere imparate, hanno un potenziale di integrazione dello straniero all'interno dell'etnia

¹ vedi 4.2.

² Descrivendo sulla «Voce» i giornali triestini, Slataper commenta: «Un regnicolo colto sente subito che esso [il Piccolo], come tutti noi, manchiamo nello scrivere di quella spigliatezza serena che è nel sangue della letteratura italiana e che nessuno studio amoroso dei classici può infondere. Quasi sempre, anche se tentiamo di romperlo in periodare sbuffante da locomotiva alpestre (parlo di me), il nostro stile è peso. È plasmato sulla convenzione letteraria, non animato dalla vita» (*I Giornali*, in «La Voce», 22 aprile 1912, e in *Scritti politici*, cit., p. 31.). Non si tratta di una questione solo stilistica, perché la lingua qui non è solo stile ma identità. Il triestino la studia, ma non ha lo stesso sangue della letteratura italiana, può copiarne i modelli, ma la sua italianità non è il risultato di qualcosa di realmente vissuto.

³ Cfr. G. Simmel, *Lo spazio e gli ordinamenti spaziali della società*, cit., p. 584.

molto più forte del legame di sangue. Questa capacità di assimilazione ma anche di perdita della propria identità nazionale, rende l'integrazione culturale potenzialmente più aggressiva e contemporaneamente più bisognosa di difese. "Assimilazione" è la parola con cui i triestini avevano concepito l'evoluzione demografica della popolazione italiana, e l'assimilazione effettivamente funzionò fino a quando i flussi migratori non divennero troppo grandi. Nel momento in cui essa sembrò non poter più essere un fattore di espansione nazionale attraverso l'inclusione dell'altro, subentrò il lato negativo del legame culturale costituito dalla paura della possibile snazionalizzazione operata dalla lingua avversaria. È difficile distinguere quanto si trattasse di un terrore sinceramente sentito da quanto fosse invece opera di terrorismo culturale, in ogni caso negli scritti degli insegnanti vi era un generale accordo nel rappresentare quella della popolazione italiana come un'esistenza perennemente in pericolo.

3.1.2 La mancanza e il bisogno del confine.

Una delle definizioni più fortunate di Trieste è il titolo del libro di Angelo Ara e Claudio Magris *Trieste: un'identità di frontiera*.¹ Questo titolo riesce ad esprimere in un'unità due elementi di natura diversa: il primo appartiene alla sfera sociologica e psicologica, il secondo invece indica la condizione di uno spazio territoriale. Ma il titolo è anche un ossimoro, perché *identità* (etimologicamente da *idem* nel significato di "proprio quello stesso") ha come essenza la stabilità, mentre la *frontiera* è l'essenza stessa della mobilità. La frontiera non solo è uno spazio territoriale che può spostarsi continuamente, avanzare e retrocedere, allargarsi o restringersi, ma soprattutto è lo spazio di colui che si muove: chi si deve spostare da una parte all'altra è costretto a passare per la frontiera, chi deve o vuole andare via dalla propria patria spesso ne trova un'altra nei territori di frontiera, chi deve scambiare merci lo fa alla frontiera, ed è così che essa diviene lo spazio reale e simbolico dei migranti e della mobilità.²

Il titolo di Ara e Magris riesce a cogliere in due termini entrambi i conflitti dei triestini: quello tra *io* e *territorio*, e quello fra *stabilità* e *mutamento*. La mobilità come simbolo negativo della città si ritrova ovunque e in molteplici passi. Per ora limitiamoci al più famoso di essi, la prima delle *Lettere triestine* di Scipio Slataper, il cui titolo è

¹ A. Ara, C. Magris, *Trieste. Un'identità di frontiera*, Torino 1982.

² Sulla recente attenzione dedicata ai problemi del concetto di confine materiale e simbolico in ambito storico cfr. *Confini. Costruzioni, attraversamenti, rappresentazioni*, a cura di Silvia Salvatici, Soveria Mannelli 2005; con riferimento specifico alla realtà triestina cfr. anche E. Maserati, *In tema di italianità di frontiera*, in «Clio», a. XXXVIII, n. 2 (aprile-giugno 2002).

diventato forse una delle più famose sentenze sulla città tergestina: *Trieste non ha tradizioni di coltura*.¹ Come noto la lettera offre numerosi spunti e fu oggetto di infiniti dibattiti, noi ci limiteremo qui alla semplice questione dei confini. Il carattere commerciale viene subito individuato da Slataper come l'essenza della città, contrapposta alla mancanza di una cultura. Il commercio è dunque la forma con cui Trieste pensa se stessa, e nel profilo storico tracciato dall'autore essa compra la sua libertà vendendosi a chi gli garantisce le migliori condizioni di sviluppo economico. La città non teme dunque di cambiare la propria appartenenza e di spostare i propri confini al di qua o al di là a seconda delle convenienze economiche e politiche. In questa descrizione Trieste si muove da una nazione all'altra pur rimanendo ferma nel luogo dove è sorta. Ma a Slataper tutto ciò ancora non bastava, l'accusa di mobilità aveva bisogno di una metafora ancora più forte e immediatamente comprensibile ai Triestini, la città diventa così una nave: la *Bella Carintiana*.

Conoscete la “saica” la *Bella Carintiana*? Era una nave tutta di legno dolce, inventata a Trieste, che vendeva sé con tutto il carico, per non far vuota di mercanzia e d'utilità, la strada del ritorno. Trieste è una “saica” attraverso i secoli: non voglio per questo dire che sia la *Bella Carintiana*.²

Tuttavia il senso della metafora è chiarissimo: la città è un territorio, dunque ha come essenza l'immobilità, e invece questo territorio viene descritto come un bene mobile, anzi di un mezzo di trasporto. La cultura invece è tradizione, cioè trasmissione di generazione in generazione di un'identità comune, ha bisogno quindi di fissità con il luogo in cui viene coltivata, è un albero da curare non una nave che si muove di paese in paese. Poche metafore potevano essere più radicali e efficaci nell'affermare che una città dal carattere eminentemente commerciale non può avere alcun radicamento, cioè alcuna essenza.

Il concetto di frontiera è caro al mondo asburgico. A volte l'intero impero è stato pensato come la frontiera fra mondo ottomano, slavo e europeo, nonché lo spazio che doveva proteggere e ha protetto l'Europa dall'oriente. Agli estremi meridionali dell'impero c'era un'intera regione che aveva come nome “Confini militari”. Anche Trieste era agli estremi meridionali dell'impero: l'Adriatico. Ed anche Trieste era una

¹ S. Slataper, *Trieste non ha tradizioni di coltura*, («La Voce» 11 febbraio 1909), in *Scritti politici*, cit., pp. 3-7.

² *Ibidem*, p. 6.

frontiera: poiché però non si trattava di terra ma di mare, e dunque non di una fortezza ma di un porto, Trieste era il “confine commerciale”, cioè il porto franco. Come noto il porto franco non è un luogo come un altro, si tratta infatti di uno spazio giuridicamente, economicamente e strutturalmente diverso. Inoltre esso ha una sua ragion d’essere che ne costituisce anche l’essenza: il commercio. Il commercio ha a sua volta una sua essenza: la mobilità delle merci e quella delle persone che le possiedono o le trasportano.

Può sopravvivere l’identità all’interno di una frontiera? Poiché questa domanda, in realtà, è la domanda dell’oggi, di un mondo che ha paura di divenire tutto intero una frontiera, io non posso rispondere. La riflessione storica si limita al passato e al suo oggetto di ricerca, per cui la domanda a cui tenterò di rispondere in questo capitolo è circoscritta ad un terreno più definito e specifico, quello delle le scuole italiane di Trieste e della comunità formata da insegnanti e studenti: quale tipo di identità pensavano di avere e quale trasmettevano alle generazioni successive? La risposta di questo capitolo è: essi sentivano un bisogno disperato di confini.

Oggi usiamo in modo differente le parole confine e frontiera. Con la prima indichiamo il limite fra due spazi, con la seconda invece una zona che ha una sua estensione.¹ Una volta la parola confine serviva invece a indicare anche una frontiera, come dimostra la regione dei “Confini militari”. D’ora in poi utilizzeremo le due parole solo nel loro attuale senso specifico. Alcuni italiani di Trieste sentivano il bisogno di porre dei confini interni alla frontiera che abitavano, ma poiché la frontiera, o almeno questa frontiera, non era ulteriormente suddivisibile, ad essi mancava il suolo su cui costruire i propri confini. È questa mancanza che li spinse a trasformare in territorio la loro identità.

Possiamo dunque affermare, che l’identità di questo gruppo di triestini italiani non accetta la frontiera, ma è continua tensione verso il confine. All’interno di una battaglia nazionale, come veniva percepita quella ingaggiata dagli insegnanti, il confine ha una forma ben precisa, quella della trincea. Essa serve a proteggere dall’invasione del nemico. Il nemico una volta erano gli austriaci, ma ormai, in questo periodo, sono soprattutto gli sloveni. Il pericolo sloveno viene generalmente descritto attraverso due metafore. La prima, molto diffusa, è quella della “marea invadente”. Sulle pagine della «Voce degli insegnanti» un padre di famiglia goriziano parla delle «male acque torbide dello slavismo dilaganti a Gorizia non solo, ma anche nel Friuli»,² le quali in Stuparich

¹ Per una riflessione ampia e stimolante su questo tema cfr. P. Zanini, *Significati del confine. I limiti naturali storici mentali*, Milano 1997.

² *La conquista silenziosa*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 38 (10 giugno 1913), p. 121.

diventano «un'onda di gente che ti travolge»,¹ Dallapiccola denuncia l'urgenza di «arrestare in qualche parte la marea invadente»,² mentre ecco come viene descritta l'invasione slava nell'articolo significativamente intitolato *La conquista silenziosa*: «Così, lentamente, per rivoli sparsi s'incanala e si alimenta e si gonfia la corrente torbida e diversa».³

La seconda metafora è quella del germe che penetra all'interno dell'organismo causando un'infezione inarrestabile. Ad esempio la «Rassegna scolastica», a proposito del bilinguismo, parla di germi che vengono innestati nella pianta umana,⁴ secondo una diffusa convinzione, che esamineremo in seguito, in base alla quale lo studio generalizzato dello sloveno «sarebbe un germe di corruzione. E questo germe non ha da essere coltivato nella scuola».⁵ Il termine «infezione» si estende così dall'ambito individuale alla scuola per giungere infine all'intero territorio, dove il germe introdotto nello scolaro innesca un'epidemia inarrestabile.⁶

In entrambe queste metafore viene descritta un'infiltrazione, ed in entrambi i casi vengono utilizzati due elementi immateriali. L'acqua è un liquido che penetra anche attraverso le barriere costituite dalle porte e se trova un muro si accumula su di esso finché non lo supera. Il germe è materiale ma invisibile, tanto piccolo da penetrare attraverso la barriera che ci definisce come individui e ci tiene insieme: la pelle. In entrambi i casi non sono sufficienti pareti materiali per arrestare l'invasione. Non è una battaglia terrestre, è una battaglia di identità in assenza di confini territoriali, e per questo la trincea o il muro non possono essere fatti di terra o pietre.

¹ G. Stuparich, *Per un'educazione nazionale concreta*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 35-36 (20 aprile 1913), p. 93.

² G. Dallapiccola, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 21, (1 aprile 1912), p. 96.

³ *La conquista silenziosa*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 38 (10 giugno 1913), p. 121.

⁴ «C.», *Vigiliamo*, in «Rassegna scolastica», a. IX, n. 1 (novembre 1904), p. 1-4.

⁵ «Italo», *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 19-20 (1-15 marzo 1912), p. 81-82.

⁶ Cfr. *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, nota della presidenza federale, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 16 (31 gennaio 1912), p. 52.

3.1.3 Delimitazione del territorio e difesa del confine

La nostra assoluta ignoranza dello sloveno dev'essere come una formidabile trincea levata contro gli invasori.¹

Il muro sarà dunque costituito dalla lingua, la quale non è un semplice mezzo di comunicazione usato all'interno dello spazio cittadino, ma diventa una qualità del territorio. Il maestro Antonio Bettioli esprime efficacemente questa connessione, definendo la scelta di frequentare una scuola statale e imparare così il tedesco al posto dell'italiano, come «cooperare a togliere la secolare impronta che il dominio di Roma impresse quasi a suggello a questa terra cotanto insidiata da nemici di ogni specie».² Si tratta di un'immagine che racchiude in sé due elementi consueti della retorica irredentista: le radici latine e l'assedio nemico ad un territorio che si riconosce e si difende attraverso la lingua. Il territorio italiano, infatti, non è definito da una dogana, da un ostacolo materiale o da un segnale visivo, bensì dalla lingua che si distende su di esso occupandone tutta la superficie esattamente fino ai confini amministrativi della città. Il fatto che un idioma straniero possa violare questo spazio equivale esattamente all'apertura di una breccia con cui viene sfondato il muro di cinta. È evidente che all'interno di Trieste possano essere parlate molteplici lingue straniere, ma esse devono rimanere appunto ufficialmente *estranee* alla città: il riconoscimento ufficiale, anche se limitato, di una di esse equivale al crollo dell'intero sistema difensivo. A tal proposito è significativa la vicenda della erezione di una scuola popolare in lingua slovena a Roiano. Nel 1894 viene modificato il piano di costruzione della scuola perché una parte di essa occupava una porzione di terreno della città di Trieste. Il consigliere Piccoli illustra questa decisione con la motivazione, decisamente esplicita, che «nemmeno un pezzo resti nel confine della città, per non concedere quello che il Comune ha sempre combattuto e che credo non concederà mai».³ Si badi al fatto che la scuola era costruita a spese del governo per la popolazione di Roiano, ma risultava intollerabile anche il semplice fatto simbolico che una parte dell'edificio si trovasse all'interno del confine tergestino, all'interno cioè delle mura di una comunità bisognosa di riconoscere la propria identità attraverso il territorio geografico. L'exasperato bisogno di suolo si

¹ B. Ziliotto, *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 16 (31 gennaio 1912), p. 52.

² A. Bettioli, *Sistemi vecchi e parole nuove*, in «Rassegna scolastica», a. VIII, (luglio 1903), p. 76.

³ Citato in G. Spiazzi, *Il dibattito politico sui problemi dell'istruzione popolare al consiglio comunale di Trieste (1861-1914)*, in *Contributi per una storia delle istituzioni scolastiche a Trieste*, cit., p. 55.

ritrova anche nei dibattiti del consiglio comunale rispetto alle richieste di istituire nuove scuole popolari slovene comunali. Per rifiutarne l'istituzione, il Comune si serviva della stessa legislazione austriaca, la quale stabiliva un rapporto diretto fra scuola e territorio: una nuova scuola poteva essere istituita solo dietro richiesta di almeno 40 genitori residenti *ad almeno 4 chilometri dalla più vicina scuola esistente*. Vivante giudica l'applicazione di questa norma un pretesto per restringere il diritto all'istruzione nella propria lingua materna garantito dalla legge fondamentale dello stato. Una città delle dimensioni di Trieste, e che, come Trieste, abbia scuole slovene nel suburbio, può respingere sempre la richiesta di istituire una scuola nella cinta urbana anche se avanzata da numerosissimi cittadini, perché essi avrebbero sempre una qualche scuola suburbana a 4 km di distanza.¹ In base alla legge, il possesso di una ramificata e ragionata rete di scuole distribuite sul territorio equivale a negare la possibilità che su determinate porzioni di esso possano venire costruite scuole di nazionalità diversa: in questo modo la scuola diventa non solo il mezzo di "occupazione" del suolo, ma, in mancanza di un confine che lo "de-finisca", anche lo strumento per marcare la nazionalità del territorio multietnico, nazionalità che a sua volta si proclama come qualità univoca del suolo. Il ruolo della scuola è dunque anche quello di legare la nazionalità al territorio, e solo avendo presente questa funzione è possibile comprendere le parole degli insegnanti triestini nella loro lotta contro l'istituzione di scuole slovene all'interno della città.

La lingua come qualità del suolo non si limita certo alla questione scolastica. Rientrano nella stessa dinamica il fenomeno di chi predica la necessità di vendere la casa o il terreno solo a un altro italiano, o l'attacco sferrato da più parti a Luigi Bertarelli, presidente del T. C. I., per aver affiancato ai nomi italiani quelli slavi in alcune località dei territori irredenti nella carta d'Italia.² La lunga diatriba di "filologia stradale", poggiava sul principio secondo cui, al di là della attuale composizione etnica, l'identità linguistica (e dunque nazionale) di una località dovesse essere definita attraverso il suo nome. Quest'ultimo, a sua volta, dovrà restare per sempre il nome originario datogli dalla popolazione che vi si sia insediata *per prima*: un principio che assomiglia molto all'idea di conquista di un territorio di frontiera prima disabitato, il quale acquista un carattere etnico solo in base alle sue radici storiche. In ogni caso, per

¹ A. Vivante, *Irredentismo adriatico*, cit., p. 151n. I ricorsi presentati dalla comunità slovena furono respinti dal tribunale dell'impero, probabilmente, secondo Vivante, perché nel 1904 gli austriaci si trovarono nei confronti dei cechi nella stessa condizione dei triestini rispetto agli sloveni.

² Si veda in proposito S. Slataper, *La carta del Touring e il nazionalismo*, («La Voce» 30 giugno 1910); e S. Slataper, *Documenti nazionalisti*, («La Voce», 28 luglio 1910), entrambi in S. Slataper, *Scritti politici*, pp. 357-365.

l'irredentismo non è la composizione etnica ma la lingua del nome a definire la nazionalità della località. Una città può così rivendicare l'univocità della sua tradizione linguistica e escludere una lingua straniera da qualunque riconoscimento ufficiale. Ad esempio il 22 dicembre 1883, la società "Edinost" presenta in consiglio una petizione completamente scritta in sloveno in cui chiede proprio l'istituzione di una scuola popolare slovena nel centro della città. Essa non viene neppure respinta, semplicemente non viene tradotta perché il Comune non riconosce lo sloveno come lingua appartenente al territorio cittadino.¹

Se le scuole presidiano il territorio nazionale, gli istituti che si trovano agli estremi della rete acquistano allora, come afferma l'autorevole Mario Pasqualis, particolare importanza:

Mai forse come ora si comprese da noi quale arma potentissima sia la scuola per la difesa della nostra nazionalità da ogni lato minacciata e offesa. [...] E si costruì il Ginnasio reale di Pisino, e si progetta un ginnasio italiano a Pola, propugnacoli contro l'invasione straniera.²

Poiché posti a diretto contatto con il confine straniero, questi istituti sono i propugnacoli (da *pro-* e *pugnāre*, "ciò che lotta davanti"), quindi i bastioni del sistema difensivo sul territorio che hanno il compito di impedire l'accesso alla città. Tuttavia il Comune non può far niente contro l'istituzione di scuole finanziate dalla Cirillo e Metodio, come l'asilo sloveno di via dello Scoglio istituito vicino alla scuola italiana di via Giulia. La società slovena viene accusata di propagandare attivamente l'iscrizione all'asilo fra le popolari famiglie che abitano in questa nuova strada, e a quanto pare esso accoglie anche bambini che non conoscono lo sloveno: secondo l'autore un evidente segno di una finalità snazionalizzatrice nei confronti degli italiani. Ma di questo allarmato articolo ci interessa soprattutto il tono: «Gli sloveni lavorano sempre, costanti, tenaci, a guisa di polipi insinuano e protendono i loro tentacoli per ghermire la preda».³ Ancora metafore dell'invasione tramite lenta ma inarrestabile intrusione, che vengono raccolte sotto il significativo titolo *Hannibal antes portas*. L'infiltrazione sul suolo cittadino di scuole straniere viene rappresentata e vissuta come un'invasione territoriale

¹ Cfr. G. Spiazzi, *Il dibattito politico ...*, in *Contributi per una storia delle istituzioni scolastiche a Trieste*, cit., p. 55.

² M. Pasqualis, *Che ne è della questione dell'istituto magistrale?*, in «Rassegna scolastica», nuova serie, a. I, (ottobre 1906), p. 8.

³ *Hannibal antes portas*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 12 (1 novembre 1911), p. 4.

da cui dipende l'intera esistenza degli italiani. Nell'articolo *La conquista silenziosa*¹ viene denunciato con toni allarmistici come «La scuola slava che, a guisa di cuneo mordente, s'imbietta nel tronco della nostra vita nazionale, è all'opera in parecchi punti». Il brano contiene un elenco degli istituti sloveni: le tre scuole elementari della Cirillo e Metodio, la scuola commerciale slovena e l'imperial regia scuola preparatoria alle scuole medie che ha delle sezioni slovene. La descrizione consiste nella localizzazione dei singoli istituti all'interno della città e nell'elenco del numero delle classi, dei docenti e degli insegnanti, quasi si trattasse di individuare su una mappa militare le caserme del nemico. D'altronde è bellico l'intero vocabolario: quella slovena è un'«avanzata» che deve allarmare «in prima linea gli italiani»; i ragazzi vengono «reclutati»; «gli istituti piantati nel cuore della città sono quelli che distendono i fili più lontano»; «gli adescamenti [ai giovani] non falliscono»; lo scopo è quello di ingrossare le file degli sloveni iscritti alle scuole medie, per poi impiegarli «verniciati di tedesco» con altri scopi negli uffici dello Stato; si tratta di un «programma di conquista e di intorbidamento etnico e politico»; i sussidi che il governo fornirebbe alle scuole slovene sono «codificati» in voci di bilancio per rendere difficili la loro individuazione, come se si trattasse di comunicazioni militari da nascondere al nemico; si afferma invece l'assoluta necessità dell'esclusione delle scuole slovene dal «perimetro».

Dieci anni più tardi, sulle pagine del «Corriere dei piccoli», appare il racconto di Giorgio Fano² *Troccolo decorato al valor militare*.³ L'azione si svolge a Trento, ma numerosi sono i rimandi a Trieste compresi brani in dialetto triestino pronunciati dal prete di sentimenti italiani e, appunto, di origine tergestina. L'eroe è il piccolo patriota Piero Bronzin, studente di quarta a quel Ginnasio statale “Francesco Giuseppe”, che Troccolo definisce spesso «un carcere». Il nemico è il professor Tschurtschewich, il traditore nato a Spalato, il quale in realtà si chiamava Di Giorgi ma ha poi deciso di “tedeschizzarsi”. A scuola rappresenta i valori dell'Imperial-Regia monarchia e ha fondato una società patriottica chiamata “Austria”, che gli vale l'appellativo di (G.I.U.D.A. General Inspector Und Direktor Austriae). Tschurtschewich ha un fratello, che è il direttore della polizia, e un figlio, compagno di scuola di Pietro, che naturalmente funge da spia. Era questo uno stereotipo che ritroviamo, ad esempio, nella Società degli studenti triestini, secondo i quali è assolutamente «falso che nelle scuole italiane si faccia politica, appunto perché tutti gli scolari sono italiani», mentre invece in

¹ *La conquista silenziosa*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 38 (10 giugno 1913), p. 121-122; apparso in forma sintetica sul «Piccolo» del 26 giugno, a cui segue risposta dell'i. r. scuola preparatoria il 28 giugno. Il dibattito prosegue in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 40, (10 luglio 1913), p. 157-158.

² Vedi 4.3.9.

³ Pubblicato sul «Corriere dei piccoli» del 14 giugno 1937.

quelle tedesche «ci sono spie che riferiscono parole imprudenti sfuggite al sentir continue provocazioni».¹ La famiglia di Pietro è invece composta dal padre patriota, che svolge segretamente attività irredentista, e dal fratello maggiore, il quale allo scoppio della guerra si rifiuta di andare in Galizia con le truppe austriache e si arruola come aviatore nell'esercito italiano. Pietro, con la complicità del fratello, sarà l'autore di burle e sabotaggi nei confronti del prof. Tschurtschewich e del direttore di polizia, le quali culmineranno nell'incendio dell'odiato Ginnasio tedesco. Ciò comporterà il carcere per Pietro e per suo padre. Noi non seguiremo tutta la storia, ci interessa solo il momento in cui, dopo la liberazione da parte delle vittoriose truppe italiane, si scopre che il Ginnasio tedesco in realtà era solo una finta scuola destinata a trasformarsi rapidamente in caserma nel caso di conflitto bellico.² Il racconto ci pone così di fronte ad un sentimento diffuso fra gli irredentisti triestini, che nella scuola straniera vedevano un avamposto di quella guerra sublimata dove le scuole costituivano le basi militari del nemico. Difendere il proprio territorio nazionale da quelle scuole diviene allora il compito dello studente patriota e dell'insegnante militante.

La difesa del «perimetro» impone l'allontanamento delle scuole straniere dal suolo connotato dalla lingua nazionale. Questo postulato era tanto importante che il Comune rinunciò alla proposta slovena di un appoggio parlamentare nella questione dell'istituzione dell'università italiana a Trieste in cambio della municipalizzazione delle scuole slovene.³ Due questioni scolastiche esterne alla città di Trieste, ma tanto importanti da mobilitare l'attività degli insegnanti triestini, rappresentano gli esempi più macroscopici della lotta che si svolgeva intorno agli istituti. A Gorizia esisteva un antico ginnasio statale in lingua tedesca. I docenti italiani chiesero sempre l'apertura di un istituto autonomo, e dopo numerose pressioni il governo concesse l'apertura di parallele italiane all'interno del ginnasio tedesco. Questa concessione fu fatta anche alla comunità slovena, trasformando l'istituto in una scuola dove coabitavano tre nazionalità diverse.⁴ Gli insegnanti triestini si sollevarono contro questa progetto, dichiarandosi disposti anche a rinunciare al ginnasio autonomo purché «le parallele slovene venissero trasferite fuori di Gorizia, in luogo sloveno, nazionalmente chiuso».⁵ Il concetto di «luogo nazionalmente chiuso» viene spiegato da Mario Pasqualis nella altrettanto

¹ *Per l'istruzione nella lingua materna*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie a. I, n. 5 (ottobre 1908), p. 206-208.

² G. Fano, *Troccolo decorato all'onore militare*, in «Il Corriere dei piccoli», 14 giugno 1937, p. 9.

³ La proposta slovena veniva giudicata poco attendibile e in ogni caso assolutamente inaccettabile, un commento critico sulla condotta del Comune a tal proposito si può trovare in A. Vivante, *Irredentismo adriatico*, cit., p. 154.

⁴ Vedi 3.4.

⁵ *Per il Ginnasio italiano a Gorizia. Note e documenti*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 2 (settembre 1910), p. 23-24.

combattuta questione dell'istituto magistrale di Capodistria, dove vi è una situazione analoga a quella di Gorizia. Per il presidente della Federazione magistrale non ci sono dubbi circa il principio che «le magistrali slovene maschili e femminili devono essere trasportate in terra slovena».¹ Il postulato della corrispondenza fra identità del territorio e connotazione linguistica impone la chiusura del territorio alla cultura dell'altro, i confini materiali vengono così sostituiti dalla esclusione della lingua altrui.

L'idea della convivenza sullo stesso lembo di terra di due popoli differenti per grado di coltura e civiltà, che non abbiano alle spalle tutta una nazione numerosa ed etnicamente eguale, è assolutamente inconcepibile senza regresso.²

Per Candotti, solo «un popolo etnicamente omogeneo» può infatti elevarsi ai fastigi della cultura, mentre la coabitazione di popoli mistilingui è destinata a far decadere la sua civiltà, così come è accaduto ai romani e ai greci quando genti straniere si sovrapposero loro senza fondersi in un unico popolo. Per questo motivo «il lembo di terra» di Candotti va difeso nel suo perimetro dalle invasioni culturali, esattamente come viene difesa la cinta di un territorio nazionalmente definito. Per alcuni insegnanti, nel 1912, l'invasione dello spazio linguistico è in realtà già iniziata e con essa la guerra fra i popoli: «La lingua non è più strumento di coltura; è arma, è pretesto, è ponte d'approdo o d'arrembaggio».³ Secondo Pasini, proprio intervenendo sulla polemica dell'insegnamento dello sloveno nelle scuole italiane, eliminare qualsiasi aggancio linguistico è l'unico modo per difendere il territorio e per respingere l'invasione straniera.

La penetrazione pacifica ha lasciato il posto ad una invasione sistematica, con de' piani vagliati e stabiliti in precedenza; le correnti sono incanalate, ci si prepara, si sa donde si muove, su cui contare per via, dove si deve arrivare. C'è la cassa di campo e ci sono le ambulanze: è insomma una guerra formale e dichiarata. Bisogna risolversi e affrontarla! Le varie nazionalità entrano in battaglia come tali, ciascuna con la propria fisionomia determinata; attendere che dal crogiuolo dell'assimilazione spontanea abbia a nascere una nuova

¹ M. Pasqualis, *La questione magistrale*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 1 (luglio 1910), p. 4-9.

² L. Candotti, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 109.

³ F. Pasini, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 21 (1-15 marzo 1912), p. 79.

razza, è vana illusione: la lotta non può metter capo che al trionfo di una sola delle razze belligeranti.¹

Il linguaggio bellico rappresenta normalmente la metafora e la *forma mentis* per sublimare e dare sfogo al conflitto etnico, tuttavia ormai la sublimazione culturale ha come conquistato una sua concretezza, ed invece che deviare dalla meta originaria permettendo di evitare il conflitto materiale, ha trasformato la lingua in un reale campo di battaglia. La conseguenza più pericolosa di questa reificazione della metafora è il possibile innesco del conflitto effettivo e il suo spostamento nei luoghi della lingua. Finora gli scontri di piazza avevano avuto come scenario soprattutto le città universitarie austriache e come attori le autorità di polizia contro gli studenti italiani.² Il 3 marzo 1913 la “battaglia” si sposta decisamente a Trieste, all’istituto superiore Revoltella, i cui 71 iscritti sono composti da 47 italiani e 24 slavi, di cui solo 10 sloveni e 14 serbocroati. Le versioni sull’accaduto variano ovviamente a seconda della fonte, per gli irredentisti naturalmente non c’è dubbio che si tratti di una provocazione degli sloveni a cui gli italiani hanno reagito mettendoli alla porta. La provocazione consiste nell’uso della lingua materna da parte dei serbocroati durante le pause dalle lezioni. L’incidente non può non egemonizzare l’attenzione dei giornali, la cui campagna è da entrambe le parti tesa ad alimentare il clima conflittuale. La Società accademica slovena Balcan invita gli studenti a protestare contro i fatti avvenuti al Revoltella. Il 13 marzo si giunge così al culmine: nei gravi scontri un italiano viene colpito da un proiettile e cinque vengono arrestati. È evidente il legame fra l’accaduto e la questione dell’Università italiana, che proprio in quei giorni veniva dibattuta a livello governativo. Gli slavi temevano e propagandavano il timore che l’Università a Trieste divenisse un centro di formazione del nazionalismo italiano, così come testimoniato dall’interpellanza parlamentare dell’onorevole Ribar. Sull’altro fronte, Pasqualis è determinato nel sostenere che nella futura università non dovranno essere ammessi studenti di nazionalità diversa dalla italiana.³ Pasini rincara la dose definendo le provocazioni degli slavi come «la proclamazione di una lotta per l’esistenza, selvaggia e

¹ *Ibidem*, p. 80.

² Sugli eventi del Revoltella, e più in generale sugli scontri durante le manifestazioni per l’università italiana, vedi la precisa ricostruzione in A. M. Vinci, *Storia dell’università di Trieste: mito, progetti, realtà*, cit., pp. 88-145. L’impegno propagandistico intorno alla questione dell’università italiana a Trieste fu notevole e comprese l’organizzazione di feste cittadine “pro Università italiana a Trieste” nonché la scrittura di canzoni di successo come quella significativamente intitolata «*La vien o non la vien?*», vincitrice del primo Concorso delle canzoni popolari triestine organizzato nel Politeama Rossetti dal Comitato feste pro ricreatorio della Lega Nazionale; cfr. C. De Dolcetti, *Trieste nelle sue canzoni, 1890-1950*, Trieste 1974, pp. 138-141.

³ M. Pasqualis, *La nostra manifestazione per i fatti del Revoltella*, in «La Voce degli Insegnanti», a. IV, n. 46 (1 aprile 1914), pp. 95-103.

senza quartiere», di fronte alla quale gli italiani sono costretti ad adottare le «armi» imposte dagli slavi stessi, tornando così indietro ad un periodo storico che sembrava essere superato per sempre. A tal proposito cita una frase di Tommaseo che persino il «Piccolo» si preoccuperà di criticare: «Per vincere i croati bisogna essere un po' croati: italianissimamente e fiorentinissimamente croati, ma (non c'è rimedio) un po' croati».¹ Tommaseo, simbolo e impersonificazione stessa della pacifica convivenza fra italiani e slavi, viene da Pasini tradotto nei nuovi termini assunti dal conflitto. Il Quarantotto insomma sembra essere tornato dopo un periodo di incubazione, durante il quale la sublimazione dell'attrito fra popoli in un conflitto culturale ha trasformato la lotta per la nazione in conflitto etnico.

Il riferimento al Quarantotto ci obbliga a riassumere brevemente, rinviando ad altri più approfonditi studi,² alcune tappe salienti degli scontri in ambito di politica scolastica avvenuti a Trieste prima che si potesse giungere ad un definitivo rispetto del diritto all'istruzione in lingua materna. Già prima del '48, l'accortezza diplomatica che contraddistingueva il governatore conte Stadion lo indusse ad adottare una linea di mediazione: l'istruzione primaria doveva essere impartita nella lingua materna, e quella secondaria, necessaria per accedere alle libere professioni e agli impieghi statali, in tedesco. Tuttavia, dall'anno scolastico 1852-53 venne reintrodotta il tedesco fin dalla prima classe delle scuole popolari. Solo nel 1868 si giunse alla conquista dell'articolo 19 della legge fondamentale dello stato, il quale dichiara: «Nei paesi, nei quali abitano molte nazionalità, gli istituti pubblici devono essere ordinati in guisa, che, senza costringere ad imparare una seconda lingua del paese, ogni nazione possa avere i mezzi necessari a perfezionarsi nella seconda lingua». La legge garantisce così i mezzi di istruzione nella propria lingua materna.³

¹ F. Pasini, *Ammonimento di Tommaseo*, in «La Voce degli Insegnanti», a. IV, n. 46 (1 aprile 1914), pp. 95-105.

² Diana De Rosa, *Libro di scorno, libro d'onore : la scuola elementare triestina durante l'amministrazione austriaca (1761-1918)*, cit.; Ead., *Maestri, scolari e bandiere : la scuola elementare in Istria dal 1814 al 1918*, Udine 1998; Adriano Andri, *La scuola giuliana e friulana tra Austria ed Italia*, in AA.VV., *Friuli e Venezia Giulia. Storia del '900*, cit., pp. 205-217.

³ In particolare il paragrafo 19 disponeva: «Tutte le nazionalità (*Volksstämme*) godono eguali diritti e ciascuna di esse ha un diritto inalienabile di conservare e sviluppare la propria nazionalità e la propria lingua. L'eguaglianza dei diritti di tutte le lingue di uso comune nelle province, nelle scuole, nell'amministrazione e nella vita pubblica è riconosciuta dallo stato. Nelle province abitate da più nazionalità, l'istruzione pubblica deve essere organizzata in modo tale che ciascuno di questi popoli riceva le necessarie facilitazioni per l'istruzione nella propria lingua, senza essere costretto ad apprendere una seconda». Cfr. D. Bonamore, *Disciplina giuridica delle istituzioni scolastiche a Trieste e Gorizia*, cit., p. 70n. L'ultima precisazione fu fonte di infinite diatribe perché permetteva di dichiarare illecite quelle scuole che istituivano una seconda lingua per la minoranza, costringendo però gli studenti a studiare nella lingua principale.

A Trieste il Comune riuscì ad anticipare i tempi: il 22 aprile 1861 fu per la storia scolastica triestina (in lingua italiana) la data di solenne proclamazione del diritto a una scuola nazionale.¹ Fu Felice Machlig, uno dei grandi protagonisti del Quarantotto triestino, a pronunciare nell'aula del Consiglio comunale la proposta che l'italiano fosse dichiarato lingua esclusiva di tutte le scuole pubbliche della città, giustificandolo fra l'altro come «riparazione d'un torto crudele e troppo a lungo patito, del torto maggiore che altri possa infliggere a un popolo».² Fu in questo stesso luogo, alcuni decenni dopo, che i deputati nazional-liberali videro i propri colleghi sloveni reclamare scuole comunali proprio in base al diritto del cittadino a ricevere un'istruzione nella propria lingua materna, diritto che essi stessi avevano proclamato nella primavera del 1861.

Come giustificare allora la mancata concessione di scuole alla pur folta comunità slovena? Angelo Vivante e i socialisti rilevarono subito questa contraddizione e criticarono apertamente la politica scolastica del partito liberal-nazionale, malgrado ciò aprisse il fianco alle accuse di mancanza di spirito nazionale e patriottico che puntualmente venivano riversate contro il partito socialista in occasione delle campagne elettorali. L'obiezione di Vivante riguardava molteplici aspetti, ma il suo fulcro era sostanzialmente il seguente: la scuola nazionale, così come è concepita dalla Lega nazionale e dai politici liberali, si propone come scuola snazionalizzatrice nei confronti degli sloveni. L'efficacia della scuola nell'assimilazione degli sloveni è tutt'altro che provata, mentre invece l'attuale strategia scolastica provoca sicuramente un effetto: la reazione difensiva della minoranza slovena che sentendosi minacciata incrementa le proprie barriere nazionaliste. Per Vivante, il Comune triestino applica contro gli slavi la stessa tattica che gli austriaci avevano provato ad adottare contro gli italiani mezzo secolo prima, ed esattamente come era avvenuto per la minoranza italiana, questa politica compatta gli sloveni, inducendoli fra l'altro ad istituire, attraverso la società Cirillo e Metodio, scuole autofinanziate e dunque fuori dal controllo del Comune: scuole nazionali.³ Anche Ascoli riteneva che fosse il nazionalismo italiano a generare per contrapposizione il nazionalismo slavo, e che fosse l'azione irredentista italiana a irrigidire il governo austriaco nei confronti della questione linguistica. Non si voleva insomma guardare alla propria esperienza, e neppure alle strategie austriache che, con lo stesso obiettivo di assimilazione, concedevano classi parallele o insegnamenti in lingua madre nelle scuole statali pur di attirare alunni di altre nazionalità all'interno degli

¹ Cfr. G. Spiazzi, *Il dibattito politico...*, in *Contributi per una storia delle istituzioni scolastiche a Trieste*, cit., p. 26.

² Archivio comunale, Verbale del Consiglio comunale del 22 aprile 1861.

³ A. Vivante, *Irredentismo adriatico*, cit., p. 155-165.

istituti governativi, dove poteva avere un maggior controllo sull'eventuale attività irredentista degli insegnanti.

L'incoerenza fra la rivendicazione al loro diritto di scuola nazionale e la negazione del corrispondente diritto agli sloveni non poteva non essere avvertita nelle coscienze dell'intellettualità italiana, che rimaneva pur sempre ancorata alle proprie radici liberali. L'articolo dell'autorevole professore del Ginnasio Comunale Marino Graziussi, intitolato *La scuola, la cultura e la vita economica*, tenta di rispondere esattamente a questa contraddizione e a chi la pone come obiezione alla Lega degli insegnanti. Non a caso il brano si chiude con la frase «Queste considerazioni valgono a comporre ogni dissidio che potesse sorgere fra la nostra coscienza di italiani e gli obblighi imposti dalla cultura e dall'umanità ad un popolo civile».¹ L'occasione è data dall'inaugurazione nel 1911 di una scuola della società Cirillo e Metodjo in un popolare quartiere triestino.² Perché gli insegnanti della Lega sono contrari? Ecco il ragionamento che viene affidato alla penna di Graziussi. È giusto che un popolo cerchi il progresso civile e culturale. Il numero delle scuole è un indice di tale progresso. Ma all'apertura delle scuole slovene presiede un altro principio: non la cultura ma l'opportunismo economico. Sì, la loro azione nazionale nelle «nostre regioni» è essenzialmente di natura economica,

né potrebbe essere altrimenti, data la loro civiltà e la loro cultura, specialmente quando si considerino in rapporto alla nostra vita civile e di cultura. Ciò premesso, se è vero che il negare ad un'altra nazionalità il diritto di evolversi e progredire sul terreno della cultura sarebbe inumano ed incivile e per ciò stesso indegno di noi italiani, non è men vero che sarebbe praticamente un'ingenuità fornire all'avversario i mezzi per meglio combatterci economicamente.³

In poche parole, le scuole slovene costituiscono un fattore di ascesa sociale che romperebbe l'antico equilibrio tra borghesia cittadina italiana e popolazione rurale slovena.⁴ Studiare vuol dire studiare per diventare borghesi e dunque fare concorrenza ai figli degli italiani. L'autore riconosce che nelle funzioni della scuola non è facile

¹ Marino Graziussi, *La scuola, la cultura e la vita economica*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 9 (aprile 1911), p. 125.

² «Il Piccolo», 16 aprile 1911.

³ M. Graziussi, *La scuola, la cultura e la vita economica*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 23-24 (1-15 maggio 1912), p.125.

⁴ Riguardo a questa contrapposizione e all'immagine che se ne dava di essa in ambiente irredentista cfr. S. Rutar, *Le costruzioni dell'io e dell'altro nella Trieste asburgica : i lavoratori e le nazionalità*, in *Nazionalismi di frontiera: identità contrapposte sull'Adriatico nord-orientale, 1850-1950*, a cura di Marina Cattaruzza, Firenze 2003, pp. 23-46.

distinguere fra mezzo di cultura e «strumento pratico della lotta economica», ma in questo caso è chiaro che le motivazioni slovene sono *esclusivamente* di natura economica. La convinzione di Graziussi è che il governo, attraverso la concessione di scuole, favorisca l'immigrazione slovena per creare un concorrente economico alla comunità italiana, infatti se si volesse credere che tale favoritismo fosse determinato esclusivamente da ragioni di cultura «gli immigrati farebbero bene ad iscriverne i loro figliuoli nelle scuole italiane», sottintendendo come motivazione il fatto che gli sloveni non abbiano una cultura propria. L'articolo ci mostra quanto strumentali fossero le motivazioni degli insegnanti e il loro tentativo di unire la paura della sopravvivenza nazionale ai timori legati alla modernizzazione economica, tuttavia si trattava di argomenti che probabilmente erano sinceramente sentiti da alcuni strati della popolazione italiana.

Un articolo di Ruggero Timeus in occasione della campagna elettorale del 1913, mostra come la questione scolastica potesse essere usata contro i socialisti. Timeus, sotto il consueto pseudonimo di Ruggero Fauro, invoca il pericolo, totalmente infondato, che il partito liberal-nazionale potesse perdere la maggioranza in consiglio comunale. Cosa vorrebbe dire perdere il controllo del Comune? Secondo Timeus, vorrebbe dire perdere il potere sui bilanci e sui posti impiegatizi, ma soprattutto perdere il controllo delle scuole:

Vorrebbe dire infine rinunciare forse di colpo a quella istruzione italiana, che dalla scuola elementare alla Università commerciale, dà l'italianità spirituale a più di ventimila ragazzi e giovani.

È inutile dire perché siamo ansiosi e orgogliosi delle nostre scuole. Basti sapere come altri le combattano.

I socialisti in base agli immortali principi dell'internazionalismo domandano che siano istituite anche scuole slave; il governo mette oramai sistematicamente il veto a tutte le decisioni del Municipio di fabbricare nuovi istituti italiani.

Questo il fulcro della lotta.¹

I socialisti vengono definiti «bottegai della politica [che] hanno l'ossessione del mercato ed è impossibile insegnar loro il pudore», mentre invece riguardo alla competizione con gli sloveni, secondo Timeus «con gli slavi la lotta elettorale non esiste. Tra due eserciti nemici, di razza e lingua differente, fra due nazioni che si

¹ R. Fauro [Timeus], *Le elezioni a Trieste*, in «L'Idea nazionale», 5 giugno 1913, p.3.

combattono fino allo sterminio non può esserci polemica». Sette mesi dopo, Timeus attaccherà ancora i socialisti che propongono al Comune di prendersi le scuole slave sottraendole alla Cirillo e Metodio, accusandoli di voler attentare al carattere nazionale della città.¹ Al di là del consueto tono radicale di Timeus, notiamo come ovunque le scuole costituiscano quel «fulcro della lotta», più importante di qualunque altra considerazione politica, perché concerne l'esistenza stessa degli italiani.

In *Irredentismo adriatico* Vivante aveva tentato di dimostrare la «sopravvalutazione» del ruolo della scuola nella lotta per la nazionalità e la sostanziale illusione di sostituire l'assimilazione spontanea con quella scolastica.² In questo gli esponenti del partito socialista triestino di lingua italiana si mostrarono esemplari nel rinunciare alla cerchia dell'identità nazionale e nel sostenere l'internazionalismo, tuttavia non si può dimenticare come anche al loro interno la questione nazionale fosse stata oggetto di dibattito.³ Per quanto riguarda il partito liberale, invece, malgrado tutti i discorsi sulla sopravvivenza etnica ed economica, la contraddizione non fu sanata: nel 1861 si era difesa la scuola italiana in nome dei principi liberali, ora gli italiani usavano gli stessi metodi degli austriaci per negare l'istituzione di scuole slovene, ma contemporaneamente erano costretti a negare i propri principi liberali. Il nazionale, orfano del liberale, diventava così nazionalismo, in base a quel processo che Valdevit ha efficacemente descritto come un *ethne* che si proclama *demos* escludendo tutti gli altri gruppi nazionali.⁴

Tutte le considerazioni dei socialisti si basavano su un ragionamento logico ma contrastante con il sentimento che animava i dibattiti scolastici, sentimento comprensibile solo se si tiene conto del nesso nazionalità-scuola-territorio. Rispetto a questo legame, mettere in discussione la scuola vuol dire in realtà scindere il territorio dalla nazionalità, la quale sembra non poter sopravvivere senza una cornice fisica che trattenga il colore sulla superficie della tela. In questa ottica non stupisce come Pasini possa intitolare *Per l'esistenza di un popolo* un discorso contro l'apertura di scuole popolari slovene e di parallele slave nelle scuole medie del litorale. Il discorso fu tenuto l'8 dicembre 1909 davanti a tutta la Federazione degli insegnanti italiani della Regione

¹ R. Fauro [Timeus], *Contro l'italianità di Trieste, documenti di vero socialismo II*, in «L'Idea nazionale», 8 gen 1914.

² A. Vivante, *Irredentismo adriatico*, cit., p. 151.

³ Cfr. M. Cattaruzza, *Socialismo adriatico*, Manduria-Bari-Roma 1998; M. Cattaruzza, *La formazione del proletariato urbano. Immigrati, operai di mestiere, donne a Trieste dalla metà del secolo XIX alla prima guerra mondiale*, Torino 1979; S. Rutar, *Le costruzioni dell'io e dell'altro nella Trieste asburgica ...*, in *Nazionalismi di frontiera...*, a cura di Marina Cattaruzza, cit., in particolare p. 27 e 31b.

⁴ Cfr. G. Valdevit, *Trieste. Storia di una periferia insicura*, Milano 2004.

Giulia e fu riconosciuto tanto importante da essere pubblicato a spese della Federazione stessa.¹ Ecco come Pasini commenta la richiesta dei deputati slavi fatta al Parlamento di Vienna:

Il colpo è manifestatamente contro di noi. E noi dobbiamo reclinare il capo, vittime rassegnate all'olocausto?²

Esamineremo altrove il frequente uso termini appartenenti a rituali religiosi, qui ci preme invece notare come per Pasini non ci siano dubbi: si tratta di una lotta per la sopravvivenza stessa degli italiani, non si tratta più di combattere «per l'orgoglio nazionale», ma «semplicemente per l'essere o per il non essere, per vivere o per scomparire».³ Ma se quello della “sopravvivenza” costituisce un tema usuale della retorica irredentista, esso viene enfatizzato dall'insegnante come una battaglia dove una scuola non significa semplicemente un arma nella lotta fra due culture nazionali, ma costituisce una vera e propria invasione territoriale.

Per il quaresimale della pacificazione, è ormai troppo tardi. Quando tuona il cannone e il duello è all'ultimo sangue, ognuno al suo posto, con l'arme al piede.

Italiani!

Non mai pericolo sì grave come ora si è librato sulle nostre terre [...]. Ora si vibra il colpo mortale alle fonti stesse della nostra vita. - Ieri era l'ingiunzione di restringerci nelle nostre case per far posto al sopravvenuto, oggi è la minaccia dello sgombro forzato per cedere case e suppellettili al vicino che agogna ad essere unico padrone.⁴

Il “proclama di guerra” può forse essere inteso solo come una allegoria, ma in ogni caso risaltano le numerose metafore territoriali, dove l'espansione scolastica slovena diventa invasione di uno spazio, attentato alle sorgenti del territorio che alimentano l'italianità, pressione che costringe a chiudersi fra le proprie mura finché

¹ F. Pasini, *Per l'esistenza di un popolo*, Trieste 1909; il testo si trova anche nel volume pubblicato immediatamente dopo la guerra: F. Pasini, *Quando non si poteva parlare*, Trieste 1918.

² *Ibidem*, p. 3.

³ *Ibidem*, p. 13.

⁴ *Ibidem*.

essa non riesce ad abbattere anche queste. L'occupazione del suolo sradica la nazionalità dal suo ancoraggio, minandone definitivamente l'esistenza.

Questo bisogno di chiusura è tanto più forte quanto maggiore è la mancanza di visibili confini materiali sul territorio. Gli scritti degli insegnanti, ma anche quelli dei giovani, sono intrisi di metafore territoriali che materializzano i confini dell'identità linguistica. Nel numero speciale del luglio 1913 di «Juvenilia», il giornalino di classe redatto da alcuni studenti del Ginnasio Comunale, un articolo firmato A. P. dal titolo *Esultiamo!* commenta le due giornate campali per il popolo triestino costituite dalle recenti elezioni. Sebbene il nemico combatta l'italianità «con tutte le armi più infami e più sozze», il popolo italiano è tuttavia riuscito a cacciare il «tracotante straniero [...] oltre le barriere, che la nostra città gli deve opporre».¹ In questo passo, un ostacolo materiale, quale è la barriera di una città, viene involontariamente giustapposto ad un'azione che è più intellettuale che fisica, quella di chi scavalca un confine attraverso un atteggiamento puramente spirituale: *tracotanza* indica il superare un limite innanzitutto tramite l'arroganza dei modi, e l'origine etimologica riconduce non ad un movimento nello spazio, ma al pensare (*coitare* da *cogitare*) oltrepassando (*trans-*, “passare da parte a parte”)² i confini entro cui bisognerebbe limitarsi. Ma in proposito è ancora più significativo l'appello finale:

Le generazioni future dovranno respingere con sempre maggior lena, con focoso entusiasmo, le calate dei barbari e i soprusi dei governanti! Stringiamo adunque con rinnovellate speranze, con vigorose energie una cerchia di ferro intorno al labaro nostro incontaminato e additando ai barbari il colle di San Giusto, onde rifulse a noi glorie umane e civiltà, gridiamo loro con ferma fede: Trieste è dei triestini, di qui non si passa!³

In queste poche righe si condensano tutti gli elementi finora analizzati: la gioventù come nuova energia della nazione, il mito dell'invasione barbarica costituita dall'immigrazione slovena, la contrapposizione di S. Giusto come simbolo territoriale dell'appartenenza ideale alla latinità,⁴ il labaro costituito dalla colonna romana di fronte

¹ *Esultiamo!*, in «Juvenilia» n. 26 (luglio 1913), p. 6.

² Cfr. M. Cortellazzo - P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna 1980.

³ *Esultiamo!*, in «Juvenilia» n. 26 (luglio 1913), p. 6..

⁴ S. Giusto costituì sempre il grande simbolo dell'italianità a Trieste, come testimoniato dalle numerose canzoni triestine in cui è protagonista ed in particolare dall'inno cittadino «*Viva San Giusto!*», il quale si apre esattamente con il riferimento al legame fra la città e la sua storia romana: «Al tuo nome antico e santo/ Glorioso salga il canto...», e all'inizio della seconda strofa: «Viva San Giusto! La patria storia/

al campanile come vessillo della Roma imperiale,¹ la purezza etnica contro l'infezione del germe straniero, l'appello al gruppo parentale-nazionale affinché elimini gli spazi particolari che dividono i suoi membri stringendosi in un unico corpo compatto e chiuso, il cerchio come forma sociale del gruppo, e infine l'idea della trincea di ferro: l'identità culturale diventa il confine materiale e invalicabile del territorio.

Qui potrebbero concludersi le nostre considerazioni, ma questo brano ci pone di fronte ad un'evidenza che difficilmente possiamo evitare di esaminare: la struttura del testo ricorda la costruzione della torre di Babele nella Genesi.

Si dissero quindi gli uni agli altri: «Venite, facciamo dei mattoni e cuociamoli al fuoco». Il mattone servì loro da pietra e il bitume da calce. Dissero ancora: «Venite, fabbrichiamoci una città e una torre, la cui cima tocchi il cielo; facciamoci così un nome per non disperderci sulla faccia della terra».²

Facendo attenzione ad evitare forzature semantiche, esaminiamo brevemente le possibili analogie fra i due brani: la costruzione di mura speciali fatte di mattoni non più essiccati ma cotti con il fuoco e la costruzione di una cerchia di ferro; la connessione fra la conquista di un nome che crea dei confini di appartenenza senza i quali il popolo sarebbe disperso e il grido del nome italiano della città («Trieste è dei triestini»), che limita l'accesso all'*altro* («di qui non si passa»); ma soprattutto l'enfasi sulla chiesa di S. Giusto in cima all'omonimo colle. È questo il simbolo e il riferimento della città: la chiesa, il cui portale fu costruito utilizzando le due parti di una stele funeraria romana, simbolica unione dell'elemento culturale-storico con quello religioso, si erge sopra Trieste dall'alto di un ripido colle sovrastante tutta la città. L'importanza della dimensione verticale è data non solo dall'altezza dominante della sua posizione, ma anche dall'immagine con cui viene normalmente ritratta e cantata nelle celebrazioni irredentiste: quella del campanile. Il campanile lo ritroviamo disegnato proprio nel numero precedente di «Iuvenilia» insieme a quello di S. Marco (fig. 1), si tratta di una torre costruita sopra i resti di un edificio romano che si cela al suo interno. Ed è questa torre con il suo labaro romano, simbolo della cultura latina di Trieste, che vengono additate ai barbari, cioè a coloro che non parlano la lingua della città e dunque ne

Balza dai regni della memoria...». L'inno fu scritto da Ario Tribelli ed eseguito per la prima volta nel 1893 al Politeama Rossetti per il X anniversario dell'inaugurazione della bandiera dell'Unione ginnastica triestina; cfr. C. De Dolcetti, *Trieste nelle sue canzoni, 1890-1950*, cit., pp. 56-57.

¹ Rispetto all'uso pubblico del legame storico tra identità adriatica e origini romane cfr. Bandelli Gino, *Per una storia del mito di Roma al confine orientale. Istri e romani nell'età dell'irredentismo*, in «Quaderni giuliani di storia», XV (1994), n. 1, pp. 163-175; vedi anche 5.3.

² *Genesi* 11.3-4, traduzione dalla *Bibbia concordata*, Milano 1968.

devono rimanere fuori.¹ Tuttavia, paradossalmente, il brano riproduce elementi lessicali della profezia contro Babilonia rivelata dall'oracolo a Isaia con le seguenti parole: «Sopra un monte brullo, innalzate un vessillo, chiamateli a gran voce, fate segno con la mano, ed entrino nelle porte dei principi».² Quella di richiamare ad alta voce l'intera comunità e farla raccogliere all'interno delle sue mura intorno al vessillo, è un'immagine analoga al brano di «Iuvenilia», ma in questo caso si riferisce all'esercito che il Signore scaglierà contro Babele per separare fra di loro i popoli e farli fuggire ognuno verso la propria nazione. In seguito a questo evento vi sarà la *Gioia di Israele dopo la sconfitta di Babilonia*,³ dove il Signore «sceglierà ancora Israele, e li ristabilirà sul loro suolo; lo straniero si unirà ad essi e si stringerà nella casa di Giacobbe. I popoli li prenderanno e li ricondurranno al loro luogo, e la casa d'Israele li possiederà come servi e come serve», a cui segue la descrizione dell'inversione di ruolo fra oppressori e oppressi. Ora, non merita affatto di esaminare come entrambe le narrazioni mitiche possano o meno avere una logica nel messaggio dell'articolo dal nome *Esultiamo!*, né quale sia il suo rapporto con l'analogia dell'aspirazione alla conquista di un'unica lingua per l'intera città, o ancora con quella del combattimento che darà ad ogni popolo

¹ S. Giusto costituisce sempre il grande simbolo dell'italianità a Trieste, come testimoniato dalle numerose canzoni triestine in cui è protagonista ed in particolare dall'inno cittadino «*Viva San Giusto!*». Ad esso ci si può rivolgere in prima persona invitandolo a dialogare, ed "lui" può parlare ai giovani esprimendo la propria fierezza o il proprio dolore. Ad esempio in *Disegno in versi scritto a San Giusto* (in «Iuvenilia», n. 14, marzo 1913) il giovane autore si rivolge alla colonna (il labaro romano che si trova di fronte al campanile) a cui recentemente è stata applicata una cinta metallica per evitare che crollasse:

«Forse che tu, aprendo il tuo seno sotto
 il muro tentato dalla curiosa
 maltellina, volesti qui in ginocchio
 gli archi, piuttosto che altra qui udire
 preghiera barbara?
 E tu stancata per questo t'apristi
 lo squarcio, dal dolore che ti passa
 le vene, a non più dei tuoi costruttori
 i figli veder a S. Giusto offrire
 la fede italica?»

Ma ai giovani che si riuniscono attorno ad essa per festeggiarla ella rispose con un fil di voce:

«A che mi giova la tua primavera
 stretta nell'anello ferrigno. Troppo
 mi sento sfinita sotto il gran peso
 che qui mi posero
 sopra... Ma a qual compassione mi spingono
 queste stridule canzoni? ben altro
 voleva veder la mia ombra altro
 che il vostro continuo canasciale...
 e me... qui inutile
 perché stringete in questo crudo nodo?
 Perché? non vedon lo squarcio che mi apro?
 Ah slegatemi! pesa troppo
 qui sul logoro anellino... voglio cader
 dormire: slegatemi!»

² *Isaia* 13.2, traduzione della Società Biblica Britannica e Forestiera.

³ *Isaia* 14.1-23.

la sua lingua scacciandolo nella propria nazione, ristabilendo così il popolo eletto sulla sua terra. Quasi sicuramente il giovane che scriveva non aveva coscienza di simili analogie, semplicemente egli si esprimeva attraverso un codice sviluppato dalla retorica risorgimentale, adattato alla condizione di esilio percepita a Trieste, filtrato attraverso l'insegnamento degli insegnanti, che infine giungeva all'autore come forma per concepire e rappresentare la condizione del proprio popolo. La Bibbia assume qui quella funzione di "grande codice" letterario e ideologico descritto da Northop Frye, mettendo le sue strutture narrative e il suo universo simbolico a disposizione della cultura.¹ Si tratta di un processo da sempre alla base della creazione di una tradizione nazionale in ambito europeo e caratterizzato dalla fusione del linguaggio etnico-politico dei Romani con i modelli biblici del "popolo eletto".² Nel capitolo 5.3 analizzeremo come questi ultimi vennero utilizzati dagli insegnanti nei propri testi e discorsi, nel prossimo paragrafo, invece, esamineremo come la scuola nazionale penserà se stessa proprio a partire dalla struttura della Chiesa romana.

In conclusione, in nessun altro luogo come a Trieste risulta falso il postulato nominalista di Roscellino sul linguaggio quale *flatus vocis*. In questa città, la lingua diventa una qualità del suolo, supplendo con una marcatura culturale del territorio alla mancanza di confini materiali sul suolo. La scuola costituisce la reificazione della lingua in questo spazio, e la rete dei suoi edifici permette di ristabilire quel legame fra nazionalità e territorio assente o instabile nelle regioni multietniche.

3.1.4 Scuola e suolo nazionale, istituzione sovranazionale

La scuola, in quanto rete fisica di quella qualità immateriale del suolo che è la lingua, svolge una funzione sostitutiva dello spazio nazionale non solo rispetto al territorio in cui si trova. L'ultima citazione del paragrafo precedente, tratta da un articolo irredentista apparso sul giornalino di classe «Iuvenilia» (stampat dagli studenti del Ginnasio Comunale), collegava l'italianità di Trieste con una chiesa (S. Giusto) e con un labaro simboleggiante le radici romane del territorio. Roma e la Chiesa (cioè di nuovo Roma) costituiscono l'essenza della struttura con cui la scuola nazionale triestina concepisce se stessa.

Il nazionalismo ottocentesco si fonda, da un lato, sul principio della corrispondenza fra popolo e territorio, dall'altro elabora un concetto di nazionalità in cui svolgono un ruolo determinante la parentela di sangue, la lingua e la cultura del popolo stesso. Questo secondo aspetto risulta totalmente separato dal legame spaziale con il

¹ N. Frye, *Il grande codice. La Bibbia e la letteratura*, Torino 1986. Si confronti in particolare pp. 52-53.

² W. Pohl, *Le origini etniche dell'Europa*, cit., p. 3-7.

territorio, cosicché la nazionalità diviene un elemento culturale e ideale potenzialmente slegato dai confini dello stato nazionale. Tuttavia l'identità nazionale rimane qualcosa di saldamente ancorato alla sua sorgente territoriale: essa ha *bisogno* di un territorio e di confini spaziali. La chiesa invece costituisce un'entità totalmente sovra-spaziale, che va al di là delle nazionalità e per questo non conosce i limiti posti dai confini territoriali. I suoi membri, i quali non hanno bisogno di essere collegati né dal legame di sangue né dal quello con il suolo, si sentono uniti in una cerchia molto ampia, la quale va al di là della distanza spaziale e degli ostacoli materiali che li dividono. Tuttavia la "Chiesa" ha bisogno di "chiese", cioè di edifici nei quali i fedeli possano ritrovarsi fra loro in un luogo fisso, che li separi da tutti gli altri e che contenga quegli elementi rituali necessari a collegare i credenti sparsi per il mondo con il loro centro spirituale. Nel caso della religione cattolica, Roma rappresenta questo centro spirituale ma per usare un'espressione di Simmel «Roma non è per così dire un luogo singolo».¹ La rete di chiese collega i fedeli sparsi per il mondo a questo centro spirituale, che a sua volta attraverso di esse ottiene il massimo dell'espansione territoriale pur rimanendo un'entità sovra-spaziale.

È esattamente a questo stesso principio che si ispira la scuola nazionale. L'edificio scolastico costituisce di fatto la continuità territoriale con la patria da cui si è separati. La scuola infatti assicura a coloro che sono dispersi e lontani dalla patria, che essi appartengono ad un tutto unitario, tenuto insieme dal collegamento continuativo fornito dalla rete organica delle scuole. In questo senso, la scuola nazionale all'estero svolge per la Nazione la stessa funzione delle chiese per la Chiesa, assicurando a tutti i suoi membri che, malgrado la loro lontananza dal centro (Roma), essi conservano un collegamento anche *materiale* con esso: di fatto, all'interno della scuola, in qualunque nazione essa si trovi, si sta calcando il suolo di Roma, perché in fondo, per usare un'espressione di Nicolò Tommaseo quando rivendica l'origine italica di una Dalmazia più italiana dell'Italia, «*Rome n'est plus dans Rome*».² La scuola nazionale oltre confine, possedendo paradossalmente la stessa natura di un'istituzione sovranazionale, svolge dunque una doppia funzione: diffondendo la lingua crea confini ideali all'interno di un territorio straniero; attraverso gli edifici scolastici invece "esporta suolo", crea delle piccole porzioni di territorio patrio che, grazie al loro collegamento spirituale con

¹ G. Simmel, *Lo spazio e gli ordinamenti spaziali della società*, cit., p. 544.

² «La Dalmazia, virtualmente, è più italiana di Bergamo, ed io, in fondo, son più italiano dell'Italia. *Rome n'est plus dans Rome*. La Dalmazia, ripeto, è terra italiana per lo meno quanto il Tirolo, certo più di Trieste, e più di Torino». N. Tommaseo, lettera a Cesare Cantù, 25 giugno 1837, in *Il primo esilio di Nicolò Tommaseo*, E. Verga [a cura di], Milano 1904, p. 134.

il centro della nazione, costituiscono piccole *enclave* protette, buchi nel territorio straniero che sciolgono lo spazio dal vincolo con la territorialità.

3.1.5 Lingua, possesso fondiario e diritto

Abbiamo mostrato come la lingua sostituisca il suolo per fornire all'identità collettiva nazionale il suo legame con il territorio che le è negato. Collegando gli elementi di questa dinamica con la rappresentazione storica degli sloveni come un popolo barbaro, siamo in grado di osservare un'ulteriore peculiarità costituita dalla connessione fra lingua e diritto.

I barbari “calano”, “invadono”, “occupano”, insomma sono sempre in movimento verso qualcosa, rappresentano il nomadismo guerriero contro la civiltà stanziata. A proposito dei disordini fra gli studenti del Revoltella nel marzo 1913, Pasini nota come gli Sloveni «non avendo ancora una casa, una città, dei beni materiali insomma, propri, si lanciano come i barbari antichi all'aggressione e alla conquista delle belle case, delle belle città, dei beni materiali altrui...».¹ Al di là dell'usuale descrizione dell'invasione barbarica, è interessante notare come il popolo sloveno venga definito a partire dalla mancanza di ancoraggio ad una proprietà fondiaria costituita da beni immobili. Si tratta di un attributo molto importante che ha un suo correlativo a livello spirituale. Riguardo ai “nuovi barbari”, la maggiore preoccupazione negli scritti degli insegnanti è specificare che quella degli sloveni non è solo una cultura e una civiltà *inferiore* a quella latina, ma semplicemente essa *non è* una civiltà. Gli sloveni si contraddistinguerebbero per l'assenza completa di un sostrato culturale esattamente come un popolo senza terra, e perciò esattamente come un'identità senza casa così la loro lingua sarebbe una lingua senza civiltà. Le citazioni a riguardo sono numerose. Il direttore del Liceo Femminile Luigi Candotti, ad esempio, considera esagerata «la pretesa dell'equiparazione linguistica di un popolo che poco o nulla ha ancora dato alla cultura e alla civiltà».² In questi scritti c'è generalmente una notevole insistenza rivolta alla connessione fra una lingua e la sua civiltà, il ragionamento di Candotti è a tal proposito esemplare: «La bilinguità può realmente essere necessaria là dove due *civiltà* vengono a contatto». Quel mettere in corsivo la parola “civiltà” indica, che al contrario dei belgi e dei fiamminghi, gli sloveni possiedono una lingua ma non una civiltà in grado di costituire un “suolo culturale” che la ospiti stabilmente. Se infatti è vero che gli sloveni sono ormai

¹ F. Pasini, *L'ammonimento di Tommaseo*, in «La Voce degli Insegnanti», a. IV, n. 47-48 (15 maggio 1914), p. 102.

² L. Candotti, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 109.

«indigeni» nel territorio, «è vero altresì che essi non si sono ancora affermati un popolo di storiche tradizioni, di produzioni letterarie ed artistiche di sviluppo indipendente».¹ La palese inferiorità culturale o addirittura la mancanza di una civiltà indipendente fanno sì che la lingua vaghi nel territorio senza radici stabili, e conseguentemente sia indotta a stanziarsi nello spazio culturale di una civiltà affermata che la attrae a sé.

Ora, di due popoli che vivono in una stessa regione, quello che presenta caratteri di inferiorità nel campo culturale, deve adattarsi a subire l'influenza di quello che è a lui per lo stesso titolo superiore. È la legge di adattamento all'ambiente, alla quale non si sottraggono i popoli così come non si possono sottrarre gli individui e tutti quanti gli esseri organici.²

Non sfuggirà come qui confluiscono suggestioni della teoria spenceriana dell'evoluzionismo sociale. A noi interessa soprattutto rilevare come tutto il ragionamento sia collegato al carattere di mobilità attribuito agli sloveni e alla loro lingua: un popolo senza terra e una lingua senza civiltà non possono ambire al necessario possesso fondiario se non trasferendosi nel territorio e nella civiltà del popolo stanziale che li accoglie.³

Quale è il motivo di tanta insistenza? Certamente, innanzitutto, quello di legittimare un'idea dell'assimilazione come necessaria civilizzazione, nella quale la cultura svolge il ruolo di mezzo di colonizzazione o, in termini religiosi, di evangelizzazione. Tuttavia mi sembra appropriato avanzare l'ipotesi che intervenga un altro non meno importante fattore. In un articolo pubblicato il 17 febbraio 1912 dalla «Fiamma» di Pola, considerato tanto significativo da essere poi stampato anche dalla «Voce degli insegnanti», un docente che si firma "Italo" si schiera contro l'insegnamento anche solo facoltativo dello sloveno nelle scuole italiane perché ciò equivarrebbe «a conferire ad opera nostra stessa il diritto di cittadinanza alla lingua

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ Il ragionamento del prof. Candotti, direttore del Liceo Femminile, è particolarmente analitico, ma sostanzialmente lo stesso concetto di necessaria attrazione naturale viene sostenuto in maniera più sinteticamente concreta nell'aula del Consiglio comunale dall'on. Brocchi. Nella seduta del 27 novembre 1911, pubblicata il giorno dopo dall'«Indipendente», rispondendo all'onorevole sloveno Wilfan (che fra l'altro difende l'offerta del governo di acquistare le Reali italiane), Brocchi ironizza: «Ciò che ha fatto diventare l'on. Wilfan un elegante oratore della nostra bella lingua è semplicemente la nostra cultura. La nazione slovena è innamorata della nostra civiltà e della nostra cultura; e non solamente l'aria che qui si respira è pregna di vita italiana ma della civiltà nostra, e ogni persona slovena che ha il senso della bellezza si sente attratta a noi irresistibilmente [...]. Per questi motivi gli sloveni al contatto con gli italiani devono diventare italiani: per forza del sentimento estetico, per forza della bellezza». Cfr. «L'Indipendente» 28 novembre 1911, p.2.

slava nelle varie funzioni della vita civile».¹ La possibilità di dare o meno diritto di cittadinanza ad una lingua mi pare ben appropriata a definire tutte quelle pratiche di esclusione della lingua straniera dagli ambiti pubblici come la scuola o l'aula consigliare.

La lingua slovena, dunque, non ha diritti nello spazio geografico cittadino, e questo perché in realtà la sua presenza viene considerata come transitoria e non radicata nel territorio. Nel suo celebre *Excursus sullo straniero*, Simmel analizza la connessione fra la condizione dello “straniero” e quella del “mercante”, e partendo dal diritto medievale rileva come da sempre quella connessione poggia proprio sulla *mobilità* come attributo di entrambi. La mobilità non deve però essere intesa come un'effettiva condizione di passaggio che limiti temporalmente la presenza dell'individuo in uno spazio geografico, lo straniero può rimanere per tutta la sua vita sullo stesso territorio, ma non è legato ad esso attraverso quel vincolo che Simmel chiama «possesso fondiario»:

Lo straniero non è per sua natura un possessore fondiario - dove il fondo viene inteso non soltanto in senso fisico, ma anche in quello traslato di una sostanza vitale che è fissata, se non in un luogo spaziale, se non altro in un luogo ideale dell'ambiente sociale.²

Questa «sostanza vitale» a Trieste è la lingua: solo chi parla italiano e accetta l'assimilazione nella cultura italiana diventa possessore fondiario del suolo linguistico di Trieste. Fino a quando l'individuo, malgrado sia nato nella città e vi lavori stabilmente, continuerà a parlare un'altra lingua, egli sarà presente sul territorio, ma non possiederà quel legame con esso che gli permette di abbandonare la condizione di mobilità e uscire da quella di straniero: dove lo spazio è costituito dalla lingua, per essere considerati cittadini non basta essere proprietari di una porzione di terreno, bisogna acquistare il possesso fondiario della lingua e della civiltà che le è legata.

Così a Trieste lo sloveno gode in tutto e per tutto dei diritti sanciti dallo stato ed è un cittadino del Comune con diritto di voto, ma se non accetta l'italiano non può accedere a impieghi pubblici all'interno del municipio (esattamente come accadeva all'inverso nei territori dove gli italiani erano minoranza e veniva richiesta la conoscenza dello sloveno nei concorsi pubblici). Non viene neppure riconosciuto il suo

¹ “Italo”, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 21 (1-15 Marzo 1912), p. 82.

² G. Simmel, *Excursus sullo straniero*, in *Lo spazio e gli ordinamenti spaziali della società*, cit., p. 581.

diritto ad un'istruzione comunale in lingua slovena , e abbiamo visto che se non parla in italiano non viene neppure ascoltato in consiglio comunale, perché quella non è la lingua della città. Insomma per il Comune lo sloveno è uno straniero che, pur essendo nato sul suolo cittadino e pur avendo la cittadinanza, rimane sostanzialmente un'ospite finché non accetta di entrare nel territorio della lingua italiana, rassegnandosi implicitamente, almeno così la pensavano i politici liberal-nazionali, al processo di assimilazione. Ma finché rimane fuori dallo spazio linguistico italiano, la sua presenza conserva il carattere della transitorietà e pur non movendosi mai egli rimane un «viandante potenziale»¹ perché non possiede una civiltà propria che lo radichi a un qualche territorio. Ricordando la figura di Pasquale Besenghi, Pasini parlerà proprio dell'importanza della «coscienza di una nuova cittadinanza, la quale fondesse l'immigrato italiano e l'indigeno, separandoli nettamente dall'immigrato straniero».² Lo straniero, per cessare di essere tale e perdere il suo carattere di mobilità deve acquistare la proprietà fondiaria, deve cioè accettare l'assimilazione nazionale.

La sostituzione della lingua al territorio nella concezione dello spazio cittadino permette di isolare coloro che non essendo entrati nello spazio linguistico italiano non possono radicarsi al suolo, non possono possedere una proprietà fondiaria, e dunque rimangono “di passaggio”.

¹ G. Simmel, *Excursus sullo straniero*, in *Lo spazio e gli ordinamenti spaziali della società*, cit., p. 581.

² F. Pasini, *Pasquale Besenghi*, in P. Pasini, *Quando non si poteva parlare*, cit., p. 33.

3.2 Confine della città e confine dell'Io

3.2.1 *Selbständigkeit* borghese e confine psichico privato

La lingua sostituiva dunque i confini territoriali e rappresentava il luogo dove esercitare il conflitto, costituiva insomma la materia e la forma dell'identità nazionale in uno stato multietnico. Cosa significava tutto ciò per coloro il cui compito giornaliero era imparare e crescere attraverso quella lingua?

Vorrei iniziare da una contrapposizione che ci accompagnerà a lungo, quella tra casa e scuola. Inutile ricordare quanto la casa della famiglia costituisca il luogo e il simbolo dell'intero universo di valori borghese. La casa è per la borghesia veramente *sùmbolon* nel senso greco: è la “*tessera di riconoscimento*” di una condizione sociale e esistenziale. Il suo aspetto esteriore e la sua posizione sono determinanti non solo per collocazione sociale della famiglia, ma anche per la sua funzione di autorappresentazione, così importante nella definizione dell'identità familiare e personale.¹ In particolare è il “possesso” dell'abitazione l'elemento in assoluto fondamentale per quell'importante esigenza borghese che è il raggiungimento della sicurezza sociale e dell'indipendenza personale, o in altri termini, con la concisa espressione di Thomas Mann, «la vera fiducia del mondo si acquista soltanto quando si ha una casa e si è padri di famiglia».²

In tutti i romanzi borghesi ottocenteschi, le mura della casa rappresentano il simbolo della divisione fra vita pubblica e vita privata, ovvero definiscono lo spazio della libertà individuale difendendola dalle intrusioni sociali. L'esterno della casa, con la sua posizione e il suo aspetto, rappresentano l'immagine sociale della famiglia, mentre l'interno è il regno dell'inviolabile *privacy*. In realtà anche l'interno è ulteriormente suddiviso in spazi aperti alla società e spazi completamente privati. La funzione della più bramata fra le stanze borghesi, il salotto, è quella di possedere un luogo di rappresentanza e autorappresentazione, dove la società esterna viene accolta e ritrova una serie di codici e simboli, che definiscono l'appartenenza sociale della

¹ Gianni Stuparich racconta in *Cuore adolescente* il cambiamento di abitazione in un quartiere borghese: la giovane zia Nani, che rimane ad abitare nella casa originaria, sentenzierà «Noi restiamo popolani, voi vi imborghesite!», mentre il nipote Toio, che è il giovane protagonista costruito da Stuparich su spunti autobiografici, «si sentiva *suo malgrado* più importante». G. Stuparich, *Cuore adolescente*, cit., pp. 28-29.

² T. Mann, *I Buddenbrook*, Milano 2001, p. 283.

famiglia e la condivisione di determinati valori.¹ Il salotto costituisce una specie di camera di compensazione che ospita alternativamente momenti di vita privata o pubblica, costituendo uno spazio “cuscinetto” che protegge integralmente la restante parte privata della casa.²

La divisione borghese fra sfera pubblica e sfera privata non investe solo la vita sociale e familiare, ma anche l’Io. La condizione essenziale per il liberalismo borghese è che vi debba essere una sfera di indipendenza del pensiero individuale dalle influenze sociali. Idea che Bodei condensa nell’espressione di Lutero «Eine feste Burg ist mein Ich»,³ e che fa affermare a Durkheim: «Nessuno contesta al giorno d’oggi il carattere vincolante della regola che ci ordina di essere, e di essere sempre più, una persona».⁴ Manfred Hettling ha ripercorso la storia e la funzione della *Selbständigkeit* definendola quale *Der archimedische Punkt bürgerlicher Lebensführung*.⁵ L’importanza dell’indipendenza individuale nell’identità personale nasce in ambito economico, dove originariamente la proprietà costituiva il tratto distintivo di una persona *selbständig*, e passando attraverso il concetto di opinione politica autonoma, necessaria per la partecipazione del cittadino alla vita dello stato, giunge gradatamente alla sfera della cultura, dove la *Bildung* costituisce, come commenta Lundgreen citando direttamente von Humboldt, il processo di: «personale Selbstbestimmung und Vervollkommnung, mit der Welt als Stoff und mit dem Ziel “dem Begriff der Menschheit in unserer Person... einen so großen Inhalt, als möglich zu verschaffen”. Bildung in dieser Fassung ist anthropologische Grundbestimmung, ist sozial und politisch offen, weil als Selbstbildung der Individuen gedacht [...]».⁶

L’autonomia del soggetto e del suo pensiero dalle interferenze della società diviene dunque paradossalmente lo scopo della prima di queste interferenze: l’educazione. Norbert Elias dimostrò come alla base dell’educazione, prima aristocratica e poi borghese, vi fosse la creazione di strutture di controllo che regolano

¹ Cfr. M. Salvati, *L’inutile salotto: l’abitazione piccolo-borghese nell’Italia fascista*, Torino 1993.

² Macry ha svolto un’analisi convincente del valore della rappresentatività delle singole stanze dell’abitazione, esaminando il valore del loro arredamento, cfr. P. Macry, *Ottocento: famiglia, élites e patrimoni a Napoli*, Torino 1988. in particolare pp. 108-123. Per un’analisi sociologica della funzione della *privacy* casalinga cfr. E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, cit., p. 279.

³ «Il mio Io è una città fortificata», citato in R. Bodei, *Destini personali, L’età della colonizzazione delle coscienze*, Milano 2002, p. 250.

⁴ E. Durkheim, *De la division du travail social*, Paris 1902, p. 394.

⁵ «Il punto di Archimede del modello di vita borghese». Cfr. M. Hettling, *Die persönliche Selbständigkeit...*, in *Der bürgerliche Werthimmel...*, M. Hettling u. S. L. Hoffmann (Hrsg.), cit., ss. 55-78. Cfr. anche M. Hettling, *Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System*, in Lundgreen Peter (Hg.), *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums*, Göttingen 2000., ss. 319-340.

⁶ P. Lundgreen, *Bildung und Bürgertum*, in P. Lundgreen, *Sozial- und Kulturgeschichte*, cit., s. 174. La citazione di Wilhelm von Humboldt è tratta da *Theorie der Bildung*, in *Werke in fünf Bänden*, A. Flittner u. Giel K. (hg), B. 1, s. 235.

la comunicazione esterna dell'affettività individuale, separando così lo spazio interno delle emozioni da quello loro rappresentazione sociale. Lo studio dei manuali di etichetta, come noto, gli permise di analizzare come il processo di civilizzazione si fondasse proprio sull'iniziale addestramento finalizzato a perfezionare al massimo grado questo tipo di regolazione sociale dei confini psichici individuali.¹ Corrispondentemente alla divisione fra vita pubblica e vita privata, la separazione della soggettività personale e il suo controllo espressivo assumono un'importanza primaria nell'etica borghese, alla base della quale non a caso si situa la nascita del ritratto e della cornice.²

Parlando di "confine psichico privato", ci riferiremo d'ora in poi all'insieme di queste due concezioni tanto importanti nell'universo borghese: a) la rigida divisione fra interiorità e rappresentazione esterna; b) l'inviolabilità dell'indipendenza di coscienza e opinione dell'individuo necessaria alla sua *Selbständigkeit*. In questo paragrafo vedremo come la scuola nazionale nel territorio multietnico interpreterà il rapporto fra autonomia personale e influenza sociale, e quale tipo di confine psichico concepirà per i propri alunni.

3.2.2 L'interazione fra identità sociale e personale: lingua e letteratura nazionale nella formazione dell'individualità.

Cominceremo ponendoci la stessa domanda con cui Giani Stuparich, non più studente e non ancora docente, iniziava uno dei suoi primi articoli apparsi sulla «Voce degli insegnanti»

L'uomo, dico l'uomo cosciente dei propri atti, giunge a un momento della sua vita, che è necessario che si domandi: ma io dove son posto? Quale è la base delle mie azioni passate e per quelle da venire? Che succhi mi nutrono e mi rinforzano al lavoro di cui vivo, gioisco e soffro?³

Stuparich sta cercando il luogo sociale in cui l'individuo è inserito, l'origine comunitaria delle motivazioni che condizionano i suoi comportamenti, infine le radici

¹ N. Elias, *La civiltà delle buone maniere*, Bologna 1988.

² Cfr. V. I. Stoichita, *L'invenzione del quadro*, Milano 1998.

³ G. Stuparich, *Per un'educazione nazionale concreta*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 35-36 (20 aprile 1913), p. 93.

identitarie che danno un senso al suo ruolo in questa società, egli si sta cioè interrogando sulla costruzione sociale dell'individualità.

Da quando nel 1934 apparve il volume di Mead *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*,¹ molteplici discipline hanno analizzato l'identità personale partendo dal legame che essa intrattiene con l'identità collettiva del gruppo sociale di appartenenza.² Una ulteriore accelerazione fu impartita nel 1950 dal saggio di Erikson *Childhood and Society*,³ in cui il famoso psicanalista pose in termini espliciti anche il problema della relazione fra psicologia e storia. Erikson sostenne la complementarità dello studio del ciclo di vita individuale e della collocazione storica di ogni configurazione di identità personale. Fu questa la matrice di numerose ricerche storiche, le quali, a partire da questo assunto metodologico e facendo propri gli strumenti analitici dell'interazionismo simbolico, tentarono, soprattutto attraverso lo studio delle biografie personali, di ricostruire l'influenza e le dinamiche tra gruppo sociale e identità personale. Tra questo genere di lavori, quello che forse più si avvicina al nostro ambito è il volume di Hannelore Orth-Peine *Identitätsbildung im sozialgeschichtlichen Wandel*, nel quale si fa largo uso della teoria dei ruoli e dell'indagine biografica della dissonanza rispetto ai modelli socialmente costruiti.⁴ Sono apparsi anche tentativi di coniugare ricerca storica e sociologica con una prospettiva comparatista e diacronica molto ampia, come *Jugend im internationalen Vergleich: sozialhistorische und kulturelle Perspektiven* dove tre saggi storici sull'adolescenza all'inizio del Novecento introducono analisi sociologiche sul mondo giovanile degli anni ottanta.⁵ All'interno di questo filone di studio l'attenzione, negli ultimi anni, si è spesso spostata dal rapporto verticale fra istituzioni educative e giovani, alla dimensione orizzontale della socializzazione interna ai *peer groups*. Senza proporre una sintesi delle applicazioni dell'interazionismo simbolico in ambito storico, ci limiteremo qui solo ad una definizione del rapporto fra Io e gruppo sociale che ci sia utile ad esaminare la

¹ G. H. Mead, *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*, Chicago 1934 [trad. it. *Mente, sé e società*, Firenze 1964].

² Cfr. L. D. Wurgaft, *Identity in world history: a postmodern perspective*, in «History and Theory» vol. 34 (maggio 1995), pp. 67-85; Ph. Gleason, *Identifying Identity: a semantic history*, in «The journal of american history» vol. 69 (marzo 1983), pp. 910-931.

³ E. H. Erikson, *Childhood and Society*, New York 1963 [trad. it. *Infanzia e società*, Roma 1966].

⁴ H. Orth-Peine, *Identitätsbildung in sozialgeschichtlichen Wandel*, Frankfurt/Main-New York 1990.

⁵ *Jugend im internationalen Vergleich: sozialhistorische und kulturelle Perspektiven*, W. Ferchoff (Hrsg.), Weinheim-München 1988. Cfr. i saggi storici ivi contenuti: J. Klett, *Der Einfluß der Sozialstruktur und Kultur auf die Entstehung der Idee der Adoleszenz in den Vereinigten Staaten zwischen 1900-1920*, ss. 31-44; Shorter E., *Jugend, Gewalt und soziale Kontrolle in drei Jahrhunderten*, ss. 45-51; Gills J., *Die Bedeutung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Die Geschichte der britischen Jugend von 1870 bis in die Gegenwart*, ss. 52-68.

dinamica fra alunno e insegnamento all'interno della scuola nazionale, nonché le dinamiche di socializzazione nel *peer group* costituito dalla classe.

Erikson individuò nell'adolescenza il momento della vita dell'individuo in cui le identificazioni originarie con le figure genitoriali assumono una nuova configurazione nell'ambito di gruppi sociali più vasti.¹ L'universo di valori del gruppo sociale informa così la personalità dell'individuo fornendogli la possibilità di riconoscere se stesso e dunque costruire il proprio Sé secondo una dinamica già individuata da Mead. L'identità personale sarebbe così il risultato dell'interazione fra l'Io e l'immagine riflessa che il gruppo sociale gli restituisce,² e in questo senso cessa di essere concepita come una sostanza, per divenire un'attività calata nel contesto sociale e dunque storico nel quale l'individuo è inserito.³ L'interdipendenza tra organizzazione psichica interna e struttura sociale fa sì che lo studio della struttura delle istituzioni, nelle quali si compie la socializzazione dei giovani, diventi determinante per la comprensione dei processi individuali. Il riconoscimento dell'intima e inscindibile connessione fra identità collettiva e identità personale portò, già negli anni trenta, all'elaborazione di categorie come quella di "carattere sociale", da cui si originò quella di "carattere nazionale".

Ebbene, noi non tenteremo affatto di applicare nuovamente un paradigma di analisi ampiamente sperimentato, ci limiteremo invece a constatare come esso fosse già presente nella consapevolezza esplicita della pedagogia ottocentesca, per poi individuare come sia stato applicato dai docenti triestini. Esattamente come Erikson, anche nell'Ottocento l'adolescenza era considerata, molto più dell'infanzia, il momento decisivo della formazione dell'identità personale, che avviene, come afferma Mario Pasqualis, «negli anni dell'adolescenza, quando veramente si possono foggare le coscienze e dare saldo sviluppo all'intelletto».⁴ Come avveniva questo processo? L'idea che per definire se stessi fosse necessario riconoscersi in un insieme più ampio, la concezione dell'Io come un'entità "vuota" che può manifestarsi ed essere percepita solo

¹ L'esatta formulazione di Erikson è la seguente: « La *formazione dell'identità* comincia dove termina l'utilità dell'identificazione e nasce dal ripudio selettivo e dalla reciproca assimilazione delle identificazioni infantili e del loro assorbimento in una nuova configurazione. Questa, a sua volta, dipende dal processo con cui una società (spesso attraverso i vari gruppi sociali) identifica il giovane individuo, riconoscendolo come uno che doveva diventare quello che è diventato e che, essendo com'è, viene accettato senza discussione». E. H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, Roma 1974, p. 188 [ed. orig. *Identity Youth and Crisis*, New York 1968].

² Per un'elaborazione teoretica contemporanea dell'interazione fra identità di gruppo e identità personale cfr. *Social Identity*, a cura di Workel S., Francisco Morales J., Paéz D. e Deschamps J.-C., London-Thousand Oaks-New Dehli 1998, ed in particolare i seguenti saggi: Deschamps J.-C., *Regarding the Relationship Between Social Identity and Personal Identity*, pp. 1-13; Serino C., *The Personal-Social Interplay: Social-Cognitive Prospects on Identity and Self-Others Comparison*, pp. 24-43; Salazar J. M., *Social Identity e National Identity*, pp. 114-122.

³ R. Bodei, *Destini personali*, cit., p. 261.

⁴ M. Pasqualis, *L'opera dell'Associazione fra ex allievi di Trieste*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 43 (1 dicembre 1913), p. 36.

quando entra in contatto con la coscienza sociale del suo gruppo, era già ampiamente diffusa nella pedagogia herbartiana.¹ Per ritrovarla non dobbiamo affatto spingerci al di là delle porte delle scuole triestine, ci basterà aprire il *Manuale di Psicologia Empirica* in adozione negli istituti superiori di tutto l'impero asburgico. Si tratta del già più volte citato manuale di Gustav Adolf Lindner pubblicato nella sua prima edizione nel 1875. Il paragrafo 61, intitolato *Il "Noi" come Io sociale*, ammonisce come sia «di una grande importanza psicologica per l'uomo, che l'*individuale* sua *coscienza di se stesso* si allarghi in una *coscienza di se stesso sociale*»,² affinché essa produca nell'individuo il «sociale sentimento di se stesso». La coscienza sociale si forma laddove vi è un gruppo di persone che abbiano «una *cerchia comune di rappresentazioni* ed un sistema di ordinamenti, i quali rendono possibile l'azione reciproca tra le rappresentazioni di una persona e quelle di altre persone».³ Questi due passi richiamano i due elementi centrali della teoria di Mead: da una parte il legame fra Io individuale e Sé sociale del gruppo, dall'altro la funzione decisiva della comunicazione linguistica interna al gruppo stesso. Mead mette in evidenza come l'accesso all'interiorità personale non avvenga grazie all'introspezione, bensì attraverso l'interazione linguistica. La comunicazione è lo strumento con cui vengono veicolati "simboli significativi", i quali saranno utilizzati dall'individuo per ribadire la sua appartenenza al gruppo, autorappresentarsi, e definirsi. L'insieme di linguaggi, codici e simboli, diventa la materia con cui l'individuo ricostruisce il proprio Sé secondo il modello sociale del gruppo di appartenenza, acquistando un senso e un ruolo sociale definito.⁴

Rileviamo allora che il compito e la potenzialità della scuola è esattamente quella di fornire un tale universo simbolico e assiologico, poiché in qualsiasi studio umanistico la funzione primaria dell'insegnamento della letteratura consiste non solo nella trasmissione della lingua, ma soprattutto nella trasmissione di valori, esperienze, modelli storici e esistenziali, nei quali il giovane possa identificarsi e proiettare le dinamiche della propria personalità in formazione. In questo gli insegnanti hanno gioco facile con gli adolescenti, perché in essi l'urgenza causata dalla difesa della nazionalità coincide con l'urgenza di costruire una nuova identità slegata e spesso contrapposta a quella particolare della famiglia. Il giovane ha una domanda che urge: "chi sono?" ed è una domanda che coinvolge la personalità. La scuola fornisce una risposta precisa

¹ Cfr. Hoeschen A. e Schneider L., *Herbarts Kultursystem. Perspektiven des Transdisziplinarität*, Königshausen & Neuman, Würzburg 2001.

² G. A. Lindner, *Manuale di Psicologia empirica*, cit., p. 165-166.

³ *Ibidem*.

⁴ Cfr. Foucault Michel, *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault*, a cura di L. H. Martin, H. Gutman e P. H. Hutton, Torino 1992.

attraverso il complesso di valori e ruoli di una comunità fondata sull'identità nazionale e sulla lotta per la sua difesa. Attraverso la letteratura viene così data allo studente la possibilità di portare alla coscienza i propri stati d'animo, i sentimenti e i processi mentali. Queste dinamiche sono personali, ma l'esperienza che gli alunni di una classe compiono è invece comune. Di che letteratura si tratta? Leggendo i titoli dei temi e i ricordi degli ex-scolari, troviamo Dante, Pascoli, De Amicis e Carducci, autori che erano contemporaneamente mezzo di trasmissione dell'ideale di patria, patria italiana naturalmente. La memorialistica che ci è giunta, ricordando che si tratta in ogni caso solo di una parte della scolaresca e di una parte ideologicamente ben connotata, ci parla sempre di una profonda inscindibilità fra esperienza personale, ovvero affetti e sentimenti, e passione nazionale. «Iuvenilia» ne è la prova più evidente: il giornalino di classe scritto per la patria è soprattutto il luogo dei sentimenti dei suoi patrioti, molto più che della giovane lotta nazionale. Su circa sessanta articoli, solo dieci sono di contenuto patriottico, alcuni dei quali sembrano per fattura e tono suggeriti dall'esterno. La maggior parte degli interventi hanno per oggetto sentimenti dolorosi dovuti ad amori falliti, alla morte della madre o dell'innamorata, oppure a più vaghe sofferenze spirituali. In questi scritti si fondono insieme l'amore e il dolore per una fanciulla, per la madre, per madre natura e infine per la patria, spesso uniti in maniera totalmente inestricabile. Solo per fornire un esempio di questa inestricabile fusione sentimentale, citeremo l'articolo *Due poeti del dolore*, il cui autore "Ardor" è uno degli studenti più attivi del giornalino. Si tratta di una riflessione sulla diversa concezione del dolore in Pascoli e Leopardi, che sebbene esplorati nel versante più intimo della loro poesia, finiscono per essere piegati al tema della patria. L'autore inizia analizzando la sofferenza del primo per l'assassinio del padre e per la perdita della madre, passando immediatamente alla consolazione che gli è concessa dalla contemplazione della «Natura, la mamma che col fiato nutre i suoi figli». Si enfatizza poi la diversa essenza del dolore leopardiano e, al contrario di Pascoli, l'accusa rivolta proprio contro madre natura. In entrambi i casi l'autore mette in relazione la sofferenza dei due poeti con le proprie esperienze emotive, raccontando gli effetti delle poesie sul proprio animo. Qui come altrove è evidente quel fenomeno tipico dell'adolescente che trova nella letteratura la modalità per esprimere e rivivere le proprie dinamiche psichiche legate alla crescita. L'articolo non può però concludersi senza che in questa apoteosi della sofferenza non sia evocata la madre di tutti i dolori:

Ma questi poeti della tristezza, diversi d'ideale, sono legati indissolubilmente dal tenace, profondo amore per l'Italia, la patria loro, e per l'Arte che sempre ha vinto l'animo umano.¹

Questa figura finale, dove Arte e Patria sono legati insieme nell'esprimere i sentimenti dell'uomo, condensa l'immagine di quel contenitore nel quale i giovani gettano le proprie esperienze per dare loro una forma intelligibile. Si noti che, alla fine dell'articolo, due piccoli spazi elencano le "Elargizioni pro giornale" e i "Doni per la lotteria «studente felice»". Si tratta di due degli strumenti che il giornalino usa per finanziare la Lega Nazionale. Era consuetudine raccogliere un obolo dagli studenti del ginnasio e presumibilmente anche degli altri istituti superiori, concepito soprattutto quale forma di disciplina giovanile di partecipazione alla lotta nazionale. Il giornalino di classe costituisce lo strumento per ampliare la raccolta di fondi e "allenare" i giovani al contributo per la Lega. Gli studenti non solo devono tenere una cassa e pubblicare un preciso bilancio annuale, producono e vendono anche cartoline patriottiche, preparano la già citata lotteria «studente felice», indicano feste per raccogliere fondi, e soprattutto organizzano «corse di resistenza nel pagamento delle quote», costituite da una vera e propria gara a chi versa più denaro per la Lega. I risultati sono pubblicati ad ogni numero e commentati come se si trattasse di una competizione sportiva. Non mancano severi richiami personali a chi ha ceduto o rimane palesemente indietro nella corsa: l'articolo *J'accuse*, ad esempio, denuncia chi non si impegna abbastanza o risulta apatico verso la Lega Nazionale, contrapponendogli gli eroi del Quarantotto, i martiri delle cinque giornate, insomma «i nuovi crociati» che hanno combattuto per la sacra causa.² Queste "corse" venivano a quanto pare organizzate in tutte le classi del ginnasio, per lo meno a partire dalla VI, creando così un'ulteriore competizione fra i diversi gruppi di "patrioti". L'espressione dei sentimenti personali e le dinamiche del *peer group* venivano così indissolubilmente legate alla lotta per la patria, ed è questo legame a costituire, a mio parere, l'elemento fondamentale, più importante anche rispetto ad ogni contenuto patriottico specifico. Questo concreto nesso nella vita dell'adolescente rappresenta infatti la forma di socializzazione giovanile e conseguentemente di costruzione dell'identità personale, come ci racconta Giani Stuparich parlando della sua classe di ginnasio nell'articolo *Quand'ero scolaro (Ricordi e riflessioni)*.

¹ "Ardor", *Due poeti del dolore*, in «Juvenilia», n. 13 (2 marzo 1913).

² I risultati finali sono pubblicati in «Juvenilia», numero speciale del luglio 1913, l'articolo *J'accuse* si trova nel numero 24 (18 maggio 1913).

E l'ideale nazionale? obietterà qualcuno; la disciplina dell'occulto e tenace contributo alla *Lega*? Si è vero, un sentimento un entusiasmo fu comune a tutti, e se ci sentimmo più che atomi congregati dalla sorte, lo dobbiamo a questo: al sentimento nazionale.¹

Stuparich ricorderà anche come in realtà quel sentimento divenne solo un'«abitudine», importante per unire fra loro i membri della classe, ma che sostanzialmente rimase sostanzialmente qualcosa di incompiuto. È difficile valutare quale fosse il reale effetto della letteratura utilizzata in chiave patriottica sugli alunni. Alla fine dell'anno scolastico 1912/13, «Iuvenilia» pubblica una specie di resoconto finale dal titolo *Quello che s'è fatto e quello che si dovrebbe fare* dove la scuola sembra essere concepita primariamente come palestra della lotta nazionale:

Sui banchi della scuola il giovane impara ad amare la santa causa, ed è appunto dalla scuola che sorgono le forze rinnovatrici. Ognuno è in obbligo di dare tutte le sue energie, tutto il suo vigore giovanile per il trionfo dell'Idea²

I nove puntini di sospensione indicano bene di che idea si trattasse. “Idea” e “Ideale” erano le due parole usate al posto di “Patria” per non incorrere nella censura austriaca, stratagemma usato soprattutto per i titoli di temi che si prestavano ad un'eventuale svolgimento in chiave patriottica, come ad esempio «l'importanza dell'Ideale nella vita dell'uomo». L'immagine della imminente lotta nazionale per la sopravvivenza del popolo italiano, e quella del ruolo del giovane intellettuale combattente, sono certamente molto radicali e intense, non solo negli articoli degli insegnanti e in quelli delle associazioni universitarie, ma anche in un giornalino come «Iuvenilia» scritto dalla VI classe ginnasiale. Subito dopo la guerra Pasini, che prima del 1914 era già da quattro anni passato dal Liceo Femminile al Ginnasio Comunale dove insegnava letteratura italiana, parlando dei giovani triestini caduti nella prima guerra mondiale raccontava:

Quei giovani non fecero letteratura, fecero dei fatti: la parola non rimase per loro sulla carta, non si dileguò nell'aria dopo aver carezzato vanamente gli

¹ G. Stuparich, *Quando ero scolaro (Ricordi e riflessioni)*, in «La Voce degli Insegnanti», a. IV, n. 42 (15 novembre 1913), pp. 15-19.

² “Il Critico”, *Quello che s'è fatto e quello che si dovrebbe fare*, in «Iuvenilia», numero speciale del luglio 1913.

orecchi. Essi concepirono la letteratura imparata nella scuola come quella vissuta poi sul campo di battaglia: per loro doveva essere come gli “ordini del giorno”, da’ quali apprendevano, la sera, quanto era stato operato, chi si era mostrato più valoroso, chi fosse magari caduto.¹

Carlo Stuparich, come dimostra il suo epistolario, vide nella guerra la concretizzazione proprio di quell’Ideale nel quale aveva vissuto la sua adolescenza.² Per Attilio Tamaro, invece, l’educazione nazionale rimaneva in gran parte opera della famiglia, anche se, scrivendo riguardo alla sua esperienza di vita scolastica di inizio secolo, ricorda che «l’educazione patriottica nel ginnasio e nel liceo fu quanto di meglio guadagnassimo nella vita».³ La testimonianza di Tamaro è molto interessante, perché ci svela non solo il modo indiretto con cui si poteva fare del patriottismo senza incorrere nella censura austriaca, ma anche le dinamiche identitarie che si instauravano all’interno dell’istituto. Egli dichiara di non saper descrivere come l’educazione nazionale si svolgesse, poiché i professori in realtà non potevano fare una propaganda attiva e palese. Ad esempio, gli scolari che si presentavano a scuola con la margherita all’occhiello, o erano stati arrestati durante le manifestazioni nazionali, dovevano essere addirittura espulsi dalla scuola medesima.

Ma il sentimento nazionale formava quasi l’atmosfera delle classi. Quando si entrava nell’atrio si vedeva l’erma di Dante e l’iscrizione che lo salutava vate d’Italia. Tutti i ragazzi portavano a scuola il patriottismo, che avevano in casa e tra loro infervorandosi a vicenda lo facevano fermentare, lo accendevano. Ci si prestava i libri proibiti, che narravano del Risorgimento. I migliori professori - ogniqualvolta l’occasione si presentava, - pronunciavano parole italiane, accennavano al governo nemico, esaltavano le glorie d’Italia. L’educazione umanistica si prestava a queste espressioni. V’era ancora molta prudenza in quegli anni, ma questo dover nascondersi come congiurati rendeva più significative e più preziose quelle cose, che ci riusciva di dire o di udire quasi di contrabbando. Si facevano sogni per l’avvenire, Emilio Bidoli e io, considerando che portavamo assieme i nomi dei fratelli Bandiera, pensavamo

¹ F. Pasini, *L’istruzione superiore a Trieste*, in *Quando non si poteva parlare*, cit., p. 151.

² Cfr. in particolare le lettere scritte sul fronte a partire dal dicembre 1915, in C. Stuparich, *Ombre e cose di uno*, cit., p. 235 e sgg.

³ A. Tamaro, *Pagine autobiografiche inedite*, in «La Porta Orientale», nuova serie a. IV, n. 12, dicembre 1970, pp. 281-304. Testimonianze e ricordi biografici su Attilio Tamaro in *In onore di Attilio Tamaro*, in «La Porta Orientale», a. XXIV, n. 9-10, settembre-ottobre 1954, pp. 355 e sgg.; B. Coceani, *Attilio Tamaro*, in «La Porta Orientale», nuova serie a. IV, settembre 1970, pp. 217-234.

che ciò ci obbligasse a imitarli un giorno e a dedicarci uniti alla redenzione della patria.¹

Questo Risorgimento contrabbandato, quelle parole d'ordine che proprio in quanto bisbigliate acquistano una forza più grande del grido, questa fusione del nome dell'eroe romanzato con il proprio destino individuale, creano di fatto quel legame fra identità nazionale e personale che lascerà un'impronta durevole in molti alunni. Più di ogni altro elemento è però il "segreto" la vera forza di coesione che unisce i membri del gruppo. La scuola è il luogo che con le sue barriere permette di scambiarsi liberamente il segreto, per poi al momento di uscire in strada richiuderlo e nascondere dentro di sé, facendo così di sé stessi lo spazio e il confine che lo custodiranno fino al mattino seguente, quando protetto dalle mura della scuola potrà di nuovo palesarsi.

Veicolo e codice cifrato del segreto sarà la letteratura umanistica, attraverso la quale la scuola riesce a raggiungere l'interiorità dell'adolescente cercando di plasmare la sua identità sulla forma sociale della nazione. Possiamo così comprendere la risposta che Giani Stuparich dà al suo iniziale quesito.

Il nostro io empirico s'allarga, si diffonde oltre i ristretti suoi confini in un universo più grande e più bello, insospettato: [è il momento] che sentiamo il corso della nostra piccola vita gonfiarsi nel fiume maestoso della storia e fluire mescolato alle sue acque, fonde e potenti; che anneghiamo l'egoismo, brutto e oscuro, nel limpido mare del valore umano. Allora troviamo una patria, un simbolo, uno scopo, e il nostro vivere non solo è giustificato, ma fatto sacro come un dovere religioso.²

L'«io empirico» è una definizione tratta direttamente dal manuale di Lindner,³ Giani Stuparich aveva infatti ricordato, in un articolo precedente, quanto fosse stato importante l'insegnamento di psicologia ricevuto durante il ginnasio.⁴ Egli usa addirittura la stessa espressione di Lindner descrivendo il processo di allargamento dell'Io nella più ampia vita sociale. Nella citazione è facile individuare quella sensazione, tipica di quell'entusiasmo collettivo successivo alla proclamazione della

¹ *Ibidem*, p. 298.

² G. Stuparich, *Per un'educazione nazionale concreta*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 35-36 (20 aprile 1913), p. 93.

³ G. A. Lindner, *Manuale di psicologia empirica*, cit., p. 158 e sgg.

⁴ G. Stuparich, *Quand'ero scolaro (Ricordi e riflessioni)*, in «La Voce degli Insegnanti», a. IV, n. 42 (15 novembre 1913), p. 15-19.

guerra un anno più tardi,¹ provata nell'abbandonare i ristretti confini della propria individualità per fondersi con la comunità intera. Le stesse espressioni si ritroveranno non a caso nei ricordi del fratello Carlo o dell'amica e futura moglie Elody Oblath.² La rinuncia alla propria singolarità personale comporta l'assimilazione all'interno di un corpo più vasto, rappresentato attraverso la metafora del liquido dove non è più possibile distinguere l'individuo, perché in esso gli uomini divengono un tutto fra loro inscindibile. Questo fiume, elemento coeso e con una direzione precisa, è la Patria, «simbolo e scopo» che fornisce un'identità e un senso alla propria vita («giustifica» e indica un «dovere»). Senza questa identità comunitaria, infatti, «si può vivere (sembra così, ma soltanto sembra, e non si vive) anche come pura scorza, senza un nocciolo, senza un contenuto concreto; ma fino a quando? Fino a esaurir la linfa, a seccarsi e polverizzarsi: e ciò presto, ché di poco sangue è imbevuta la scorza».³ Questo passo di Stuparich è copiato dalla citazione in assoluto più famosa del *Peer Gynt*, quando l'eroe di Ibsen, in cerca del modo per “essere se stesso”, comincia con una cipolla in mano a sbucciare le identità assunte durante la sua esistenza, tentando così di giungere al nucleo del suo vero Io. Strato dopo strato Peer Gynt sbuccia le identità del suo Sé fino a quando giunge alla conclusione: «Che quantità prodigiosa di pellicole! Non apparirà finalmente il nocciolo? (*Finisce di pelar la cipolla*) Niente affatto, perdio! Fino al centro non son che strati e strati... solo sempre più piccoli...».⁴ Ci troviamo di fronte alla riflessione sulla disgregazione dell'Io, narrata da Ibsen, Gottfried Benn, Musil, Pirandello e tanti altri scrittori, anticipata, come ha dimostrato Remo Bodei,⁵ dall'analisi delle personalità multiple dei *médecins philosophes*,⁶ a sua volta mediata dalle scoperte scientifiche della citologia ottocentesca.⁷ Laddove il liberalismo borghese poteva ancora sostenere l'obbligo ad essere sempre più una persona indipendente, proprio l'intellettuale sperimenta le conseguenze ultime di quell'autonomia: senza l'adeguato radicamento nel Noi sociale l'Io rischia il naufragio. L'abbattimento del confine psichico privato che cinge l'individuo ottocentesco diventa invece la premessa per la conquista dell'identità personale, paradossalmente proprio grazie al suo dissolvimento

¹ Cfr. G. L. Mosse, *Le guerre mondiali...*, cit., in particolare pp. 58-77.

² Cfr. E. Oblath Stuparich, *Confessioni a Scipio*, a cura di G. Criscione, Torino 1979, pp. 32-33, nonché l'analisi che ne fanno A. Ara e C. Magris in *Trieste. Un'identità di frontiera*, cit., pp. 102-105.

³ G. Stuparich, *Per un'educazione nazionale concreta*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 35-36 (20 aprile 1913), p. 93.

⁴ H. Ibsen, *Peer Gynt*, Torino 1959, pp. 113-114, anche l'idea della scorza che è imbevuta di poco succo è un'immagine dello stesso passo del *Peer Gynt*.

⁵ R. Bodei, *Destini personali*, cit., pp. 65-82.

⁶ Il riferimento è a Théodule Ribot, Pierre Janet e Alfred Binet.

⁷ A. Orsucci, *Dalla biologia molecolare alle scienze dello spirito. Aspetti del dibattito sull'individualità nell'Ottocento tedesco*, Bologna 1992.

nel grande fiume dell'identità collettiva. Perciò la risposta di Stuparich alla mancanza del nocciolo e della linfa che nutre tutto il corpo è questa:

La fonte perenne si cerchi e si scopra, da cui zampilli eternamente sangue fresco a permeare tutto il corpo e mantenerlo sano e in continuo rinnovamento e rifiorimento! L'individuo appartiene all'universo, quando abbia formato in sé il centro dell'universo, è attivo membro della sua nazione, se nel battito del proprio cuore sente palpitar il cuore di essa. È così sempre.¹

Il cuore personale vive del battito del cuore nazionale, e la nazione è il sangue collettivo che nutre il corpo individuale. Gli studenti di ginnasio potevano leggere la descrizione di questa compenetrazione fra corpi direttamente sul loro manuale di psicologia empirica. Vale la pena di seguire cosa essi apprendevano dal libro di Lindner.

La cerchia fisica, entro la quale ha luogo l'azione reciproca tra i membri d'una società, insieme con tutte le particolarità sensibili, per le quali si esprime esternamente la comunanza (lingua, foggia di vestire, usanze, cerimonie), sta in analogia con il corpo fisico, il quale è il fondamento della rappresentazione dell'*io*, e costituisce essa per così dire il *corpo sociale*.

Veramente la rappresentazione di questa cerchia fisica nel contenuto dell'*io* sociale o del "*noi*" si ritrae sempre più indietro rispetto alle relazioni puramente spirituali che sono comuni ai membri della società; ma questi non possono mai far senza interamente di un tale mezzo sensibile del loro collegamento, e quindi i membri d'una famiglia si considerano come *una sola cosa* essenzialmente perciò, che in loro scorre "lo stesso sangue".²

Allo stesso modo, prosegue Lindner, i compatrioti condividono lo stesso territorio e i connazionali la stessa lingua. Attraverso la lingua, il sangue della nazione, ognuno possiede dentro di sé quel nocciolo identitario che lo rende coeso con tutti gli altri membri e da cui trae la linfa della propria identità personale. Si tratta, come noto, dell'antichissima metafora regale la quale, come ci indica Frye, attinge ancora una volta dal codice biblico.

¹ G. Stuparich, *Per un'educazione nazionale concreta*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 35-36 (20 aprile 1913), p. 93.

² G. A. Lindner, *Manuale di Psicologia empirica*, cit., p. 165-166.

La metafora dell'integrazione, secondo cui un individuo troverebbe completamento entro un corpo sociale, per quanto sacralizzato, viene qui rovesciata in un'altra metafora assolutamente decentralizzata nella quale il corpo totale è considerato all'interno di ciascun individuo. Il singolo acquisisce l'autorità interna dell'unità del Logos, ed è proprio questa unità che lo rende un individuo.¹

Per la scuola nazionale, il Logos è letteralmente la lingua. Attraverso le parole della letteratura si può penetrare all'interno dei confini del possesso psichico privato e, dando voce alle esigenze emotive dell'adolescente, raggiungere la parte più protetta dell'interiorità giovanile. È chiaro che, al contrario di Ibsen, attraverso Dante, De Amicis e Carducci vengono veicolati all'interno di questo nucleo anche valori nazionali che raggiungono così direttamente l'identità personale. Ci troviamo di fronte ad un processo del tutto usuale dove la scuola nazionale adempie alla sua funzione di insegnare al singolo ad evocare in se stesso il significato che i simboli hanno per la comunità alla quale appartiene. Nel fare ciò, essa crea quei "simboli significativi" comuni attraverso i quali il singolo entra in interazione con il gruppo per poi utilizzarli nella costruzione del proprio Sé.

Questo processo non è affatto specifico delle scuole triestine, appartiene invece a qualunque tipo di scuola nazionale ed è comune a tutti i nazionalismi. L'analisi di Lorenzo Cantatore sulle antologie scolastiche nell'Italia del secondo Ottocento mette ben in evidenza come i modelli letterari su cui poggiava l'educazione nazionale provenissero direttamente dal Regno.² Probabilmente a Trieste questa dinamica era particolarmente accentuata, a causa della separazione dalla nazione e dell'idea che l'italianità non fosse un'eredità genetica, ma qualcosa da conquistarsi proprio attraverso l'apprendistato linguistico e letterario. La vera differenza, invece, risiede ancora una volta nella mancata corrispondenza fra confini territoriali e etnici che caratterizza l'impero asburgico: qui infatti la metafora regale non funziona. Nello stato nazionale, il carattere unitario della nazione può addirittura diventare il modello per il carattere individuale dei singoli, appunto come due corpi isomorfi, ma lo stato asburgico è per sua stessa essenza formato da corpi differenti uniti insieme in maniera eterogenea. Paradossalmente, così, Musil poté usare l'impero austroungarico proprio come simbolo

¹ N. Frye, *Il grande codice*, Torino 1986, pp. 140-141.

² L. Cantatore, *Scelta, ordinata e annotata: l'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena 1999.

statale della disgregazione dell'Io: un anello dalla forma perfetta ma in realtà privo di unità e di un centro.¹

Per trovare il nocciolo della propria identità, scrive Giani Stuparich in un passo già citato, è allora necessario calarsi nella piccola patria costituita dagli italiani della sponda orientale dell'Adriatico, «è una patria più ristretta ma più immediata. È la famiglia nello stato».² Egli invita così ad insegnare la letteratura locale, la storia di Trieste, dell'Istria e della Venezia Giulia, infine raccomanda al professore di scienze naturali di esaminare la flora e la fauna del proprio territorio. Il ritrarsi dallo Stato alla famiglia significa rivolgersi dal legame con il territorio che caratterizza i compatrioti a quello con i membri della famiglia che, per dirla con Lindner, si considerano come una sola cosa perché in loro scorre lo stesso sangue, ovvero “la stessa lingua”. Ecco allora, che ancor prima della letteratura, la lingua acquista un'importanza vitale.³

3.2.3 La battaglia contro l'ibridismo

La madre di tutte le battaglie degli insegnanti triestini è quella contro l'ibridismo. L'ibridismo apparentemente coincide con il bilinguismo, ma in realtà il ruolo e il significato che esso assume all'interno del territorio multietnico è ben più complesso. In prima istanza non dovrebbe stupire che l'ibridismo linguistico venga messo al bando dalla scuola nazionale. Tuttavia bisogna ricordare che a Trieste esso rappresentava la prima e indispensabile fase di quel processo di assimilazione degli sloveni, che costituiva una importante fonte di sviluppo demografico dell'italianità giuliana nonché, in realtà, proprio uno degli scopi della scuola nazionale. Abbiamo già accennato alla crisi dell'assimilazione etnica causata dall'aumento esponenziale del flusso migratorio sloveno parallelo allo sviluppo economico della città. Gli insegnanti sembrano abbastanza coscienti dell'arresto del processo e tuttavia continuano nell'intransigente linea di esclusione del diritto ad un'istruzione comunale in lingua materna.⁴ Le ragioni

¹ Cfr. C. Magris, *L'anello di Clarisse : grande stile e nichilismo nella letteratura moderna*, - Torino 1984, in particolare pp. 3-4 e pp. 212-255. Tra le tante descrizioni musiliane della Cacanìa, in particolare riguardo alla contraddittoria convivenza di molteplici nazionalità, cfr. R. Musil, *L'uomo senza qualità*, cit., pp. 436-437 [ed orig. pp. 450-451].

² G. Stuparich, *Per un'educazione nazionale concreta*, cit., p. 93.

³ Ancora una testimonianza di quanto fosse importante la lingua all'interno del territorio multietnico, ci è fornito dalla canzone dalmata «*El "si"*»: il “si” era stato in tutti i territori della Regione Giulia e di quella adriatica il simbolo della lingua italiana e fu utilizzato la metonimia per aggirare la censura austriaca. «Do basi a chi trova/ parola più bela,/ più dolze de quela/ che mi m'a imparà/ da piccolo el sàntolo,/ la nona, mi mare,/ el nono, mio pare/ e 'l barba soldà// Se ciucia in tel late/ sto sì, co se nasse/ col sì 'n te le fasse/ se ga scomenzià;/ col sì se se crèsema,/ col sì se va a scola,/ col sì la parola/ de onor se se dà//...». Cfr. C. De Dolcetti, *Trieste nelle sue canzoni, 1890-1950*, cit., pp. 138-141.

⁴ Vivante critica l'idea che la scuola possa ancora servire al processo di assimilazione, riconducendo a questo scopo l'ostinata politica comunale che mira a sostituire l'assimilazione spontanea con quella pedagogica. Cfr. A. Vivante, *Irredentismo adriatico*, cit., pp. 150-155.

di questa ostinazione vanno dunque ricercate nel ruolo della lingua, che, divenendo qualità del territorio, supplisce all'assenza di confini materiali, così come abbiamo precedentemente analizzato. L'ibridismo assume in questo contesto una connotazione negativa, poiché di esso rimane solo la controparte di una possibile snazionalizzazione degli studenti italiani iscritti alla scuola tedesca, o perlomeno di un indebolimento del loro carattere nazionale.

In ogni caso si tratta di un fenomeno più socio-economico che linguistico in senso stretto, legato soprattutto ai processi migratori e a quelli di ascesa sociale. Angelo Vivante ne dà una definizione particolarmente significativa che ha il pregio di distinguere fra la versione urbana e quella rurale dello stesso processo:

È nato così l'ibridismo rustico, fenomeno ben più tenace dell'ibridismo urbano, sboccante, fino a ieri, rapidamente nell'italianificazione definitiva. L'ibrido è, di regola, un contadino, slavo per origine storica e dialettologica fondamentale, che comprende e parla il dialetto italiano del centro più prossimo e si serve di esso abitualmente nei rapporti di servizio e di affari. L'ibridismo invade spesso anche il focolare domestico, con sfumature bizzarre: si parla slavo dai vecchi o coi vecchi o fra coniugi e non sempre coi figli, ecc.; è insomma una forma di assopimento cui dovrebbe seguire, ma troppo spesso non segue, l'italianificazione definitiva.¹

Si noti come innanzitutto Vivante sottolinei l'importanza, oltre che della variabile etnica, di quelle socio-economica, geografica e anche generazionale. Inoltre egli parla più correttamente di "dialetti" anziché di lingue, poiché, specialmente in ambito rurale, grande era la porzione di popolazione italiana o slovena per la quale essere bilingue voleva dire conoscere entrambi i dialetti, ma che in realtà non sapeva parlare correttamente *nessuna* delle due lingue nazionali. In ogni caso Vivante ci narra come l'ibridismo fosse stato inizialmente accolto come propedeutico alla italianificazione. Negli articoli degli insegnanti è invece sempre descritto il pericolo del processo contrario: lo sbiadire del carattere nazionale. Appaiono costantemente, ed in particolare durante il periodo delle iscrizioni scolastiche, articoli di riviste, conferenze e appelli sui giornali tutti volti a convincere i genitori a non far studiare i propri figli nelle scuole statali tedesche. L'idea di fondo era che l'ibridismo non semplicemente rendesse più difficile lo studio e più imperfetto il padroneggiamento della lingua madre, ma soprattutto deformasse l'intero equilibrio psichico del bambino, minandone l'unità del

¹ *Ibidem*, p. 157.

carattere e della personalità anche a prescindere dal discorso nazionale. Le citazioni in proposito sono numerosissime. I ragazzi che studiano nella scuola tedesca sono abbandonati «alle strette di un torchio dal quale usciranno con l'anima compressa: non potranno diventare in tutto alemanni, perché la scuola non ha tale forza da disseccare il succhio della natura alimentato dal suolo, ma certo lo schietto tipo nazionale svanirà nell'indeterminatezza dei contorni, in *due figure miste, in una faccia, ove son due perduti*».¹ Onnipresente è l'analogia con la deformazione fisica, accompagnata spesso da immagini sulla dualità come quella dei mostri a due o tre teste. Per Pasini la lingua è elemento basilare nella costruzione della personalità del fanciullo e costituisce «l'atmosfera naturale della propria personalità». I danni del bilinguismo non sono dunque semplicemente linguistici ma investono l'essenza stessa dell'individuo, creando un «tipo» la cui «impressione totale non può essere che repulsiva come quella di tutti i mostri informi, peggio, deformi».² Per impressionare i genitori non vengono risparmiate metafore molto dirette della tortura spirituale a cui sono sottoposti i bambini costretti a studiare in tedesco:

Chi per fare del proprio figlioletto un acrobata da circo, ne piegasse e scontorcasse le membra tenerelle, caricasse di soverchio peso il corpo delicato e, tutto intento a irrobustire le gambe e le braccia del poverino, ne infiacchisse il cuore e i polmoni, guastasse e scompigliasse il congegno di quegli organi in cui non sono di primo acchito visibili le lesioni, farebbe ribrezzo a ogni cuore gentile.³

Anche quando non si arriva a simili dirette analogie, è sempre presente l'idea che l'istruzione in lingua straniera causi «danni al carattere e alla volontà»,⁴ oppure «anime malate e intelletti corrosi».⁵ Quella contro l'ibridismo è una lotta nobilissima «perché

¹ «C.», *Vigliamo*, in «Rassegna scolastica», a. IX (1 novembre 1904), p. 1-4.

² *Un libro di Ferdinando Pasini sull'Università italiana a Trieste. La nostra miseria intellettuale*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 3 (ottobre 1910), p. 37, poi pubblicato integralmente nella nuova serie dei «Quaderni della Voce» di Firenze. Riportiamo per completezza la citazione completa dove l'educazione basata sul bilinguismo viene accusata di produrre «una personalità sbiadita, languida, grigia, fiacca, un non essere né carne né pesce, un regresso, uno scadimento del tipo italiano, che dovrebb'essere di civiltà matura, aristocratica, perfetta, al livello del tipo di una civiltà inferiore, ancora in formazione, mescolata caoticamente di elementi eterogenei: - l'impressione totale non può esserne che repulsiva come quella di tutti i mostri informi, peggio, deformi, poiché nel tipo che sono venuto abbozzando, non tutte si cancellano le tracce della civiltà vecchia e il contrasto di ciò che rimane, invece che a nobilitare il nuovo, serve ad offendere maggiormente il nostro gusto».

³ «C.», *Vigliamo*, in «Rassegna scolastica», a. IX (1 novembre 1904), p. 1-4.

⁴ *Ai genitori italiani!*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie a. II, n. 8 (novembre 1909), p. 141. Poi pubblicato sul «Piccolo» e «L'Indipendente».

⁵ *Per l'istruzione nella lingua materna*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie a. I, n. 5 (ottobre 1908), p. 206-208.

nella purezza e nella perfezione individuale essa vuole vinta e si affermi la purezza e la perfezione di tutta la nazione nostra»,¹ laddove invece il bilinguismo non genera altro che dei «bastardi intellettuali»,² e contemporaneamente è prova della suicida volontà di chi è dedito all'«autoimbastardimento».³ Ibrido e bastardo sono spesso usati come sinonimi per indicare la perdita della purezza della stirpe o della razza causata dall'apprendimento precoce di un'altra lingua. In una conferenza sullo studio delle lingue straniere nella scuola primaria, tenuta presso la Lega degli insegnanti triestini il 14 marzo 1913, il professor Mario Todeschini illustra come la prima parola che il bambino balbetta costituisca la matrice perpetua della sua identità «per la grande anima della lingua che gli appartiene, nazionale e materna, la quale è in lui il frutto di trasecolari determinate cause storiche, sociali, etniche, geografiche, ereditarie, cui gli è legge seguire, non lecito interrompere, senza pregiudizio per l'interezza di tutto l'organismo spirituale».⁴ Questa interezza è «l'energia», il «carattere», la «volontà» che contraddistingue la storia di una nazione e che si deve dunque riflettere sull'interezza dell'individuo:

L'integrità dello spirito è l'uomo, non la sconnessura [...]. La sconnessura, il rappezzamento, il color grigio di tante vite, in una parola il bastardume, che vive senza infamia e senza lode, sta invece fuori di ogni storia, cresce nell'ombra e dell'ombra.⁵

Gli effetti dell'ibridismo sono dunque riassumibili in deformazione psichica e perdita della purezza della razza. Sappiamo quanto fosse affermata dal punto di vista scientifico l'idea che una lingua avesse un'influenza diretta sullo sviluppo spirituale dei popoli. Il saggio di von Humboldt *Sulla differenza di struttura delle lingue umane e la sua influenza sullo sviluppo intellettuale dell'umanità* costituì il paradigma scientifico di una serie di studi di lunghissima tradizione, basati sulla convinzione che il linguaggio, ancor prima di essere una modalità espressiva, sia una struttura sintattica

¹ *Appello ai genitori italiani*, in «L'indipendente», 11 agosto 1908.

² *Per l'istruzione nella lingua materna*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie a. I, n. 5 (ottobre 1908), p. 207.

³ F. Pasini, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (1-15 marzo 1912), p. 80. A tutto ciò si contrappone un ideale di purezza razziale connessa non solo con la lingua ma anche con le radici storiche del territorio. Un'attestazione ci è data dal vasto repertorio di canzoni popolari triestine dove è estremamente frequente il rimando a San Giusto, come testimonia la canzone popolare «*Su le tori l'alabarda*»: «Su le tori l'alabarda/ e la croce in su in piazal/ de sta gente mai bastarda/ xe sta l'unico ideal»; cfr. *Così cantavano i nostri nonni*, R. Scuola secondaria d'avviamento commerciale „Guido Corsi“, Trieste 1942, p. 5.

⁴ M. Todeschini, *Lo studio delle lingue straniere nella scuola primaria*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 35-36 (20 aprile 1913), pp. 95-97.

⁵ *Ibidem*, p. 95.

capace di condizionare il pensiero stesso.¹ Malgrado questa convinzione sia stata ampiamente confutata dalla linguistica moderna,² essa ha goduto una particolare fortuna scientifica, giungendo fino a noi e alle attuali controversie sul bilinguismo che ancora oggi dominano i dibattiti pedagogici in ambito multietnico.³ Tuttavia credo che sarebbe un errore voler ricondurre la battaglia degli insegnanti triestini alle convinzioni della linguistica ottocentesca. Se proprio si vuole trovare lo sfondo pedagogico di una questione, in realtà totalmente egemonizzata dal conflitto nazionale, è forse più utile risalire all'onnipresente ossessione degli psicologi riguardo al pericolo che il mancato sviluppo di un carattere monolitico e unitario conduca a patologie di personalità multipla o comunque alla mancanza di volontà nell'individuo.⁴

Mi sembra invece più utile comprendere le origini della parola “ibrido” attraverso il *Vocabolario della lingua italiana* del Tommaseo, il quale, fornendoci la gamma dei campi semantici in cui il termine veniva usato, ci indica anche la storia del concetto. Il termine è già presente nel greco dove indica ciò «che è generato da due animali di specie diverse»,⁵ come il satiro che ha un corpo per metà di uomo e per metà di capra. Esso passa poi all'agricoltura in cui denota una «2. Fruttificazione ibrida o spuria o bastarda. Quella prodotta contro il consueto ordine di natura», e dalla botanica giunge al campo umano: «3. Di persona nata da genitori, l'un libero e l'altro servo, o l'uno romano e l'altro no, o da gente di due nazioni diverse». Da notare che questa è l'unica definizione di “ibrido” assente dal *Vocabolario universale della lingua italiana* del 1849, e anche nel Rigurtini Fanfani del 1875 manca qualsiasi rimando alla persona umana.⁷ La parola viene infine adottata dalla linguistica dove indica «4. vocabolo o locuzione composta d'elementi tratti da due o più lingue diverse, e non congegnati secondo l'analogia della lingua in cui si trasportano». Gli insegnanti effettuano un percorso contrario alla storia della parola, partendo dalla lingua per arrivare alla mescolanza razziale. A tal proposito il termine si presta benissimo, dal momento che

¹ Fondamentale per la linguistica contemporanea fu in proposito il saggio di B. L. Whorf, *Linguaggio, pensiero e realtà*, Torino 1970.

² Specialmente dopo la formulazione della teoria della “grammatica generativa” da parte di Noam Chomsky.

³ Come ad esempio il problema dell'educazione bilingue della comunità ispanica residente negli Stati Uniti.

⁴ A tal riguardo sono molteplici le analisi che si ritrovano sui libri di pedagogia e psicologia adottati nelle scuole, come ad es. quelle di Lindner sull'«Io storico», cfr. G. A. Lindner, *Manuale di psicologia empirica*, cit., pp. 161-163. Per un esame più complessivo della diffusione delle teorie sulla personalità multipla nell'Ottocento cfr. R. Bodei, *Destini personali*, cit., pp. 65-82.

⁵ Per questa e per le altre definizioni cfr. Nicolò Tommaseo e Bernardo Bellini, *Dizionario della lingua italiana*, cit., vol. 2 tomo 1, p. 1263-1264.

⁶ *Ibidem*. Curioso è l'esempio fornito dal Tommaseo: «Caduto Napoleone, distruggitore della repubblica di Ragusi, dal raguseo Zamagna fu chiamato Hybrida, né francese né italiano».

⁷ G. Rigurtini e P. Fanfani, *Vocabolario della lingua parlata*, Firenze 1875, p. 768.

indicava originariamente l'unione fra un romano e un barbaro, e contemporaneamente fra un libero e uno schiavo ("s'ciavo" era come noto il nome e l'insulto con cui veniva indicata contemporaneamente l'origine etnica e la condizione sociale dello sloveno). La botanica e la mitologia servivano da fonte di metafore, con cui esprimere efficacemente il fenomeno facendo leva sull'immaginario collettivo. Un ibrido non era, infatti, semplicemente un meticcio. Secondo Tommaseo «gli ibridi vegetali, come quelli animali, differiscono dai meticci, in quanto che questi ultimi provengono da razze o varietà della stessa specie, e godono della facoltà di riprodursi per un tempo determinato». Gli insegnanti usano a piene mani la convinzione generale che l'ibrido di una pianta fosse sterile, trasferendola sul giovane che, in quanto "bastardo intellettuale", non potrà produrre mai opere di elevato contenuto culturale. Diviene a questo punto semplice estendere la sterilità dell'individuo alla dimensione degli aggregati sociali e far sì che "ibrido" possa venir applicato ai popoli.¹ Carducci aveva condensato questa diffusa opinione con la sentenza «la storia naturale conchiude negando alle produzioni ibride avvenire di fecondità».² Era stato Georges Cuvier a sostenere che mentre due varietà della medesima specie, anche se di aspetto molto differente, sono feconde, invece l'«incrocio» fra due specie diverse dà sempre un prodotto sterile. Il darvinismo tolse ogni fondamento a questa teoria, dimostrando falsa la distinzione sulla diversa capacità di fecondazione tra ibridi e meticci. La maggioranza dei biologi aderì alla teoria darvinista, ma è curioso rilevare come invece tutti gli zootecnici continuarono ad operare secondo la distinzione di Cuvier. La contrapposizione si estese anche all'ambito degli studiosi dell'"ibridismo umano", come dimostra la controversia fra il Sergi e il Giuffrida-Ruggeri.³ In ogni caso, la credenza riguardo la sterilità degli ibridi rimase radicata fra la gente comune, rendendo il termine particolarmente appropriato per gli scopi della retorica irredentista.

Se molteplice era l'uso della parola "ibrido", tutti i dizionari sono concordi nel confinare "ibridismo" al solo campo botanico. Dubito che questa limitazione lessicale corrispondesse alla realtà, o perlomeno sicuramente non corrispondeva a quella triestina, in ogni caso l'applicazione all'ambito umano risultava essere una metafora

¹ Sarà sicuramente frutto del caso ma mi sembra comunque curioso che il Grande dizionario della lingua italiana di Salvatore Battaglia, datato 1961, per illustrare l'uso della parola ibrido esteso ad ambiti sociali, usi proprio le citazioni di due scrittori triestini: «Non ho mai visto Venezia tanto animata, non si vede che forestieri e non potete credere quanto mi dia ai nervi quell'ibrida folla» (C. Michelstaedter, *Opere*, a cura di G. Chiavacci, Firenze 1958, p. 417); «Ibrida in fondo, senza patria e senza nazionalità, ma molto potente, questa nobiltà regionale aveva tutto l'interesse a sciogliersi dal centralismo austriaco» (G. Stuparich, *La nazione ceca*, Milano 1915, p. 51.)

² G. Carducci, *Opere*, vol. XX, p. 401.

³ Cfr. *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*, a cura di A. Burgio, Bologna 1999.

derivante direttamente dal mondo dei vegetali. Ed è proprio dall'agricoltura che gli insegnanti triestini trassero l'immagine simbolo della Lega.

3.2.4 L'insegnante agricoltore e la tecnica dell'innesto

La fig. 2 riproduce il simbolo della Lega degli insegnanti di Trieste disegnato nel 1907. Un contadino si prende amorevolmente cura di giovani alberi, un'immagine del compito dell'educatore certamente molto diffusa, risalente fra l'altro ad un'antica immagine biblica,¹ e in quegli anni particolarmente amata dal *reformpädagogische Bewegung* tedesco.² La cultura è qualcosa che va, per l'appunto, "coltivata" e i ragazzi sono come alberi che crescerebbero curvi, se non vi fosse chi si preoccupa di legarli ad un'asta che li guidi verso uno sviluppo retto. Gli elementi iconologici non sono molti: notiamo innanzitutto che ogni alberello è contenuto all'interno di un argine di terra, che serve a non far disperdere nel territorio circostante l'acqua che lo nutre. Una rappresentazione simbolica di quel confine che dovrebbe proteggerlo dall'ambiente circostante? Il riferimento è troppo vago per giungere ad una simile conclusione, anche se non possiamo fare a meno di notare l'omologia formale della lunga asta, a cui è legato l'albero, la quale si erge al centro di un argine protettivo circolare, esattamente come le immagini di Pasini riguardo alla trincea all'interno della quale bisogna stringersi, o quella del giovane ginnasiale rispetto alla cerchia di ferro intorno al labaro latino di Trieste. Il nodo fatto dal contadino fra l'albero e l'asta può essere letto come il legame fra lo sviluppo singolare dell'Io con il modello comunitario senza il quale non potrebbe sopravvivere, legame che a sua volta determinerà l'evoluzione dell'Io sociale dell'individuo. Ma se in questo caso potrebbe trattarsi di una forzatura interpretativa, risultano invece più immediatamente leggibili i caratteri della figura centrale di tutta l'immagine: l'insegnante-contadino. Egli è intento, con grande cautela e dolcezza, a considerare un ramoscello esterno della pianta. Nell'altra mano, fra i tanti strumenti dell'agricoltore, la Lega ha deciso di fargli impugnare un rastrello, uno strumento che ha due funzioni principali: ripulire il terreno dalle erbe e dalle foglie indesiderate che potrebbero compromettere la crescita della pianta (l'etimologia è quella di "radere"), e livellare la superficie del suolo creando ad esempio argini attorno agli alberi, esattamente come quelli che vediamo raffigurati nell'immagine. Il rastrello simboleggia dunque l'operazione del dare una forma al terreno, per poter far crescere quegli alberi che a loro volta determineranno l'aspetto di un territorio rappresentato senza ulteriori

¹ Ad esempio *Isaia 28.23*, "Il Signore, accorto agricoltore".

² Cfr. J.-C. Bühler, *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters...*, Weinheim 1990, p. 130.

elementi figurativi, un territorio cioè ancora tutto da conquistare. Come sostiene Candotti, senza un terreno etnicamente omogeneo, le piante nascerebbero sul territorio culturalmente eterogeneo formato dalla pluralità etnica, con queste conseguenze:

I popoli mistilingui daranno un contingente di albergatori, di mediatori, di negozianti, di affaristi di ogni genere; le città saranno bazar, fiere, babeli; non scrittori, non artisti, non scienziati vi si formeranno, *perché il germoglio dell'ingegno e dell'arte esige un terreno puro*; l'arte e l'ingegno sono il prodotto della mente collettiva di un popolo che ha ricevuto un'impronta e un carattere propri. E l'impronta e il carattere di un popolo sono il suo pensiero, la sua lingua, la sua nazionalità.¹

L'insegnante è quel contadino che rende il terreno «puro» grazie al rastrello, strumento necessario a limitare e selezionare lo spazio, impedendo il contatto etnico con «culture» e piante di specie diversa. La breve analisi iconologica potrebbe qui aver fine, se non avessimo tralasciato di individuare un secondo strumento che, malgrado le ridotte dimensioni, è reso particolarmente evidente dalla posizione centrale e leggermente discosta dal corpo del contadino, in modo da farlo meglio risaltare. Si tratta di una fodera la cui forma svela indiscutibilmente il suo contenuto: un coltello da innesto. Quello dell'innesto è una metafora ricorrente nella retorica irredentista che si scaglia contro l'ibridismo generato dallo studio di una lingua straniera al posto di quella materna. All'inizio di ogni anno scolastico, la Società degli studenti triestini scrive un proclama rivolto ai genitori, che viene puntualmente pubblicato sui giornali italiani e nel periodico degli insegnanti. Ecco come degli ex-studenti di liceo, ancora al di là della cattedra, si rivolgono a coloro che intendono iscrivere i figli ad una scuola statale e non comunale:

Sottraendoli ad una educazione nazionale voi getterete i figli vostri preda d'un'angoscia e d'un martirio che non àno uguali: pensate che la nuova radice intrusa nella mente che voi italianamente cresceste ed educaste si apprenderebbe alla nobilissima radice nostra per corromperla e disseccarla con immenso danno per i figli vostri.²

¹ L. Candotti, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 109; il corsivo è mio.

² Società degli studenti triestini, *Per l'istruzione nella lingua materna*, in «Rassegna scolastica», nuova serie a. V (ottobre 1908), p. 208.

Una metafora esplicita che non ha bisogno di commenti e si ricollega direttamente all'immagine dell'innesto. Un altro esempio ci è fornito dall'autore anonimo del già citato articolo *Vigliamo*, edito sulla prima pagina del primo numero che inaugurava il IX anno della «Rassegna scolastica». Come abbiamo visto, l'autore avverte le famiglie che malgrado «la scuola [straniera] non ha tale forza da disseccare il succhio della natura, alimentato dal suolo», essa è comunque capace di indebolire fatalmente il carattere nazionale, mentre invece l'istruzione ha il compito di «svolgere i germi della pianta umana con razionale coltivazione, non inaridirli con esotici innesti».¹ Si tratta della verbalizzazione dell'immagine che abbiamo analizzato, risulta chiaro come l'insegnante-contadino abbia il compito di assecondare lo sviluppo del giovane secondo quella che è la sua natura, difendendolo dalle influenze culturali capaci di «scontorcere le membra tenerelle»² alterando la retta crescita della pianta. Affiancando questa metafora verbale con la metafora visiva del simbolo della Lega degli insegnanti, ci troviamo di fronte ad una contraddizione: proprio chi difende la purezza della natura originaria dell'individuo contro gli «innesti esotici», ha al suo fianco lo strumento destinato a mutarla trasportando e saldando su una pianta le gemme di una nuova specie. Ciò non può significare altro se non che l'insegnante italiano si attribuisce il compito di praticare l'innesto nazionale su quelle piante che invece nazionali non sono, garantendo, attraverso la cultura e l'insegnamento della lingua, quel processo di assimilazione che ha costituito finora un asse centrale del meccanismo di espansione demografica degli italiani di Trieste, perché per dirla con le parole di Candotti, noi siamo «staccati dal tronco comune e nell'impossibilità di ricevere continuamente nuova vita dal nuovo sangue che ci provenga dalla periferia».³

In conclusione, l'insegnante, sul suolo ancora vergine della frontiera, dove solo in lontananza si vedono altre piante, “colonizza” un territorio apparentemente vuoto, seminando e facendo crescere i suoi giovani alberi. Essi sono disposti in un ordine regolare, come le schiere di un esercito che presidia il territorio, secondo quello che Canetti ha riconosciuto come il simbolo principale del nazionalismo tedesco: la foresta.⁴ L'innesto serve a selezionare e correggere la varietà delle piante, la mano

¹ “C.”, *Vigliamo*, in «Rassegna scolastica», a. IX (1 novembre 1904), p. 1-4.

² *Ibidem*.

³ L. Candotti, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 110.

⁴ «Il simbolo di massa dei tedeschi era l'esercito. Ma l'esercito era più di un esercito: era la foresta che cammina. In nessuna parte del mondo il senso della foresta è rimasto così vivo come in Germania. La rigidità e il parallelismo degli alberi ritti, la loro densità e il loro numero riempiono il cuore tedesco di gioia profonda e segreta». E. Canetti, *Massa e potere*, Milano 1972, p. 185.

dell'insegnante ne plasma la forma, un argine personale ne protegge lo spazio dalla dispersione nell'ambiente circostante, il rastrello definisce la superficie di un suolo che presto, proprio grazie al bosco stesso, assumerà una sua forma e dei suoi confini, permettendogli così di distinguersi dal terreno arido e dalla pericolosa espansione della selva non coltivata.

3.2.5 La ricostruzione del confine psichico individuale

Se l'io si costruisce attraverso i confini del noi, per l'identità nazionale è la lingua che determina questi confini. Come già più volte evidenziato, questo processo, comune a tutti i nazionalismi ottocenteschi, è ovviamente particolarmente marcato nel territorio multietnico dove i confini identitari non coincidono con quelli territoriali. Abbiamo visto come in questo caso la lingua debba diventare una qualità del suolo e la scuola funga da reificazione della lingua sul territorio. La nuova concezione di "confine" immateriale interno al territorio multietnico può venire traslata sui singoli individui rendendo la lingua lo strumento di separazione fra uomini che condividono lo stesso spazio.

Da sempre la lingua è stata il simbolo dell'individualità contrapposta all'indifferenziazione. Senza generare un ingorgo di citazioni e rimandi che in ogni caso non riuscirebbero ad essere esaurienti, basterà pensare all'origine della parola "infanzia" così come viene analizzata da Benveniste: *infans* è il bambino piccolo che appunto "non-parla" e solo nel momento in cui acquisisce la parola esce dallo stato infantile e la società gli attribuisce una sua individualità.¹ La parola il segno distintivo con cui all'individuo viene attribuita una sua soggettività.² Laddove la vista è l'organo dell'esteriorità, l'orecchio costituisce invece il mezzo per conoscere l'individualità della persona che ci sta davanti.³ La battaglia degli insegnanti contro l'ibridismo, specialmente quello italo-sloveno, propagandando la necessità di non capire la lingua del vicino di nazionalità diversa, fa sì che la parola, invece di essere un mezzo di rapporto individuale, diventasse lo strumento di riconoscimento dell'appartenenza

¹ «Che cosa significa "parlare" ? in quale modo si determina questa nozione tra tutte le altre espressioni della "parola"? Vi è una forma latina, che a questo proposito, è importante: si tratta del participio presente *infans*, il bambino piccolo, quello che non sa ancora parlare; Varrone, per piegare il rapporto con *fatur* ci dice (De lingua latina VI 52) : *Fatur is qui primo homo significabilem ore mittit uocem. Ab eo ante quam id faciant, pueri dicuntur infantes; cum id faciant, iam fari...*" Parla (*fatur*) un uomo che per la prima volta emette una parola dotata di senso. Ecco perché, prima che siano capaci di farlo, i bambini si chiamano *infantes*; ma quando lo fanno, si dice che parlano già (*iam fari*)». E. Benveniste, *Dizionario delle istituzioni indoeuropee*, Torino 1976, vol. II, p. 387.

² Nella cultura greca tra i vari organi pensanti il *φρῶν* è il più importante di tutti, ovvero il diaframma indispensabile al linguaggio sonoro. Cfr. B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, Torino 1963, p. 46.

³ Cfr. anche G. Simmel, *Exsursus sulla sociologia dei sensi*, in G. Simmel, *Sociologia*, cit., pp. 550-562.

etnica. In qualche modo il linguaggio cessa così di essere espressione dell'interiorità personale per divenire un'uniforme visiva, la quale permette l'immediata identificazione dell'altro nella suo carattere più generale, impedendone la distinzione soggettiva. In mancanza di confini territoriali, la lingua divide all'interno dello stesso luogo perché impedisce la comunicazione. Scegliere il tedesco o lo sloveno come lingua di comunicazione vuol dire superare il confine e uscire dalla trincea. Per Vitaliano Brunelli lo studio dello sloveno da parte degli italiani comporterebbe «un intiepidimento innanzitutto del sentimento nazionale in seguito al contatto straniero nello studio di una lingua straniera».¹ Impedire quel contatto diventa allora fondamentale per preservare il confine che permette la contrapposizione.

È inutile negarlo, la dimistichezza colla lingua dei nostri avversari, l'abitudine contratta nei giovani anni di pensare nella loro lingua, ci famigliarizza col loro pensiero, ci rende meno estranei, sopisce in noi qualche istinto, abolisce qualche istinto, che cristianamente dovrebbe essere abolito forse, ma per la nostra conservazione deve essere ben desto.²

L'istinto è quello dell'odio. Il germe è qualcosa che agisce dentro di noi abbassando le difese individuali, cioè le barriere che ci dividono dall'altro. Notiamo come la conoscenza della lingua altrui venga percepita e concepita quale avvicinamento al nemico, quale affratellamento, mentre l'ignoranza linguistica, rendendo «estranei», ha il potere di costruire una corazza individuale. Questa corazza personale costituisce la trincea immateriale che, in quanto slegata dalla concezione del territorio, rende possibile mantenere la nozione di confine anche all'interno di uno spazio multietnico.

La struttura di confine linguistico del territorio cittadino si riproduce attorno al soggetto, cosicché quando Baccio Ziliotto proclama che «la nostra assoluta ignoranza dello sloveno dev'essere come una formidabile trincea levata contro gli invasori»,³ si riferisce all'ingresso della lingua straniera sia nel territorio cittadino sia in quello dell'identità individuale dei suoi studenti. Ritroviamo così la sentenza di Lutero «*Eine feste Burg ist mein Ich*» al termine del lungo percorso che porterà l'individualismo in crisi ad abdicare di fronte al nazionalismo della prima guerra mondiale: la fortificazione

¹ V. Brunelli, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 27 (1 luglio 1912), p. 164.

² «Italo», *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 19-20, (1-15 marzo 1912), p. 81-82.

³ B. Ziliotto, *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 16 (31 gennaio 1912), p. 52.

dell'Io anziché proteggere il suo confine psichico individuale diventa un rinchiudersi attraverso la comune cinta muraria dell'appartenenza etnica.

3.3 Le mura della scuola

3.3.1 Lo spazio etnico

In una dei primi testi di storia scolastica triestina, ricordando la scuola del periodo asburgico, Gianfranco Spiazzi comincia dai suoi edifici: «robusti e massicci quasi ad essere il simbolo di un'epoca».¹ Descrivendo poi il mito che esse rappresentarono per la città, usa una serie di metafore, spesso racchiuse tra virgolette, indicanti formule ormai acquisite dal senso comune: «baluardo dell'italianità di Trieste», «monumento di un'epoca» «tempio della nazionalità». Si tratta di metafore che inquadrano esattamente la funzione di quelle mura robuste e massicce: luoghi della difesa nazionale («baluardi») simili quasi a un avamposto militare, simboli laici («monumenti») che con la loro presenza connotano il territorio circostante, templi che fecero della nazionalità una fede religiosa. In ogni caso, che sia un baluardo o un tempio, è sempre qualcosa che divide e difende uno spazio dall'esterno.

Certamente non ci sorprende che la scuola nazionale abbia come postulati l'integrità dei propri confini e la purezza etnica interna. Le proprie mura non possono dunque permettersi eccezioni alla forma del confine nazionale. Non sempre però ciò avviene. A Trieste la quantità di istituti superiori direttamente finanziati dal Comune permette l'assoluta osservanza dei postulati nazionali, ma dove ci sono solo scuole statali la questione è ben diversa. Se non veniva accettato l'ibridismo individuale, non poteva certo essere tollerato quello di un'intera scuola. La dirigenza della Lega degli insegnanti triestini e della Federazione degli insegnanti italiani della Regione Giulia fecero dunque della lotta contro gli istituti etnicamente misti uno dei principali obiettivi della loro azione. Le «pietre dello scandalo» erano in particolare costituite dai due istituti magistrali di Gorizia e Capodistria. Quest'ultimo aveva un valore assolutamente vitale: la sua funzione era infatti quella di preparare gli insegnanti per le scuole popolari di tutta l'Istria. L'importanza capitale della questione fa sì che di essa se ne occupi direttamente il presidente Mario Pasqualis. Gli istituti magistrali di Rovigno e Gorizia vennero riorganizzati tra il 1870 e il 1875. Quello di Rovigno viene trasferito a Capodistria e da italiano diventa trilingue con «tre sezioni parallele: italiana-slovena-croata» (a Gorizia solo italiana e slovena). Secondo Pasqualis, «le sezioni parallele erano già un gran male, ma gli italiani allora non se ne avvidero» e lasciarono che si

¹ G. Spiazzi, *Il dibattito politico sui problemi dell'istruzione popolare al consiglio comunale di Trieste (1861-1914)*, in AA. VV., *Contributi per una storia delle istituzioni scolastiche a Trieste*, cit., p. 13.

compisse quella che Pasqualis definisce «l'opera snazionalizzatrice».¹ Nel 1875, infatti, il ministero dispone che l'insegnamento delle materie comuni (pedagogia, lingua tedesca, agronomia, disegno musica, ginnastica, calligrafia e nel IV corso anche geografia e storia austriaca) venisse impartito in tedesco. Quindi su 30 ore d'insegnamento ben 23 sono in tedesco, che diventa così la «lingua ufficiale dell'istituto». Ma ciò che più terrorizza Pasqualis è che durante tali ore d'istruzione le tre sezioni vengano riunite nella stessa stanza scolastica «tanto per affratellare gli alunni ed assopire in loro ogni sentimento nazionale!». Si tratta di quello che anche Pasqualis definisce il temibile «ibridismo».

Egli accenna anche alla difficoltà oggettiva di studiare in una lingua che non è quella materna, tuttavia il paragrafo non si conclude con un corrispondente attacco al tedesco, ma con la necessità di «separare del tutto le sezioni italiane e slovene che ancora esistono». Questo è il nocciolo della questione, e infatti è accorato l'appello agli sloveni a chiedere un istituto magistrale proprio, separato da quello italiano. Gli sloveni in realtà esigevano un tale istituto a Gorizia, ma lo stesso autore tenta di persuaderli ad «andarsene» a Ljubljana o a Sesana, perché Gorizia «malgrado tutto, quantunque abbia accolto con favore la scuola Reale tedesca, sente ancora d'essere italiana!». L'apice del fervore retorico viene raggiunto quando l'autore incita al «boicottaggio» degli istituti «esotici» di Capodistria e Gorizia. Egli si rivolge agli insegnanti invitandoli a persuadere i genitori: «i colleghi dicano, dicano ai genitori che cosa siano gli istituti di Capodistria e Gorizia, e li dissuadano a mandarvi i loro figli», suggerendo addirittura di «iscriverli piuttosto agli istituti di Rovereto e Trento!! Sono istituti con regime clericale, ma tanto vi si educa italianamente!».² Si tratta della riproposizione della lotta all'ibridismo individuale ampliata a livello scolastico, non apparirà quindi strano che non solo un uomo, ma anche una scuola possa essere definita “bastarda”.

Atteggiamenti come quelli assunti dal governo nella questione dell'istituto magistrale di Gorizia sono veri e propri attentati alla nostra cultura, poiché imbastardiscono la scuola e cercano di imbastardire i maestri che poi insegneranno in cento altre scuole.³

La scuola e le associazioni giovanili come la Ginnastica triestina, costituiscono il luogo dove identità nazionale e confine territoriale coincidono e devono coincidere.

¹ M. Pasqualis, *Che ne è della questione dell'istituto magistrale*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie, a. I (ottobre 1906), pp. 8-10.

² *Ibidem*.

³ *Contro l'istituto magistrale di Gorizia*, in «Rassegna scolastica», a. I, n. 6 (gennaio 1911), pp. 88-89.

Ecco perché gli insegnanti se la prendono tanto contro le classi parallele, perché viene meno un territorio omogeneo dal punto di vista nazionale, culturale e linguistico. In questo senso, la scuola nazionale si concepisce quasi come una *enclave* italiana in territorio austriaco.¹ Entrando in quella struttura il giovane cammina sul suolo italiano, uno spazio dove, in una relativa segretezza e sotto non troppo mentite spoglie, egli può trovare la patria negata. Ma questo sistema di corrispondenze cade se all'interno dell'edificio scolastico si trovano alunni di identità nazionale differente, cade se il mondo esterno entra nella *enclave* protetta. Potrebbe sembrare esagerato definire quella degli insegnanti triestini un'ossessione da «contaminazione linguistica»,² e certo è difficile distinguere fra percezioni reali e semplice propaganda, in ogni caso la pressione sulla purezza etnica delle scuole era palese. Solo per fare un esempio di un ininfluente ma significativo caso, nell'abituale recensione degli annuari scolastici, nel 1906 viene elogiato il lavoro di Julius Subak sullo spagnolo degli ebrei di Saloniki e di Ragusa, apparso sull'annuario dell'Accademia nautica, ma dopo l'elogio l'articolo si conclude con la seguente critica: «Peccato che il lavoro scientifico pubblicato nel prospetto degli studi dell'unica scuola media italiana, che lo stato mantiene nella nostra città, sia redatto contro il carattere nazionale della scuola in tedesco!».³ Al di là delle motivazioni scientifiche, accademiche o politiche che vi sono dietro la decisione di scrivere un saggio in una lingua piuttosto che in un'altra, il messaggio degli insegnanti è chiaro: dalla scuola nazionale devono rimanere fuori le lingue dei nemici.

Gli istituti scolastici e le associazioni sono l'anello di congiunzione fra il Noi e l'Io, quell'Io individuale che in questi luoghi, gli unici nel territorio multietnico ad essere linguisticamente puri, intraprenderà un percorso di trasformazione e iniziazione, alla fine del quale dovrà diventare un "Io sociale" delimitato dai nuovi confini psichici etnicamente connotati. A mio giudizio gli insegnanti sono contro la «contaminazione» nelle scuole non perché abbiano paura dello scambio culturale fra un ragazzo sloveno ed uno italiano, ma perché essa mette in crisi il principio stesso che sostanzia il criterio di identità del gruppo, regola l'appartenenza ad esso e soprattutto costituisce il modello per la costruzione della propria identità individuale. Le mura della scuola, invece, sono costruite proprio per dividere l'alunno dal mondo esterno: fuori la pluralità etnica, dentro l'omogeneità nazionale, fuori la modernizzazione economica nella sua continua

¹ Vedi 3.1.4.

² L'espressione è di Pasini. Cfr. la recensione *Un libro di Ferdinando Pasini sull'Università italiana a Trieste. La nostra miseria intellettuale*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 3 (ottobre 1910) p. 37.

³ *Recensioni degli annuari scolastici*, in «Rassegna scolastica», nuova serie a. 1, (ottobre 1906), p. 30.

mutevolezza, dentro la stabilità della cultura originaria fonte di un'identità collettiva stabile e protetta dal logorio del cambiamento.

3.3.2 Una città nella città.

Finora abbiamo preso in considerazione soprattutto la variabile spazio, ma gli insegnanti erano molto attenti anche alla variabile tempo. Quello scolastico era un periodo di iniziazione che si concludeva a Trieste a 14 anni di età. Gli sforzi del Comune fornirono la città di una buona quantità di giardini d'infanzia che permettevano di anticipare il più possibile l'inizio della vita scolastica. Istria Giani ha documentato in modo esemplare l'attenzione che a Trieste veniva rivolta agli asili, considerati un'istituzione di importanza vitale sia dal punto di vista pedagogico sia, ovviamente, da quello nazionale.¹ Con l'inizio del Novecento gli insegnanti triestini cominciano ad interessarsi anche al termine *ad quem*, elaborando e realizzando un sistema organico di istituzioni scolastiche integrative destinate a seguire ed avvolgere il giovane per tutto l'arco della sua vita.

L'attivissimo e influente Mario Pasqualis, comincia molto presto ad interessarsi alle *Petites associations* fondate dall'ispettore generale delle scuole francesi Petit nel 1895. Si tratta di società fra ex-allievi concepita per prolungare il periodo di istruzione molto al di là dell'obbligo scolastico, preoccupandosi di fornire all'ex-alunno una collocazione lavorativa e attività ricreative per il tempo libero. Il Comune si interessa alla proposta di fondare una simile associazione anche a Trieste e invia Pasqualis in Francia per osservare direttamente l'organizzazione delle associazioni. In due anni il Municipio trova i finanziamenti per far partire il progetto e il 5 maggio 1912 viene inaugurata l'Associazione fra ex-allievi di Trieste. Il modello triestino è plasmato sulla fusione delle attività di analoghe società francesi e belghe con quelle delle Jugendvereine, le Wanderburschen, le Jugendheime e i Jugendclubs tedeschi. Il successo immediato è tale da far comprendere immediatamente a Lombardo-Radice le potenzialità di una simile associazione e invitare Pasqualis a relazionare al I Congresso nazionale delle opere di educazione popolare, tenutosi a Roma nel dicembre 1912.² Anche la Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge contattò Pasqualis interessandosi al modello triestino. Prima di esaminare quale fosse il significato che docenti e politici attribuivano all'Associazione fra ex-allievi, sarà bene riepilogare le sue numerose

¹ Cfr. I. Giani, *Quando papà andava la cantiere*, Trieste 2002.

² Lombardo-Radice ospitò più volte gli interventi di Pasqualis sulle pagine di «Nuovi doveri». Il discorso inaugurale dell'Associazione fu pubblicato con il titolo *Le Associazioni fra ex-allievi. Discorso alle autorità ed ai presidenti delle associazioni di Trieste*, in «Rassegna di Pedagogia e Politica scolastica», n. IV, Catania 1912; cfr. anche il secondo fascicolo della nuova serie di «Nuovi Doveri», Catania 1912.

attività e il numero dei soci. Nella relazione redatta il 1 dicembre 1913, a soli 18 mesi dalla sua fondazione, Pasqualis riassume i compiti che l'associazione si è prefissa: accompagnare i giovani nel delicato momento di uscita dal periodo scolastico, esercitare una tutela diretta sui minorenni abbandonati, guidare il giovane nella scelta della professione, preparare il futuro operaio e in generale animare il giovane «con lo spirito di fratellanza», con «il desiderio del bene» e naturalmente con «la fiamma dell'ideale».¹ I soci complessivi ammontavano a 360 ordinari e 194 anziani. L'associazione era articolata in numerose sezioni. L'ufficio di consultazione e collocamento era la più importante ed aveva non solo una funzione di orientamento e tutela giuridica e sanitaria, ma costituiva un vero e proprio anello di congiunzione fra operai e datori di lavoro. Esso era connesso in special modo con L'Istituto per il promovimento delle piccole industrie diretto dall'avvocato Adolfo Mussafia. Gli insegnanti condividevano con Mussafia la convinzione che uno dei maggiori pericoli per l'italianità di Trieste consistesse nella tendenza delle famiglie a disprezzare il lavoro manuale per avviare il figlio verso una carriera impiegatizia, che, anche se più precaria e persino meno remunerativa, rappresentava il raggiungimento di uno status percepito come socialmente superiore. Le industrie italiane erano così “costrette” ad assumere manovalanza tedesca e soprattutto slava, alimentando il flusso migratorio così riassunto nelle parole Pasqualis e Zian: «governo e slavi ci mandano a torme d'oltre i monti i lavoratori stranieri a togliere il pane agli indigeni ed a snaturare il paese».² L'insegnamento del lavoro manuale da parte dell'Associazione e i contatti dell'Istituto per il promovimento delle piccole industrie avrebbero dovuto invertire questo processo, convincendo gli industriali italiani ad assumere la manovalanza nazionale, che, a quanto pare, non godeva di ottima reputazione quanto a preparazione di base e rendimento lavorativo.

L'associazione organizzava naturalmente conferenze e lezioni su vari argomenti che andavano dalla letteratura italiana all'importanza dell'Esperanto, dai problemi relativi al carattere e alla pubertà alla Guerra balcanica, ecc..., per un totale di 44 lezioni in 18 mesi con una frequenza media di 60 giovani. Vi era poi una sezione di musica a sua volta suddivisa in un'orchestra, una fanfara e un gruppo mandolinistico. Attilio Pontini dirigeva la sezione filodrammatica la quale metteva in scena e allestiva autonomamente spettacoli teatrali a cui assistevano circa un migliaio di persone. Fra le

¹ M. Pasqualis, *L'opera dell'Associazione fra ex allievi di Trieste*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 43, (1 dicembre 1913), pp. 36-42.

² *Ibidem*, e con toni ancora più accesi G. Zian, *L'insegnamento professionale*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 27, (1 luglio 1912), p. 169.

opere più importanti messe in scena ci furono *La paura* di A. Novelli e *La mamma non muore* di G. Gallina. Non erano tralasciate attività ricreative come i convegni festivi e domenicali (95 in diciotto mesi), l'organizzazione di bagni sulla spiaggia di Muggia durante la stagione estiva, nonché visite ed escursioni a volte addirittura nel Regno fino a Venezia.

Ma l'attività più importante in assoluto era quella sportiva e non stupisce che la sede dell'associazione fosse proprio una palestra.¹ Vi erano 4 sezioni: scherma, palla al calcio, podismo e escursionismo ("giovani esploratori"). Quest'ultima avrebbe dovuto compiere l'anno seguente un campo estivo, sul modello dei Boys Scouts e delle Wanderburschen, dove i giovani si sarebbero addestrati alle marce e alla vita da campo. L'importanza sociale e politica assunta dalle organizzazioni ginniche fin dalla fine dell'Ottocento in tutta Europa è stata pienamente riconosciuta nella loro funzione di disciplinamento.² Il Comune di Trieste aveva sempre avuto una grandissima attenzione al ruolo dello sport e l'Associazione ginnastica triestina rappresentava in assoluto una delle istituzioni più importanti della città.³ Le foto che Pasqualis fa pubblicare sulla «Voce degli insegnanti» sono in proposito significative. I soci davanti a San Giusto (fig. 4) e al Lapidario romano (fig. 4 bis), cioè le due sorgenti delle radici identitarie latine, la fanfara, e infine tre foto delle squadre di ginnastica e scherma: tutti rigorosamente in divisa, simmetricamente schierati e in un caso addirittura sull'attenti (fig. 5 e 6). Per l'anno seguente Pasqualis stava organizzando una "sezione di bersaglieri" dove i giovani ex-allievi potessero esercitarsi al tiro a segno. Veniva anche annunciata la prossima uscita di un periodico sociale e la fondazione di un'analogo associazione femminile per le ex-allieve. Ma più di ogni altra cosa, il presidente insisteva sull'importanza di «una attiva propaganda nelle città e borgate della Regione Giulia, perché sorgano ovunque associazioni fra gli ex-allievi». Estensione temporale del rapporto con la scuola, coinvolgimento di entrambi i sessi e ampliamento geografico erano le linee direttive di questo progetto.

Nei suoi numerosi interventi, Pasqualis disegna un sistema in gran parte già realizzato nel 1913, gestito da tre attori: il Comune, la Lega Nazionale e l'auspicata Lega Italiana degli insegnanti. Il piano è così articolato: riordinamento e sviluppo della scuola popolare e cittadina, erezione di nuovi giardini d'infanzia e ricreatori, assistenza

¹ Si tratta della Palestra Civica di Via della Valle.

² Cfr. G. L. Mosse, *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*, Torino 1997, pp. 55-73.

³ M. Presel, *Cinquant'anni di vita ginnastica a Trieste: 1863-1913*, Trieste 1913.; S. Benco, *La società ginnastica di Trieste 1863-1920*, Trieste s.d. (ma 1920); C. Pagnini e M. Cecovini, *I cento anni della Società ginnastica triestina*, Trieste 1963.

scolastica in tutte le sue manifestazioni, istituzione della società fra ex scolari e scolare, biblioteche per gli alunni, compilazione dei libri di testo, diffusione di opuscoli di storia patria, organizzazione di pubbliche feste della scolarità e infine, giudicata importantissima, istituzione di convitti maschili e femminili e di collegi-convitti per le educande. Nella conferenza tenuta nel febbraio 1913 presso la Lega degli insegnanti, Pasqualis parla di una scuola che venga integrata dalle istituzioni pre- e post-scolastiche, in modo tale da costituire un solo complesso armonico con le altre istituzioni integrative, non già come «membra disgregate a sé» ma come un «organismo vivo».¹ L'idea di diffondere queste istituzioni integrative a Trieste non è originale e sicuramente personaggi Vittorio Castiglioni² e Nicolò Cobol avevano preceduto Pasqualis. Ma qui il disegno è, appunto, molto più “organico” e volto a rivendicare un'esclusività della scuola in tutto il settore assistenziale e ricreativo. L'esempio più macroscopico di questo intendimento, ampiamente condiviso o perlomeno finanziato dalle autorità comunali, è costituito dalla critica rivolta verso le borse di studio elargite dalle varie associazioni triestine. Pasqualis attacca diverse volte la beneficenza delle società filantropiche³ sostenendo addirittura il loro scioglimento a favore di un unico istituto centralizzato di assistenza scolastica, strutturato sull'esempio del recente Patronato costituito nel Regno dalla legge Credaro del 1911. I “peccati” della beneficenza scolastica sarebbero, per Pasqualis, innanzitutto il principio che quello che è un obbligo e un diritto venga lasciato all'opera caritatevole di privati; in secondo luogo la mancanza di un coordinamento fra le associazioni filantropiche genera sprechi e mancanze; infine il fatto che spesso i criteri delle singole associazioni, in base ai quali vengono scelti gli alunni da beneficiare, sono totalmente arbitrari e non sempre rispondono a principi di giustizia sociale. Le associazioni filantropiche rappresentano infatti gruppi religiosi e sociali particolari che si sottraggono all'unificante cerchia etnica e agiscono in base a logiche di appartenenza sociale spesso svincolate dal criterio della nazionalità. Risulta dunque contraddittoria l'intrusione dell'articolazione sociale all'interno di un'istituzione che decreta l'uguaglianza di tutti gli alunni di fronte all'ideale della nazione. La scuola pretendendo l'esclusività nell'educazione e nel concreto sostentamento dei giovani, invoca la fusione di tutti gli elementi eterogenei nel suo unico corpo. Questo si estende temporalmente e spazialmente all'intera vita del soggetto, che trova nel giardino d'infanzia la sua “culla linguistica”, nella scuola la

¹ M. Pasqualis, *Il problema scolastico ne' rapporti sociali e nazionali*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 34, (20 marzo 1913), p. 83-84.

² Vittorio Castiglioni fu docente presso l'Istituto Magistrale e direttore dei giardini infantili.

³ Quali ad esempio l'Associazione Amici dell'Infanzia, la Lega Nazionale, la Previdenza, la Pia casa dei poveri e i diversi istituti religiosi.

propria formazione culturale, nell'assistenza scolastica il "nutrimento" nei casi di disagio economico, nel ricreatorio e nell'associazione ginnica il *peer group* organizzato nel quale compiere l'apprendistato sociale della sua adolescenza, nel convitto una seconda casa basata sull'omogeneità etnica e generazionale, nelle biblioteche il luogo dove trovare i quotidiani e le letture più appropriate, nell'Associazione degli ex-allievi la collocazione lavorativa e un ambiente sociale che potrà accompagnarlo per tutta la vita. L'organismo delle istituzioni integrative si candida così a divenire lo spazio nazionalmente connotato che avvolge integralmente l'identità sociale del singolo: una città nella città.

3.4 Se la trincea cede dall'interno: il caso Gorizia

3.4.1 Gli antecedenti

La questione riguardante il ginnasio di Gorizia è antica e non rientra direttamente nell'interesse di questo studio se non nel momento in cui essa assume una rilevanza così ampia da focalizzare tutta l'attenzione degli insegnanti triestini. Le origini dell'antico ginnasio di Gorizia risalgono alla fondazione del Collegio dei Gesuiti del 1616.¹ Sia la Lega degli insegnanti di Trieste sia la Federazione degli insegnanti italiani della Regione Giulia si occuparono a partire dal primo decennio del Novecento della mancanza di un ginnasio in lingua italiana a Gorizia. La pressione e l'attenzione delle associazioni degli insegnanti triestini fu costante, accompagnata sempre dalla denuncia dell'assurdità di un ginnasio in lingua tedesca dove ogni anno venivano iscritti in media solo 5 alunni madrelingua tedeschi. Nel 1910 si consuma l'ennesimo scontro intorno alla richiesta dell'istituzione di un Ginnasio italiano provinciale che i comuni del Friuli deliberarono di finanziare *a proprie spese*. Se ne occupa il comitato *Pro Schola* e la questione viene documentata nell'articolo *Per il Ginnasio italiano a Gorizia. Note e documenti*.² Il nuovo ginnasio italiano dovrebbe essere di tipo A, che nelle carte ministeriali viene chiamato Ginnasio-reale o Realgymnasium e Pasini chiama Ginnasio-tecnico, cioè l'antecedente storico del liceo scientifico, ottenuto per soppressione dell'insegnamento del greco sostituito da una lingua straniera moderna. Di fronte a tale richiesta, le autorità statali dovettero infine cedere cercando, di giungere ad un compromesso che salvaguardasse la sopravvivenza del ginnasio tedesco. Il governo agì con la solita strategia: adducendo a motivazione presunti inadempimenti burocratici del Comune, non concesse l'istituzione di un ginnasio italiano ma solo quella di una classe parallela italiana insieme a una parallela slovena *all'interno* dell'I. R. Ginnasio già esistente.³ Il cavillo burocratico dovrebbe essere la mancata presentazione da parte del Comune della lista dei docenti del futuro Ginnasio. L'articolo allega allora la corrispondenza fra Luogotenenza e Comune che dimostra come invece la lista sia stata regolarmente presentata al Ministero e dunque il rifiuto del "nulla osta" sia solo un

¹ Per tutti maggiori riferimenti cfr. *Il Liceo classico di Gorizia: storia, immagini, ricordi*, a cura di M. Bressan, Monfalcone 1992 (dove però non si trova alcun accenno alla questione dell'insegnamento dello sloveno e delle parallele italiane). Cfr. in particolare i saggi ivi contenuti R. Schubert, *Lo Staatsgymnasium di Gorizia (1849-1901)*, pp. 47-104; M. Bukovec, *La composizione etnica della popolazione studentesca nello Staatsgymnasium e l'insegnamento delle lingue nazionali*, pp. 135-143; C. Prizzi, *Lo Studien-Bibliothek di Gorizia*, in *Il liceo di Gorizia*, cit., pp. 157-165.

² *Per il Ginnasio italiano a Gorizia. Note e documenti*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 2 (settembre 1910), p. 23-24.

³ Decreto ministeriale n. 2734 del 15 settembre 1910. Ogni classe parallela poteva soddisfare solo 50 richieste d'iscrizione.

pretesto. Le parole con cui vengono allegati questi documenti rivelano come gli autori dell'articolo fossero ben coscienti che non si trattasse solo di una questione scolastica ma di un simbolo del più ampio conflitto nazionale: «Sono documenti che vanno raccomandati allo studio e alla memoria dei contemporanei e dei futuri».

E noi, “i futuri”, indubbiamente rileviamo l'ostilità del governo centrale verso l'istituzione di scuole italiane autonome. L'arma è quella di sempre: la burocrazia della “Cacania”. Ma l'articolo offre ancora spunti per inquadrare la mentalità con cui questo conflitto veniva contemporaneamente subito e alimentato dai docenti italiani. Indubbiamente l'istituzione di una parallela italiana era inaccettabile se non altro perché il potenziale numero di iscrizioni era molto superiore ai 50 alunni per parallela. Inoltre, come nello Staatsgymnasium triestino, molte materie comuni sarebbero state impartite in tedesco, creando una situazione che l'autore definiva così: «Era dunque la sovrapposizione del bilinguismo a trilinguismo, il caos babelico, una deformazione didattica e pedagogica senza pari».¹

A torto o a ragione, siamo qui pur sempre nel campo della difesa del diritto all'educazione nella lingua nazionale sancita dal paragrafo 19 della Legge fondamentale dello stato. Ma in altri passi è più difficile distinguere fra difesa e attacco. Il 17 settembre si apre a Gorizia un pubblico congresso straordinario della Federazione degli insegnanti con all'ordine del giorno la questione dell'Istituto magistrale e del Ginnasio italiano di Gorizia. Di quest'ultima è incaricato a relazionare Ferdinando Pasini. Egli ripercorre tutte le tappe della vertenza aggiungendo nuovi particolari.² L'intricato equilibrio nazionale dell'impero riesce persino a collegare la questione del ginnasio italiano a quella del ginnasio ceco chiesto dalla città morava di Lundenburg: la mancata concessione del ginnasio ceco provoca la parallela negazione di quello italiano. Inoltre gli sloveni avanzano subito una corrispondente richiesta di apertura di un proprio ginnasio. Il ministero la nega perché mancherebbe la copertura finanziaria e conseguentemente nega anche l'apertura del ginnasio italiano che invece era coperto dal finanziamento dei comuni friulani. L'istituzione delle due parallele sarebbe un compromesso inaccettabile, inoltre, il tetto di 50 iscritti per parallela servirebbe a far sì che le attuali classi tedesche, frequentate da molti italiani e sloveni, non si svuotassero rendendone impossibile la sopravvivenza, perché gli studenti tedeschi sono troppo pochi per aprire una sezione. Da notare che Pasini fornisce le cifre della popolazione della provincia (il ginnasio è infatti provinciale): 81.136 italiani contro 3498 tedeschi, gli

¹ *Ibidem.*

² Cfr. *Il pubblico congresso straordinario di Gorizia*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 2 (settembre 1910), pp. 31-36

sloveni non vengono neppure nominati... L'articolo di Pasini costituisce un attacco violento a quello che viene definito come il tentativo sloveno di attentare al carattere italiano della città. I toni sono così apocalittici, intessuti di esplicite metafore bibliche che esamineremo altrove,¹ da non lasciare alcun dubbio sulla vera natura del problema: l'inammissibilità di riconoscere diritti di cittadinanza linguistica slovena su Gorizia. Gli insegnanti appoggerebbero anche la proposta del governo riguardo ad un'eventuale separazione delle parallele in quanto a sede, corpo docente e direzione didattica, ovvero la creazione di fatto di tre istituti separati ma con lo stesso nome e la stessa amministrazione. La condizione posta per la realizzazione di un simile accordo, come già citato, è però che «le parallele slovene venissero trasferite fuori di Gorizia, in luogo sloveno, nazionalmente chiuso».² La cronaca di quei mesi è fatta di congressi, adunanze, articoli analitici sul ginnasio goriziano, in cui vengono analizzate non solo le percentuali della composizione etnica, ma persino le percentuali dei bocciati in ogni singola sezione, al fine di rilevare di volta in volta come l'insegnamento in una lingua straniera fosse dannoso all'apprendimento, oppure come la maggior percentuale di promossi in una sezione slovena fosse da tributare ad una cosciente politica di espansione etnica tramite mobilità sociale, ecc...³

Il 22 novembre 1911 viene eliminato il numero chiuso per l'ammissione alle sezioni italiane e slovene.⁴ Subito il numero delle parallele raddoppia rendendo necessario il progetto di una loro separazione in edifici distinti. Siamo di fronte alle premesse per il distacco dei tre ginnasi che avverrà nel 1913. Non ci furono però toni trionfalistici da parte degli italiani, nel frattempo infatti era accaduto qualcosa di grave, che aveva completamente stravolto il senso della battaglia che gli insegnanti triestini avevano condotto a Gorizia.

3.4.2 Il cedimento della trincea

Nell'autunno del 1910 il governo, sotto la pressione delle associazioni degli insegnanti, era stato costretto a concedere almeno l'apertura di classi in cui gli alunni studiassero nella propria madrelingua. Non passa neppure un anno ed accade qualcosa che spiazzava completamente i docenti triestini: con voto favorevole di tutti i docenti delle parallele italiane tranne uno e con voto unanime della conferenza dei genitori, al

¹ Vedi 5.4.

² *Per il Ginnasio italiano a Gorizia. Note e documenti*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 2 (settembre 1910), p. 23-24.

³ Ad esempio si vedano le tabelle di Spartaco, *Passatempi statistici*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 19-20, (1-15 marzo 1912), pp. 74-75.

⁴ Decreto ministeriale n. 39509 del 22 novembre 1911.

ginnasio italiano viene chiesta la sostituzione della lingua straniera francese con la lingua slovena (!).¹ Coloro, che si erano tanto battuti per la creazione di parallele italiane e per lo spostamento delle slovene fuori da Gorizia, si sentirono traditi e avviarono una polemica capace di coinvolgere tutto ciò che sta tra i vociani di Firenze² e i docenti italiani dell'università di Vienna. Un piccolo putiferio che, sotto la lente dei quotidiani triestini e giuliani, diventò dibattito pubblico.

La questione compare il 14 novembre 1911, in un articolo dal titolo *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*. La nota introduttiva del presidente federale invita a parlare senza ambiguità e con franchezza dei mutamenti proposti a Gorizia, perché «il ripiego è finzione e infezione». Il termine infezione è interno a una metafora biologica nella quale la scuola viene definita un «organismo unico, sensibilissimo, che alterandolo in un punto o in una parte lo si espone alla medesima alterazione in tutta la sua compagine». Il dibattito sarà d'ora in poi dominato da tre immagini, quella dell'epidemia causata dalla tolleranza di un germe all'interno del corpo, quella del campo di battaglia, e infine quella dell'inondazione causata dalla rottura degli argini della difesa nazionale. Per la presidenza la questione è chiara: la scelta che avverrà a Gorizia non riguarda semplicemente il livello locale ma investe l'intera regione. Si tratta appunto dell'inizio di un'infezione che potrebbe estendersi oltre la città.

L'attacco contro la proposta continua nel numero del 15 gennaio 1912. Baccio Ziliotto denuncia la cecità di chi, impegnato nella lotta nazionale, danneggia se stesso con un atto destinato a formare un «*locus minoris resistentiae*» nella «trincea» della lingua italiana. È in questo contesto che viene espressa l'efficace formula con la quale avevamo iniziato il paragrafo sulla difesa dei confini: «La nostra assoluta ignoranza dello sloveno dev'essere come una formidabile trincea levata contro gli invasori».³ Per Ziliotto il cedimento anche solo parziale della trincea sarebbe l'inizio della fine, la scintilla di un processo che bloccherebbe l'assimilazione degli slavi innescando contemporaneamente la snazionalizzazione degli italiani. Se è vero che la conoscenza dello sloveno è necessaria per essere assunti dalle amministrazioni governative della regione, lo imparino, dunque, solo coloro che vogliono concorrere per un posto statale, ma non si può obbligare tutti gli altri a conoscere una lingua nemica solo per le

¹ La sostituzione poteva essere effettuata in base al decreto ministeriale n. 11162 del 20 aprile 1911, il quale, stabilendo l'obbligatorietà in tutte le classi del ginnasio dello studio della rispettiva lingua nazionale, prevedeva anche la possibilità per gli studenti italiani di seguire i corsi di lingua slovena e viceversa.

² Sull'apporto culturale e sulle vicende degli intellettuali triestini a Firenze cfr. *Intellettuali di frontiera: Triestini a Firenze, 1900-1950. Atti del Convegno, 18-20 marzo 1983*, a cura di Roberto Pertici, voll. 2, Firenze: L.S. Olschki, 1985.

³ B. Ziliotto, *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, in «La Voce degli Insegnanti», n. 16 (31 gennaio 1912), p. 52.

motivazioni utilitaristiche di una parte degli alunni. L'articolo di Ziliotto viene riportato per intero sul «Piccolo», a testimonianza di come la questione uscisse immediatamente dal localismo goriziano e costituisse un tema di dibattito generale.

E sarà un dibattito autentico. La questione del ginnasio di Gorizia è già in sé interessante, perché propone uno scontro esplicito fra la rigidità degli ideali della scuola nazionale e l'adattamento ambientale delle famiglie del ceto medio. Ma c'è di più. L'importanza simbolica di quell'atto è tale da creare una spaccatura interna al fronte degli insegnanti, la quale offre la possibilità di indagare fra le pieghe di un'ideologia più frammentata e articolata di quanto appaia esternamente.

Possiamo schematicamente riassumerla in tre posizioni. La prima è quella di coloro che insistono sulla necessità da parte degli italiani di imparare lo sloveno. Le motivazioni sono due: consentire agli italiani di accedere agli uffici pubblici; mantenere ed espandere l'influenza economica di quelle categorie di commercianti e liberi professionisti che si trovano a lavorare con una clientela slovena. Si tratta di una specie di nazionalismo economico in versione locale, che nell'espansione economica individua anche il mezzo della conquista nazionale. Questa posizione è la più debole e trova poco spazio sulle pagine dei giornali, proprio a causa delle implicazioni utilitaristiche e borghesi che mal si adattano all'ideologia della pura lotta culturale. Ad essa si contrappone il fronte della “trincea linguistica”, che nega allo sloveno qualunque «diritto di cittadinanza» nelle terre italiane e lotta tenacemente contro ogni tipo di bilinguismo. Per costoro i fatti di Gorizia costituiscono la più evidente fra le sirene d'allarme, perché il cedimento della trincea non avviene ad opera di uno sfondamento nemico, ma a causa di una cieca e irrazionale pulsione autodistruttiva di una parte del proprio esercito. Con la concisa espressione di Riccardo Pitteri, il pericolo è nello «scorpione della favola, il quale per non essere ammazzato dagli altri si ammazza da sé».¹

È proprio una delle voci del fronte della “trincea” a dare un'ironica ma pregnante definizione del terzo gruppo: gli «omeopatici». Si tratta di coloro che pensano allo sloveno come arma di lotta nazionale contro gli sloveni stessi, ritenendo che la lingua straniera non sia il germe che infetta l'intero organismo, ma al contrario lo fortifichi e lo renda più attrezzato nella battaglia. Sono questi la coda dello scorpione, quelli contro i quali la “trincea” si scaglia più veementemente, ma che si ritrovano ad essere in molti e appartenenti a uno schieramento politicamente eterogeneo.

¹ R. Pitteri, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 19-20 (1-15 marzo 1912), p. 81.

3.4.3 Gli “omeopatici”

Nel numero 17-18 (febbraio 1912) *Spartaco*, una firma abituale della *Voce* sotto cui si cela il professore Giorgio Pitacco, insegnante di sicura fede nazionale al Ginnasio di Gorizia, scrive un lungo articolo in cui cerca di spiegare le ragioni della decisione presa dall'istituto.¹ Nel congresso dei professori e dei genitori a Gorizia, *Spartaco* dichiara di essere stato l'unico a sostenere il francese come seconda lingua. Di fronte alla sicura sconfitta della sua posizione, ripiegò allora sull'opzione di lasciare agli alunni almeno la scelta fra francese e sloveno. A questo punto *Spartaco* si assume il compito di uscire dalla logica della contrapposizione nazionale, per tentare, rispondendo all'articolo di Ziliotto, di spiegare ai lettori la situazione di Gorizia, accingendosi così a difendere una riforma che lui stesso ha combattuto. Egli ammette che l'introduzione dello sloveno rappresenterebbe un colpo inferto «all'idealità della scuola formatrice non di piccoli impiegati, ma di coscienze atte a combattere nella vita e a diffondere la ricerca scientifica».² Questa di *Spartaco* è una premessa quasi obbligatoria, in omaggio alla solita retorica di una scuola che dovrebbe formare uomini superiori per carattere, scienza e volontà e non avere come mira solo il raggiungimento di un qualsiasi impiego. Tuttavia l'autore, descrivendo «le tristissime condizioni nazionali di Gorizia», impone un esame di realtà e sostiene che i genitori non hanno come obiettivo quell'«altissimo fine», bensì solo gli interessi materiali e morali della città. Per questo, la richiesta di insegnamento dello sloveno non mira a rendere gli alunni capaci di leggere l'*Edinost*, come aveva ironizzato Ziliotto, ma risponde «alla soddisfazione di un bisogno oramai sentito qui a Gorizia in tutti gli ordini di cittadini». Inizia qui la descrizione della realtà goriziana, dove lo sloveno non è necessario solo a coloro che lavorano negli uffici pubblici, ma anche a chi è impiegato nelle banche italiane, nei negozi, nelle fabbriche. Non c'è medico, avvocato, ingegnere che non sia costretto ad impararlo. Lo sloveno è necessario a tutti coloro la cui professione li metta in contatto con una popolazione che, al contrario di Trieste, non conosce l'italiano. A Gorizia la forza assimilatrice della lingua non esiste più. La generazione di coloro che, citando Ziliotto, non potrà più affermare in faccia a nessuno di “non sapere” la lingua dei nemici, in realtà non verrà affatto creata dalle nuove scuole, perché «questa generazione è già nata e cresciuta».

¹ “*Spartaco*” fu anche il primo ad aver lanciato l'allarme sulle pagine della «*Voce degli insegnanti*» nel novembre del 1911 (a. II, n. 12, p. 30).

² *Spartaco*, *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, in «*La Voce degli Insegnanti*», a. II, n. 17-18 (115 febbraio 1912), p.63-65.

Spartaco esorta, dunque, a guardare realisticamente la situazione di Gorizia e a non dipingere un quadro idealistico ma sostanzialmente ipocrita. Anzi, se si esamina con franchezza la situazione, si individuerà proprio nello studio dello sloveno un'arma nella lotta nazionale italiana. Questa posizione merita un certo spazio, perché per la prima volta un insegnante sostiene apertamente quello che Slataper e Prezzolini avevano dichiarato sulle pagine della *Voce* suscitando tanto scalpore a Trieste.¹ Per la prima volta sulle pagine della rivista, compare la paradossale tesi dell'importanza dell'insegnamento dello sloveno agli italiani affinché «agguerrita dell'arma, di cui si serve il nemico, e dell'aperta conoscenza de' suoi piani e delle sue mosse, la nuova gioventù buona e forte possa combattere con maggior chiaroveggenza il nemico». Si tratta forse della posizione isolata di un insegnante goriziano che tenta di difendere i propri colleghi di fronte ai triestini? No, e a testimoniarlo c'è l'articolo dell'influente Marino Graziussi, che in appendice all'intervento di Spartaco rimprovera a Ziliotto di non considerare lo stato di fatto delle cose: a Gorizia lo slavo è già diffuso ed usato dagli italiani, il non insegnarlo non cambia le attuali condizioni. Inoltre Graziussi sostiene che gli slavi, che hanno imparato l'italiano, non si siano affatto snazionalizzati, ma anzi usino questa loro conoscenza «come arma in più contro gli italiani. Perché non dovrebbe esser possibile anche agli italiani lo stesso?». E proprio questa è la conclusione di Graziussi: si impari lo sloveno poiché ciò significa «procurarsi un mezzo nella lotta nella difesa nazionale».

I due articoli, e l'autorevolezza della loro provenienza, mettono tanto in difficoltà la rivista da indurre la presidenza federale ad incorniciarli fra una nota e una lettera di un anonimo genitore goriziano. Nella nota iniziale non solo si prendono le distanze dall'articolo di Spartaco, ma lo si accusa anche di «falsità ideale», per poi elogiare le radici della lotta nazionale a Gorizia definendole «ben più salde e profonde delle transazioni e degli adattamenti economici e bottegai». Ma gli articoli di Spartaco e Graziussi sono così incisivi da rendere necessaria che la cornice di discredito abbia anche la voce di un anonimo «padre di famiglia», presunto genitore di uno studente del ginnasio di Gorizia. Egli elogia l'articolo di Ziliotto che, dando «battaglia all'utilitarismo», combatte la diffusione dello sloveno, definito «strumento fra noi di tortura alla nostra favella», mezzo attraverso il quale si diffondono «le male acque torbide dello slavismo dilaganti a Gorizia non solo, ma anche nel Friuli».

¹ Nell'agosto 1909 Prezzolini sostenne che i triestini avrebbero dovuto imparare lo slavo per cercare un'intesa con gli sloveni e per poter concorrere ai posti governativi. Ne nacque una polemica a distanza con «Il Piccolo» di cui si ritrovare una ricostruzione in S. Slataper, *Una polemica col «Piccolo»*, in «La Voce», 9 settembre 1909, in *Scritti politici*, cit., p. 341-344.

Quello che è successo al fronte della trincea è un incidente alla rappresentazione che una *équipe* era finora riuscita a dare di sé e dell'identità nazionale da essa simboleggiata. La *Voce degli insegnanti* ha aperto un dibattito pubblico contraddicendo la prima regola di un'*équipe*: quella di chiudere la rappresentazione all'interno di uno spazio in cui l'accesso degli attori sia regolato dall'*équipe* medesima. Il dibattito pubblico obbliga invece la rivista a lasciare aperto l'accesso a chiunque voglia intervenire. Questa scelta fu probabilmente effettuata con la sicurezza che la partecipazione di influenti membri esterni al gruppo degli insegnanti, in particolare i politici,¹ avrebbe rafforzato il fronte antisloveno e costituito un elemento di pressione sui docenti goriziani. La presidenza fu evidentemente presa alla sprovvista dall'afflusso di interventi del tutto inaspettati provenienti proprio da attori dell'*équipe* stessa. La prima nota della Presidenza federale apriva le porte al dibattito con queste parole:

Perciò la questione posta dagli amici di Gorizia è di interesse amplissimo, e mentre ci pare argomento riservato alla trattazione di un congresso, preghiamo strettamente tutti i nostri amici a esternare intanto le loro idee in proposito, Ne risulterà una specie d'inchiesta che faciliterà di molto il compito del relatore generale.²

Gli articoli arrivarono, e dopo la pausa natalizia la rivista cominciò a pubblicarli, ma la nota introduttiva, che anticipa proprio l'articolo di Spartaco, questa volta ha un tono ben diverso. Ecco come si apre:

Discutiamo pure. Anzi discutiamo liberissimamente. La nostra "Voce", data l'indole del periodico e la qualità de' suoi lettori, si trova nella felice condizione di accordare la più ampia facoltà di interloquire a tutti coloro che lo desiderano, e può accogliere i pareri più discordi, segnalare i punti di vista più disparati, farsi eco di tutte le opinioni, anche di taluna che sembrasse ripugnante al nostro sentimento.³

¹ L'assenza dei politici, e in particolare di quelli impegnati nella lotta nazionale, sarà esplicitamente oggetto di lamentela nella conclusione generale del dibattito che la rivista pubblicherà nel luglio 1912. Essi verranno accusati di tralasciare il dovere di occuparsi di «quella principalissima fucina di coscienze nazionali che è la scuola». cfr. *Per Gorizia e altre terre italiane. Conclusione*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 27 (1 luglio 1912), p. 165.

² Spartaco, *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 12 (1 novembre 1911), p. 30.

³ Spartaco, *Per l'avvenire del ginnasio di Gorizia*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 17-18 (1-15 febbraio 1912), p. 65.

Quel «discutiamo pure», e la ripetizione «discutiamo liberissimamente», indicano già nel tono l'inizio di una polemica verso coloro che costringono la rivista a dare voce a chi sostiene qualcosa di assolutamente inammissibile. La prosecuzione della nota è infatti una denigrazione senza mezzi termini dell'articolo di Spartaco, accusato direttamente, come abbiamo visto, di «falsità ideale». Spartaco, spinto da spirito di coerenza, ha involontariamente assolto a una funzione classica nelle crisi della rappresentazione di gruppo, quella del «ruolo incongruente».¹ Egli è stato un attore interno all'*équipe*, che con un gesto probabilmente non intenzionale ha infranto il decoro su cui si fondava l'intera rappresentazione. In realtà Spartaco ha solo fornito la spiegazione del perché in una realtà determinata non valga il criterio dell'esclusione ad ogni costo della lingua nemica. Probabilmente egli voleva relativizzare la scelta dei docenti goriziani, descrivendola come causa della particolare situazione etnica della città giuliana, profondamente diversa da quella di Trieste. Ma nel fare ciò viene messo in discussione quello che è il nucleo identitario dell'intero gruppo e della sua rappresentazione: la funzione della lingua madre e la sua contrapposizione alle lingue non latine. Se è anche solo possibile ammettere che per un ragazzo italiano possa essere giusto imparare la lingua nemica, e che ciò non comporti la sua snazionalizzazione, allora si sgretola il principio su cui il gruppo degli insegnanti ha fondato l'idea di educazione nazionale. Gli "omeopatici" non capiscono il livello su cui si situa l'oggetto della discussione. Essi concepiscono la lingua italiana o straniera come strumento della battaglia nazionale, ma in realtà il concetto di lingua costituisce il fattore fondante l'identità personale degli alunni e l'identità di gruppo degli insegnanti. Se questa pietra viene tolta, cadono le "mura" dell'intera rappresentazione e il gruppo si sfalda, come di fatto avverrà alla fine dell'anno.

Una volta che uno dei membri del gruppo ha violato il decoro alla base della rappresentazione, possono venire allo scoperto altri soggetti, che si sentono ora in diritto di assumere la posizione di "attori incongruenti". Scopriamo così che c'è chi, anche all'interno della classe docente italiana, sostiene con inaspettata radicalità l'insegnamento dello sloveno. Se Edgardo Maddalena, docente presso l'università di Vienna, invita a prendere dolorosamente atto delle condizioni di Gorizia e arrendersi all'evidenza della composizione etnica, Alessandro Dudan si spinge molto più in là. Il dalmata che, come viene specificato nella nota della *redazione della Voce degli insegnanti*, è tra i più attivi fautori della lotta per l'Università italiana a Trieste, chiarisce subito la sua opinione all'inizio di un lungo intervento :

¹ Per la definizione di Goffman e la sua applicazione all'*équipe* degli insegnanti cfr. E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, cit., pp. 95-126.

la conoscenza dello sloveno o del serbo croato - secondo le province - per quegli italiani delle nostre province adriatiche, che vogliono dedicarsi alla vita pubblica sia una necessità imprescindibile per poter sostenere efficacemente la lotta di difesa e di conservazione, che ci è imposta nelle nostre terre e nelle nostre città dagli slavi, e dal governo loro alleato, quando non è addirittura loro ispiratore, loro incitatore.¹

Ho voluto riportare l'intero passo per far comprendere come Dudan parli dallo stesso identico fronte della "trincea linguistica", con tanto di consueta appendice sul complotto governativo-slavo contro gli italiani. La sua testimonianza ci fornisce preziose informazioni sulla molteplicità nei modi di concepire la lotta nazionale, aprendo un varco nella strategia apparentemente monolitica dell'isolamento linguistico-culturale. In ogni caso Dudan, proprio perché milita sul fronte della lotta nazionale, si rende conto che il rendere obbligatorio per legge l'insegnamento dello sloveno sarebbe un grave errore e una lesionistica concessione ai nemici. Eppure, egli è così convinto dell'importanza strategica di conoscere la lingua avversaria, da ricorrere al concetto di «relativamente obbligatorio».

Per conseguire quindi lo stesso scopo senza l'obbligatorietà assoluta, non resta che affidarsi all'iniziativa privata degli italiani e istillare nei genitori e nei figli la convinzione della necessità di apprendere la lingua del nostro avversario nazionale e quindi del proprio dovere morale e di studiarla.

La posizione del patriota è qui paradossale. I combattenti dell'irredentismo pedagogico dovrebbero andare dalle famiglie per convincerle a far studiare ai propri figli la lingua nemica. Eppure è questa per Dudan la sola condizione per continuare a sostenere l'espansione dell'italianità nelle terre slave: la lingua slovena fornisce possibilità di diffusione commerciale e dunque predominio economico, possibilità di inserire nei pubblici uffici personale fidato, un clero capace di diffondere l'italianità fra le masse contadine, infine maggior preparazione del personale politico impegnato nella lotta nazionale. A questo proposito viene citata l'esperienza dei «fratelli trentini», i quali hanno fatto della conoscenza del tedesco un'arma importante contro il nemico, che invece non conosce la lingua italiana. La visione di Dudan è pur sempre nazionalistica, ma rifiuta la costruzione di una trincea e non rinuncia all'idea dell'espansione.

¹ A. Dudan, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 25-26 (1-15 giugno 1912), p. 143.

Noi, che per nostra posizione geografica dovremmo esser l'anello di congiunzione fra il mondo italiano e i popoli balcanici, che dovremmo esser i primi chiamati a portare i commerci, le industrie, il progresso, la civiltà da queste parti con infinito vantaggio del nome, del prestigio e dell'economia nazionale italiana, dobbiamo - per alcune viete frasi di sentimentalismo nazionale sbagliato e per vuoti pregiudizi di patriottismo locale mal compreso - lasciarci scavalcare contro natura da tedeschi non solo d'Austria, ma anche di Germania.

Che si tratti forse di un modo superato d'intendere il rapporto fra nazionalità? Di un'idealizzazione culturale insostenibile all'inizio del XX secolo? Di una concezione borghese troppo fiduciosa nell'espansionismo economico? Forse, ma non era certo una posizione completamente isolata. Fra i sostenitori dell'insegnamento dello sloveno troviamo due corrispondenti di Pisino. Il primo, G. Dallapiccola, proprio in quanto preoccupato di «arrestare in qualche parte la marea invadente»,¹ indica l'esperienza della sua città dove la conoscenza del croato da parte di impiegati italiani ha permesso di conservare le posizioni all'interno degli uffici pubblici e impedire l'infiltrazione degli slavi. Il secondo intervento, molto più articolato, è di un professore del ginnasio di Pisino che si firma "Regulus" e parla a nome di altri docenti del suo istituto. Regulus descrive lo sloveno come il nuovo, valido e infallibile mezzo di difesa nazionale, e si spinge più in là di tutti difendendone l'obbligatorietà dello studio.

Sta ora a vedersi, se noi Italiani della Regione Giulia possiamo impunemente perseverare nell'ignoranza dell'idioma dei nostri avversari nazionali, specialmente dove l'Italianità è minacciata da vicino. Noi crediamo di no, anzi non esitiamo a proclamare che in tali regioni la conoscenza dello slavo sia diventato *un nuovo dovere* di chi vuole efficacemente combattere la lotta nazionale, e se detta conoscenza è diventata un dovere, l'insegnamento di questa lingua non può che essere obbligatorio.

La parola "dovere" compare più volte nel testo, spesso in corsivo, quasi si trattasse di un dovere militare, come testimoniano espressioni quali «combattere contro un nemico quasi sconosciuto» o raggiungere «la visione esatta del campo nemico». Vengono portati ad esempio i croati stessi che nelle loro scuole hanno introdotto l'italiano come materia «relativamente obbligatoria», senza che ciò abbia portato a nessuna snazionalizzazione ma anzi ad un rafforzamento delle capacità combattive.

¹ G. Dallapiccola, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 21 (1 aprile 1912), p. 96.

Non ci sorprende di trovare fra le fila degli “omeopatici” anche Angelo Vivante, il quale, coerentemente alla posizione dei socialisti, è l’unico a difendere il bilinguismo in una prospettiva di pace, uscendo dalla logica della contrapposizione che accomuna gli “omeopatici” con la “trincea”. Egli difende i diritti della popolazione slovena di Gorizia, ma soprattutto illustra un modello particolare: quello svizzero. Qui il bilinguismo, sostiene Vivante, è il massimo segreto della pace nazionale e del progresso civile che regnano nei cantoni svizzeri, e qui risiede un esempio evidente di come esso non snazionalifichi né le maggioranze né le minoranze. Non si tratta quindi solo di armi più o meno efficaci, ma di convivenza pacifica che elimina i motivi del conflitto.

[L’insegnamento dello sloveno] mi sembra, non soltanto misura guerresca di intuitiva utilità, ma anche buon avviamento (poiché la guerra, e tale guerra, non può essere condizione permanente) a una pace, la quale (occorre dirlo?) non equivarrebbe a stagnazione o ad abdicazione.¹

Tuttavia la pragmaticità di Vivante lo spinge anche ad avvertire che non è possibile costringere tutti gli studenti a studiare lo sloveno, il quale deve essere adottato dunque solo come lingua facoltativa.

Per lo sloveno facoltativo e contro l’obbligatorietà si schiera anche Slataper. In realtà, l’utilità dell’insegnamento della lingua slovena a Trieste era stata già sostenuta da Prezzolini in due *Lettere triestine* apparse su *La Voce* nell’agosto del 1909.² Ne era nata una polemica scatenata dalle pagine del *Piccolo*, a cui Slataper rispose il 9 settembre difendendo Prezzolini. Slataper ironizza sulla paura di chi pensa che imparando una lingua si possa cambiare irrimediabilmente identità nazionale, e denuncia il fatto «che sempre debba esistere in noi italiani questo maledetto preconetto di superiorità di razza ad avvolgerci in un velo di ignoranza disastrosa».³ Tutte le principali posizioni degli “omeopatici” erano state evidenziate dagli articoli di Prezzolini e Slataper oltre due anni prima. In base a quegli stessi principi, nell’intervento su *La voce degli insegnanti* Slataper sostiene che la possibilità di studiare lo sloveno debba essere estesa a tutte le scuole medie e non solo a quelle del Goriziano. Tuttavia si tratta solo di una *possibilità* che non può tramutarsi in obbligo. Egli si schiera così apertamente a favore dello sloveno come lingua facoltativa ma

¹ A. Vivante, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 109.

² Cfr. «La Voce», 19 e 22 agosto 1909.

³ S. Slataper, *Una polemica con il Piccolo*, in «La Voce» (9 settembre 1909), in S. Slataper, *Scritti politici*, p. 343.

reputa «sbagliatissimo sotto tutti i punti di vista» il volerla rendere obbligatoria. Per Slataper, in quel momento, era necessario mitigare le posizioni assunte nel 1909 su *La Voce*, ridefinendole e arginando una possibile deriva.

Per questo motivo nell'articolo Slataper difende l'obbligatorietà del francese:¹ la sostituzione del greco con una «lingua moderna culturale, cioè una civiltà nostra» nel ginnasio di tipo A si fonda sulla convinzione che quest'ultima serva ad educare un uomo egualmente bene che il greco.

Civiltà nostre, civiltà europee: la latina e l'anglosassone. Non la russa, che è orientale, assai più bizantina che europea. E se non il russo, affermeremo che sì lo sloveno?²

Si tratta di un passo importante perché delinea una delle idee sulla quale costruire i confini culturali dell'Europa e definendoli anticipa le loro ricadute sull'educazione dei giovani. Slataper dichiara ingiuste le accuse di Ziliotto sulla mancanza di una cultura slovena, di cui ricorda alcuni interessanti poeti e uomini, tuttavia le conclusioni a cui giunge non si discostano dai principi di Ziliotto:

Ma ciò [la cultura slovena] in tutti i casi, non è niente, ma è troppo poco. E troppo poco per noi italiani. Noi abbiamo bisogno di civiltà in cui tutto il nostro spirito intensissimo si possa distendere. E il francese è proprio ciò che ci occorre. La nostra cultura è troppo distratta dalla sua vera essenza, che è latina e non tedesca. La nostra *forma mentis* è troppo plasmata sui nostri bisogni materiali, invece di essere intonati questi da essa.³

Anche Slataper, dunque, ci mostra come lo schema abituale della fusione fra contrapposizione nazionale e conflitto tra cultura e interessi economici conduca lo studioso di Ibsen e l'ammiratore della letteratura tedesca a innalzare un *limes* culturale, che separa il mondo tedesco, russo e slavo dall'occidente latino e anglosassone.⁴ Nei

¹ La formula di Slataper «Francese obbligatorio, sloveno facoltativo» tenta di conciliare diverse posizioni, ma non tiene conto della fattibilità di una proposta che comporterebbe un'insostenibile aumento delle ore di lezione. Gli «omeopatici» che interverranno dopo Slataper, come Dudan e «Regulus», dichiareranno invece di essere d'accordo con l'obbligatorietà del francese solo nel caso in cui questo non pregiudichi l'apprendimento dello sloveno a cui va data l'assoluta precedenza.

² S. Slataper, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 19-20 (1-15 marzo 1912), p. 82.

³ *Ibidem*.

⁴ Bisogna sottolineare che la posizione assunta qui da Slataper va inquadrata nel contesto di un'assidua attività, condivisa con Giani Stuparich, dedita a far conoscere la cultura nordica, tedesca e slava in Italia. Inoltre va riconosciuta a Slataper la sua posizione in difesa dell'identità culturale austriaca e slovena, una posizione che Slataper non abbandonerà neppure quando in *Confini orientali* analizza il destino delle minoranze che in futuro si ritroveranno a vivere nei territori irredenti conquistati e annessi dal Regno.

numeri seguenti gli risponderà Alessandro Dudan che, da conoscitore della cultura dalmata e di quella serbo-croata, difende, al di là della questione goriziana, il valore della conoscenza di una lingua slava in grado di aprire le porte al «gran mondo slavo e russo».

Slataper parla di «essenza» della nostra cultura, anzi di «vera essenza», ovvero ciò che nei dizionari viene definito come il nucleo costante di una cosa in opposizione alle sue modificazioni. L'obiezione di Dudan coglie esattamente nel segno quando contrappone a quella di Slataper una diversa concezione di cultura.

Mica tutti gli uomini devono cristallizzarsi in una data forma di civiltà occidentale.¹

Questa breve frase, in realtà seguita da più dettagliati riferimenti alla cultura slava, indica due elementi importanti: per Dudan, che ricordiamo è un archeologo, storico dell'arte ed ex-studente nelle scuole slave della Dalmazia, la cultura non è qualcosa di fisso, immobile sulle sue radici, non è «essenza» ancorata ad una forma unica («cristallizzata»), ma consiste in qualcosa che può evolversi attraverso il contatto con forme altre da sé. In secondo luogo, Dudan sposta il confine della civiltà occidentale includendo anche quella slava e russa, e negando la presenza di quella linea con cui Slataper le aveva separate dalla civiltà latina e anglosassone.² E una volta caduto il confine che contrappone due civiltà diverse, giuliani, istriani e dalmati possono diventare il già citato «anello di congiunzione fra mondo italiano e popoli baltici».³

3.4.4. La “trincea”

La linea di confine fra le culture disegnata da Slataper diventa la trincea di Pasini. Ho già citato alcuni passi dell'intervento di Pasini nel paragrafo 3.1 che illustrano

Slataper si schiera apertamente contro la prospettiva di un'assimilazione forzata: «La volontà di snazionalizzazione è tanto bestiale e assurda che non solo non è riuscita mai in nessun posto, almeno nei tempi moderni, ma ha risvegliato di colpo e armato violentemente la necessità dell'irredentismo. Insegnino tutte le nazionalità che si credevano spente e non erano che oppresse in Austria, e insegnino la Polonia e l'Alsazia tedesche! Se noi vorremo far diventare in breve i tedeschi e gli slavi regnicoli italiani, avremo subito in casa un grave irredentismo». In base a queste considerazioni, continua Slataper, «dovremo permettere tutte le manifestazioni culturali slave e tedesche. Magari favorendole». S. Slataper, *Confini orientali*, in *Scritti politici*, cit., p. 300.

¹ A. Dudan, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 25-26 (1-15 giugno 1912), p. 144.

² Questa visione di Slataper va collegata ad altre simili circolanti anche in Germania. Un esempio è costituito dal fascino straniero e misterioso che la bella russa dagli occhi chirghisi esercita sul giovane protagonista tedesco della *Montagna incantata* di Thomas Mann.

³ A. Dudan, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 25-26 (1-15 giugno 1912), p. 144.

l'attribuzione del nome "trincea" a questa concezione della battaglia linguistica. Finora la trincea era stata scavata per respingere «l'assalto slavo» o «la marea invadente», appare a questo punto chiaro però che il cedimento non dipende dallo sfondamento avversario, bensì da fattori interni.

Forze nemiche che premono dal di fuori e debolezze nostre al di dentro che si mutano in altrettante forze nemiche [...]. Abbiamo contro di noi, più pericolosa e più pernicioso dell'invadenza straniera e della politica di chi la regge e la favorisce, la predisposizione degli italiani alla tregua e al compromesso purchessia. Noi abbiamo da fare i conti con diffuse correnti irrazionali le quali possono travolgerci da un momento all'altro con la violenza della psicologia collettiva.¹

Il combattente si trova così accerchiato, la trincea diventa il luogo della sua esistenza e la battaglia, «lotta di ogni minuto che non accenna a finir mai»,² ne diviene la condizione quotidiana. Per costoro risulta incomprensibile il fatto di poter accogliere l'arma del nemico nella propria postazione, abbandonare la solida trincea, costituita dalla propria superiore civiltà, per combattere sul terreno di una cultura inferiore. Il già citato articolo di "Italo", dove ho trovato la definizione di «spiriti omeopatici», è tutto finalizzato a denunciare come la lingua straniera sia in grado di affievolire nei giovani quell'istinto di guerra necessario alla lotta nazionale. Stessa preoccupazione viene espressa dall'onorevole Candussi-Giaro di Rovigno, secondo il quale si finirebbe «col diminuire nelle veggenti generazioni il sentimento del dovere di difesa, lo spirito di combattività».³ Anche Luigi Candotti, direttore al liceo femminile e figura di spicco nella Lega degli insegnanti triestini e nella Federazione, interviene con un lungo articolo nel giugno del 1912. Abbiamo già incontrato questo articolo nei paragrafi precedenti, illustrando come esso sostenga la tesi della superiorità della civiltà italiana rispetto alla "non-civiltà" slovena, e dunque la sua necessaria assimilazione secondo la legge di dinamica etnologica. In questo contesto gli italiani farebbero quasi torto agli sloveni rinunciando a insegnargli una lingua che «è loro non solo utile ma indispensabile se vogliono raggiungere quella computezza mentale e morale senza la quale un popolo non può dirsi colto e civile».⁴ La prospettiva dell'omogeneità etnica, che per Candotti è

¹ F. Pasini, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 19-20 (1-15 marzo 1912), p. 79.

² *Ibidem*.

³ V. Candussi-Giaro, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 108.

⁴ L. Candotti, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 109.

assolutamente imprescindibile data l'impossibilità della convivenza di due popoli diversi su uno stesso territorio, significa che se gli slavi non saranno assimilati, toccherà agli italiani essere snazionalizzati. In questo contesto riconoscere l'uso dello sloveno e impararlo sarebbe come sopprimersi con le proprie stesse mani, «e questo sarebbe un nazionalismo alla rovescia».¹ L'idea dello scorpione che si punge da solo e l'atmosfera da sconfitta imminente domina insomma la visione della "trincea". Non sorprende dunque che nel numero di luglio la presidenza decida di chiudere il dibattito l'intervento del prof. Vitaliano Brunelli di Zara , cioè una voce della Dalmazia, terra dove il conflitto è stato già perso e quindi evocatrice di un simile destino anche per altre comunità italiane.

Per Brunelli il contatto straniero dovuto allo studio di un'altra lingua, affievolendo la forza del sentimento nazionale, costituisce il primo passo dello «slavizzamento». È questo il processo che sarebbe avvenuto in Dalmazia attraverso l'insegnamento del serbo-croato e poi attraverso la slavizzazione dei ginnasi italiani. Per Brunelli la pacifica convivenza non è possibile e quando da parte degli italiani le continue concessioni agli sloveni cesseranno, allora arriverà «la violenza, che, se non la distruzione materiale, porterà seco intanto la distruzione ufficiale dell'italianità».² Brunelli sa che un'obiezione alle sue apocalittiche previsioni sta nella constatazione che le condizioni etniche della Dalmazia siano particolarmente svantaggiose per gli italiani. Egli si preoccupa allora di lanciare l'allarme, avvertendo che, tolte l'Istria occidentale e le Basse Friulane, anche nelle altre regioni italiane le città dalmate non sono molto differenti dalle «vostre città, cioè, o gli slavi sono alle porte delle medesime, o si sono già accasati».³ Dall'esperienza storica diretta della Dalmazia Brunelli può così profetizzare:

Venendo quindi alla conclusione, dirò che lo slavo obbligatorio, o accolto di propria volontà, o imposto con la violenza, è il primo passo verso lo slavizzamento, e che i nostri non solo non devono volerlo, ma opporsi fieramente alla sua introduzione, perché - anche qui purtroppo *Dalmatia docet* - è meglio essere negli slavizzamenti *vittime* di quello che *complici*.⁴

¹ *Ibidem*.

² V. Brunelli, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 27 (1 luglio 1912), p. 164.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

Questa conclusione è interessante perché contiene un'idea che ogni tanto affiora nelle parole degli irredentisti della "trincea": quella che forse la battaglia è ormai perduta, quella che gli italiani sono ormai sulla difensiva e il loro unico scopo sia la sopravvivenza quotidiana. È questa un'immagine che si ritrova spesso in Pasini, il quale usa per gli italiani sempre la parola "minoranza". Si badi, non minoranza all'interno dell'impero, ma minoranza rispetto agli sloveni. Al di là dei reali rapporti numerici, il vero rovesciamento avviene nella loro percezione, che ci indica come sia stata abbandonata la visione di una maggioranza italiana che assimila a sé gli slavi.

In una simile prospettiva, l'unica soluzione è quella della resistenza ad oltranza, al limite anche della morte purché sia ottenuta in battaglia e non con la resa.

Adottare le armi di un nemico che ci è superiore è prima regola di guerra (lo sanno ora i turchi!); ma adottare la lingua di un nemico che ci è inferiore, nella lotta nazionale vale quanto rassegnarsi alla sparizione civile: i greci non sarebbero rimasti, anche vinti, maestri de' Romani!¹

Come dire, forse usciremo sconfitti a causa della superiorità numerica del nemico, ma se ci batteremo con le armi della nostra cultura, anche da sconfitti, anche da minoranza, potremo sempre considerarci superiori in quanto civiltà. Bisogna insomma conservare l'onore delle armi, si può essere «vinti» o anche diventare «vittime», purché non si getti mai la propria divisa. C'è in queste parole il sacrificio del combattente, sacrificio che ha un valore in sé, molto più alto dell'esito stesso della vittoria. Chi è cresciuto nell'ideologia dell'eroismo intellettuale, chi ha costruito il proprio ruolo all'interno della battaglia, non può uscire dalla trincea e abbandonare le armi, poiché ciò significherebbe perdere la propria identità.

3.4.5 Gli studenti

Trincerati o curati con l'omeopatia, gli studenti stanno al centro del turbine ma non in silenzio. Anche in questo caso viene alla superficie la differenza profonda fra Trieste e Gorizia.

La Società degli studenti triestini organizza il 1 aprile 1912 un'adunanza di «protesta contro l'eventuale introduzione dello sloveno al posto della lingua francese nelle scuole medie di Gorizia» e la sera del 3 si riunisce all'interno dei locali della Lega

¹ F. Pasini, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 19-20 (1-15 marzo 1912), p. 80.

degli insegnanti per discutere della questione goriziana.¹ La Società era stata sempre molto attiva, specialmente nei mesi che precedevano l'inizio degli anni scolastici, nell'attaccare quelle famiglie che iscrivevano i propri figli alle scuole tedesche. Non ci sorprende, dunque, trovare l'associazione in prima fila nella lotta contro l'innovazione del ginnasio goriziano. Dopo il discorso dello studente Mianich² viene approvato un ordine del giorno che si conclude con una netta condanna all'introduzione dello sloveno nelle scuole medie goriziane. Lo studente Stocca riferisce poi che a Gorizia quei pochi che si occupano della questione sono anche essi contrari.

Ma non doveva essere esattamente così se il 15 aprile si riuniscono per discuterne parecchi studenti e professori del Ginnasio goriziano. Il prof. Giorgio Pitacco, cioè "Spartaco", funge da relatore e si schiera contro l'obbligatorietà e a favore dello studio facoltativo dello sloveno. Il prof. Turus sostiene invece la necessità dell'obbligo. Su proposta dello studente Ignazio Bresina viene approvato un ordine del giorno che sostanzialmente ricalca la posizione di Pitacco (votata anche dall'assemblea dei docenti e dei genitori), accettando «la libera scelta fra il francese e lo sloveno».³

Si tratta probabilmente della conclusione più ragionevole della vicenda, che segna una sconfitta della "trincea" ma può contare sulla poca capacità attrattiva dello sloveno causata dalla sua intrinseca difficoltà. In ogni caso gli studenti ricalcano le posizioni delle due diverse città. Si deve considerare che pochi anni prima, esattamente il 24 ottobre 1904, il Ginnasio di Gorizia aveva fatto parlare di sé per un altro inconsueto episodio ben documentato da Antonella Gallarotti⁴: uno sciopero studentesco. Gli studenti della settima e ottava classe decidono di astenersi dalle lezioni dalle 9 alle 16 contro il docente di storia Durst. Si tratta ancora del Ginnasio tedesco senza parallele, quindi con una scolaresca mistilingue e insegnanti in maggioranza di lingua tedesca tra cui il prof. Durst. Gli studenti si riuniscono in assemblea nei giardini antistanti la scuola e preparano un memoriale. Le accuse contro Durst sono tre: il docente non usa i libri di testo prescritti ma altri che esprimono punti di vista completamente diversi; egli spiega troppo velocemente e ciò non consente di prendere appunti; infine gli alunni denunciano di essere stati oggetto di osservazioni ironiche sulla loro nazionalità. La protesta riesce a portare la questione del prof. Durst fino al consiglio provinciale, ma l'attenzione

¹ AST, Dir. di Pol., Società (1850-1919), b. 302.

² Mianich si diploma al Ginnasio Comunale di Trieste nel 1908 insieme a quella classe di giovani, fra cui Slataper, Suppan e altri, celebrata dal già citato opuscolo *Ricordo del 40° annale di un esame di maturità classica 1908-1948*, Trieste 1949.

³ La notizia è riportata il 16 aprile sul «Piccolo», sul «Corriere Friulano» e sull'«Eco del Litorale». Cfr. anche «La Voce degli insegnanti», a. II, n. 22 (15 aprile 1912), p. 110.

⁴ A. Gallarotti, *Uno sciopero studentesco del 1904*, in «Studi Goriziani», vol. LXXV (Gennaio-Giugno 1992), Gorizia 1992, pp. 103-124.

dell'opinione pubblica e dei giornali è sollevata in realtà soprattutto per l'insolito uso studentesco dello sciopero. A noi interessa invece notare che gli scioperanti, fra cui si distingue Carlo Michelstaedter, sono compatti e assolutamente mistilingue, si tratta cioè di giovani italiani e sloveni che lottano insieme contro l'autorità austriaca. Insomma, contro il professore di storia gli studenti rimettono in scena un '48 italo-slavo. È proprio sullo spirito di fratellanza fra nazionalità oppresse del quarantotto giuliano che Vitaliano Brunelli ironizza nell'articolo conclusivo del dibattito sulla «V.d.I.».

Sono passati i tempi della Favilla di Trieste, della Dalmazia di Zara e dei giornali quarantotteschi, in cui si faceva dell'Arcadia fra italiani e slavi! Il sogno di Tommaseo, che ignorava la stampa nostra, e credeva nella fratellanza fra italiani e slavi, si è dileguato irrimediabilmente.¹

È probabile che Brunelli avesse ragione, tuttavia il dibattito sul ginnasio di Gorizia dimostra che continuavano ad esistere all'interno del fronte irredentista posizioni diverse, che, anche quando rimanevano nella prospettiva della lotta nazionale, non consideravano la "trincea" l'unico approccio ancora possibile. Il piccolo sciopero studentesco del 1904, tenendo presente tutte le differenze ambientali fra Trieste e Gorizia, dimostra come fra le giovani generazioni lo sbocco della lotta nazionale tra italiani e slavi non fosse necessariamente inevitabile.

¹ V. Brunelli, *Per Gorizia e altre terre italiane*, in «La Voce degli Insegnanti», a. II, n. 27 (1 luglio 1912), p. 164.