

4. Il conflitto con la famiglia

Come veniva rappresentato il rapporto famiglia-nazione e famiglia-Stato nell'attività didattica delle scuole medie triestine di lingua italiana? Ovvero, quale era il rapporto fra la famiglia e l'istituto educativo destinato a rappresentare la nazione fra i giovani? Si può subito rispondere che si trattava di un rapporto ambiguo e paradossale, nella misura in cui si fondava su una serie di contraddizioni: Stato, lingua, intreccio tra elementi comuni ad altre nazioni europee, declinati in modo analogo nei libri di testo di vari stati, ma che assumevano significati diversi a seconda del contesto regionale specifico. Lo analizzeremo in tre fasi, corrispondenti ai tre paragrafi di cui si compone questo capitolo: 1) raffigurazione del legame "genetico" fra famiglia e nazione-Stato-società; 2) conflitto e concorrenza fra scuola nazionale e famiglie borghesi; 3) rappresentazione del conflitto attraverso i libri di lettura.

4.1 La cornice: armonia fra famiglia e nazione?

La prima delle tre fasi sopra descritte appartiene alla rappresentazione classica del rapporto fra famiglia e Stato, in cui quest'ultimo si appropria della prima elevandola a suo fondamento e proclamandosi come "la famiglia di tutti i cittadini". Già nella Roma repubblicana Vesta riuniva in sé la divinità del focolare domestico e del focolare di Stato, custodito nel piccolo tempio del Foro da sei sacerdotesse dette appunto vestali. Esattamente come nella casa Vesta e i Penati custodivano il *Penus*, cioè l'armadio delle provviste, così nel Foro il fuoco ardeva in un tempio circolare dove veniva custodito uno scrigno contenente oggetti sacri e preziosi vigilato dai Penati. Non a caso Augusto, impegnato nella restaurazione religiosa e nella politica di consenso sociale, decide di rivalutare il culto familiare di Vesta. Lo stato si appropria così del culto domestico di ogni famiglia, instaurando una corrispondenza diretta fra il *Penus* delle case e lo scrigno del tempio.

Custodire il fuoco sacro della famiglia e contemporaneamente sequestrarlo è stato spesso una costante nella storia delle istituzioni statuali. Ho utilizzato come fonte i libri di lettura nel tentativo di chiarire se e come ciò avvenisse nell'attività didattica delle scuole nazionali italiane a Trieste.¹ Queste antologie, adottate nelle prime quattro classi di tutte le scuole medie italiane della città, anche se sottoposti al controllo e

¹ Sulla funzione etica dei libri di lettura nel Regno d'Italia cfr. M. Bacigalupi, *Da plebe a popolo. L'educazione nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze 1986.

all'approvazione da parte del Ministero del culto e dell'istruzione viennese, costituiscono una fonte importante, perché finanziati direttamente dal Comune e redatti da insegnanti triestini. Malgrado contengano sempre brani di autori italiani, i libri di lettura triestini sono un prodotto specifico, non imposto da Vienna e neppure semplicemente acquistato dal Regno d'Italia: nella loro compilazione gli insegnanti agivano in base alle particolari condizioni della città.¹

L'esame dei libri di lettura ha fornito inizialmente risultati per me rassicuranti: il rapporto fra famiglia e nazione si delineava entro un quadro tradizionale, costituito da: a) un'omologia strutturale fra famiglia e società; b) il fondamentale ruolo dell'educazione familiare per il mantenimento del carattere nazionale e della società civile, c) la famiglia come elemento fondante della civiltà e del processo di civilizzazione. In questo paragrafo esamineremo questa prima fase della ricerca, mentre nei successivi due vedremo come l'esame dei periodici della Lega degli insegnanti triestini, insieme a una più approfondita analisi delle biografie esemplari contenute nei libri di lettura, mi abbiano portato a mettere in discussione questo paradigma tradizionale.

Ad una prima lettura ho notato subito una forte presenza del tema della morte nei racconti che hanno come protagonista la famiglia. Le famiglie sono povere, ma raramente sono povere in quanto appartengono agli strati più bassi del popolo, bensì si tratta di famiglie benestanti che *sono diventate povere* in seguito o ad un tracollo economico dell'attività paterna o alla morte di uno dei due genitori. La disgrazia incombe dunque sulla famiglia. Innumerevoli sono i racconti in cui un membro del nucleo familiare muore: la sorella o un fratello, la madre, o più spesso il padre, la cui morte mette in crisi l'economia familiare e costringe il figlio maschio maggiore ad assumere il ruolo paterno e salvare la propria mamma e tutta la famiglia. Già Marino Raicich aveva notato l'importanza del tema della morte nell'educazione giovanile ottocentesca.² In quelle pagine, lo storico fiumano descriveva l'importante funzione educativa attribuita da scuole e famiglie all'esperienza della morte come fattore istruttivo per il giovane. Su questa scia, sono stato portato ad interpretare la morte dei genitori come un tassello di quell'etica del sacrificio su cui si fondava buona parte dell'educazione ottocentesca. All'interno di questa etica rientra il legame di reciprocità

¹ Si tratta dei quattro volumi del *Nuovo libro di letture italiane*, ed. Schimpf, Trieste 1898-1902, voll. I-IV. Schimpf era l'editore della maggior parte dei libri che il Comune faceva redigere da insegnanti triestini e pubblicava poi autonomamente, ma sempre dopo il benestare del Ministero del culto e dell'istruzione. L'impegno finanziario per queste pubblicazioni era notevole.

² M. Raicich, *La morte educante: un inedito di Marino Raicich*, a cura di S. Soldani, in «Passato e Presente», a. XVIII (2000), n. 50, pp. 107-135.

che lega i figli ai genitori: i primi sentono di dover ricambiare il dono della vita e dell'educazione, dunque salvano i vecchi genitori dalla morte rinunciando a tutte le loro ricchezze e rischiando di perdere la vita (come in *I buoni figlioli* di Cesare Cantù),¹ oppure sacrificano i propri studi e la propria esistenza per andare a cercar fortuna e risollevarla la famiglia dal disastro economico. Quando ciò non è possibile, assumono su di sé il senso di colpa per la morte dei genitori, cercando di riscattarla con la propria condotta.

Insieme alla morte, vi è un secondo elemento protagonista dei racconti sulla famiglia: l'assoluta centralità della madre, la quale costituisce non solo il fulcro del nucleo familiare ma anche il suo simbolo: la madre è la metonimia della famiglia. Nel racconto *Mia madre* di Carlo Bini per gli alunni di IV, un ragazzo si confessa ammettendo: «Non amo tanto mio padre: è un buon uomo, ma la mia povera madre è ben altra cosa».² Un aspetto importante tra le funzioni della madre è costituito dal suo ruolo di mediatrice. Nel testo di *Pedagogia generale*³ adottato negli istituti magistrali austro-ungarici e tradotto in italiano dall'autorevole Vittorio Castiglioni, l'autore Gustav Lindner, dopo aver evidenziato come i ruoli debbano rimanere ben distinti: (padre = autorità e severità, madre = amore e dolcezza), descrive la funzione della madre: «la dolce ed amorosa intromissione fra i diversi membri della famiglia, il suo desiderio di stringere vieppiù il nodo che vincola i cuori, la rendono il centro della famiglia e della vita familiare». Il padre invece, «spinto fuori dalla sua professione», rappresenta la famiglia «esternamente», determinandone la posizione nell'ambito sociale, cittadino e religioso.⁴ La madre viene rappresentata come il fulcro che media fra i vari componenti familiari, e quindi la responsabile delle relazioni interne, mentre il padre è il responsabile di quelle esterne: la tipica distinzione borghese fra parte privata e parte pubblica della famiglia si riflette così nelle due figure genitoriali. Un brano di Duprè racconta agli alunni della I classe ciò che Lindner insegnerà esplicitamente agli stessi studenti una volta giunti in ottava e pronti per diventare insegnanti: un ragazzo si trova a Siena, dove il padre lavora (come dice Lindner: «spinto fuori dalla sua professione»), e vorrebbe tornare a Firenze dove si trova la madre («il nodo che vincola i cuori della famiglia»). Poiché il padre non può muoversi, il ragazzo decide di scappare e andare da solo a piedi fino a Firenze. Ovviamente a metà strada deve rinunciare e viene accolto da una famiglia, che riesce a portarlo fino a Firenze nella casa materna. Il padre, giunge da

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. I, p. 63.

² *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. IV, p. 95.

³ G. Lindner, *Pedagogia generale. Libro di testo ad uso delle Scuole Magistrali maschili e femminili*, (trad. di Vittorio Castiglioni), Vienna s.d. (ma 1892).

⁴ *Ibidem*, §64, p. 118.

Siena preoccupato e adirato per la fuga del figlio, minacciando terribili punizioni, ed è qui che entra in gioco il ruolo di mediazione familiare: «ma la mamma con affetto indicibile mi recinse colle sue braccia e mi serrò a sé, col viso e con gli occhi rivolti al babbo, senza dir una parola; e il babbò si ammansì...».¹ Il racconto corrisponde anche alla descrizione fatta da Gennari nel suo *Manuale educativo per l'operaio italiano*² sul ruolo della madre nella famiglia: «È propriamente la donna che crea la famiglia. [...] Essa mette della bambagia ovunque; attenua la luce eccessiva: smorza la parola molesta, risparmia un dispiacere inutile...».³

Questo aspetto di mediazione avrà un ruolo importante nella funzione metonimica svolta dal simbolo della madre, poiché si presta a tradurre in una figura reale la funzione mediatrice della famiglia all'interno del rapporto fra individuo e Stato. Nel testo di *Pedagogia generale*, nel capitolo intitolato “La potenza educativa della casa”, Lindner descrive l'omologia fra la struttura relazionale della famiglia e quella della società civile:

La casa nella sua semplice divisione e nel suo ordine, con il capo famiglia alla testa e con la continua cooperazione dei singoli membri della famiglia a prestarsi vicendevoli servizi e a lavorare sotto la direzione della madre, dà al fanciullo l'idea delle relazioni più intralciate della *società civile*, la quale tanto idealmente che storicamente si sviluppa mediante accrescimento organico dalla famiglia propriamente detta come dal suo germe.

Persino le rappresentazioni religiose del fanciullo intorno ai rapporti con Dio, non sono che estensioni del rapporto nel quale si trova con i suoi genitori.⁴

La metafora “organicista” è estremamente frequente nel diciannovesimo secolo,⁵ tuttavia quello che qui ci interessa è la relazione causale fra famiglia e società civile,

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. I, p. 61.

² A. Gennari, *Manuale educativo per l'operaio italiano*, Trieste 1882. Il bolognese Achille Gennari era docente presso l'Istituto Revoltella. Questo manuale, adottato dal Revoltella per diversi anni, nel 1879 vinse il premio della Camera di Commercio ed Arti di Bologna dietro giudizio del Reale Istituto di Scienze e Lettere di Milano.

³ *Ibidem*, p. 44.

⁴ G. Lindner, *Pedagogia generale*, cit., §65, p. 120.

⁵ Fu Rudolf Virchow negli anni cinquanta del XIX secolo a diffondere al campo politico l'analogia fra citologia e organizzazione sociale. Per Virchow non solo la società è un organismo formato da singole cellule indipendenti fra loro e dipendenti dal tutto, ma anche l'io individuale non è altro che l'effetto di una pluralità. Troviamo questa doppia concezione persino sui libri scolastici di pedagogia e psicologia di Lindner, dove la famiglia è cellula dell'organismo sociale e l'identità individuale viene descritta non come una monade ma come un elemento celato fra molteplici identità che in realtà distruggono l'univocità dell'io, cfr. Gustav A. Lindner, *Psicologia empirica*, cit., pp. 160-163. Riguardo al legame fra citologia e concezioni socio-politiche nell'Ottocento cfr. A. Orsucci, *Dalla biologia molecolare alle scienze dello spirito. Aspetti del dibattito sull'individualità nell'Ottocento tedesco*, Bologna 1992; R. Bodei, *Destini personali...*, cit., in particolare pp. 53-64.

relazione che risulta onnipresente nei libri di testo che abbiamo esaminato. In Gennari la ritroviamo così descritta:

La famiglia [...] ha cominciato a sorgere, quando l'umanità, dallo stato di barbarie si incamminava alla civiltà.

[...] La famiglia, appunto perché è un sentimento, e perché risponde a un bisogno dell'uomo, durerà sempre finché il mondo esiterà, e tutti gli sforzi che si fanno per scaltarne le basi,¹ si spunteranno, perché dessa è una necessità morale. Il giorno in cui fosse distrutta la famiglia, l'umanità ritornerebbe nella barbarie e nella abiezione, da cui è sortita per i progressi della civiltà.²

Dunque la famiglia viene collegata direttamente al processo di civilizzazione e ne costituisce un elemento primordiale. Questa rappresentazione si accresce di particolari in un brano di Ida Baccini per la III classe intitolato *La nostra casa*:

Nei tempi primitivi, quando la vita era pubblica, e spendevasi tutta nelle faccende campestri e nelle discipline soldatesche, la casa non aveva altro oggetto che quello di offrire all'uomo un riparo sicuro dalle aggressioni delle fiere; ma col progredire della civiltà egli sentì di amare quelle quattro mura. [...] L'amore della casa ingentili la tempra ruvida e feroce dei primi uomini [...] L'amore della casa fu il primo avviamento al viver civile, all'obbedienza alle leggi, alla riverenza della patria; non può amare il suo paese chi non ama la sua casa, e mal potrebbe difendere i figliuoli altrui chi non sente tenerezza per i propri.³

La connessione fra casa e Stato, fra famiglia e società, è tipica di quello che in sociologia viene definito "approccio genetico". Lévi-Strauss riassume la tesi di fondo di questo approccio affermando che «la società appartiene all'ambito della cultura, mentre la famiglia ne è l'emanazione, a livello sociale, di quei requisiti naturali senza i quali non ci potrebbe essere la società, né, in fondo, il genere umano».⁴ Tre sono i fattori che generalmente in questo approccio caratterizzano la connessione genetica fra famiglia e società: 1) il *carattere primordiale della famiglia, quale elemento fondante della società dall'inizio della storia umana*, che noi ritroviamo nei libri di testo in tutti quei

¹ Qui il riferimento è ai socialisti.

² A. Gennari, *Manuale educativo per l'operaio italiano*, cit., p. 44.

³ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. III, p. 298.

⁴ C. Lévi-Strauss, *La famiglia*, in Id., *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Torino 1970 [I ed. 1967], p. 176.

passi dove gli autori di fine Ottocento vanno a ricercare il ruolo fondamentale della famiglia proprio nei primordi della storia dell'uomo; 2) *la famiglia quale matrice fondamentale del processo di civilizzazione, pre-condizione di ogni possibile acquisizione di civiltà*, per cui la dissoluzione della famiglia comporta la necessaria disgregazione della società e «il ritorno alla barbarie» di cui parlano Ida Baccini e Achille Gennari; 3) *la famiglia quale fondamento sociale dell'identità personale*. Questo aspetto è particolarmente importante in Lindner. Nel testo di *Psicologia empirica*,¹ nel capitolo *Il "Noi" come Io sociale*, Lindner evidenzia l'importanza della formazione di una coscienza sociale all'interno della coscienza individuale: «È 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* [...in modo tale che] il sociale sentimento di se stesso sia maggiore ed ecciti perciò l'uomo ad un'attività superiore».² Questo sentimento del "Noi" si costruisce prima di tutto in famiglia e poi si allarga per cerchie concentriche alla nazione, comincia dalle mura della casa per arrivare ai confini della patria, riproduce nella società le relazioni interne alla famiglia. Ai ragazzi della II classe viene fatto leggere il brano di Silvio Pellico *Amore Fraterno*, nel quale il «tirocinio in famiglia» è visto come fondamento della vita sociale: il pensiero «"Siamo figliuoli della stessa madre!"», l'identità di sangue, la somiglianza di molte abitudini fra fratelli e sorelle generano naturalmente una forte simpatia e distruggono l'egoismo».³ A questo punto «quando l'uomo uscirà di casa, recherà nelle sue relazioni con i resto della società quella tendenza alla stima e agli affetti gentili [ecc...] che sono il frutto di un perenne esercizio» in famiglia. Più brevemente, con le parole di Gennari ai suoi alunni: «Il primo e più potente mezzo per formare il carattere della nazione, sta nell'educazione che viene impartita in famiglia».⁴ Da notare come il messaggio di Pellico, eroe nel regno ma reo nell'Impero austroungarico, in virtù del suo universalismo venga completamente tollerato dalle autorità austriache, che ne permettono la pubblicazione addirittura su un libro di testo.

Dunque, tramite l'educazione, la famiglia svolge la fondamentale funzione di mediazione fra singolo e patria, fra individuo e civiltà. Tre sono le funzioni di intermediazione che la famiglia assume secondo i testi analizzati. Intermediazione fra individuo singolo e società (in cui la famiglia è ciò che costruisce la forma sociale

¹ Gustav A. Lindner, *Psicologia empirica*, cit., si tratta del libro di testo, adottato in tutte le scuole asburgiche per l'insegnamento di psicologia empirica impartito nell'ultima classe del ginnasio.

² *Ibidem*, p. 164.

³ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. I, p. 267.

⁴ A. Gennari, *Manuale educativo per l'operaio italiano*, cit., p. 48.

dell'identità personale, per dirla con Lindner «la coscienza sociale di se stesso»); intermediazione tra vita privata e vita pubblica (quest'ultima molto importante per nell'idea di società civile e di società borghese, nella quale la famiglia è sia rifugio dalla società sia veicolo verso la società); infine intermediazione fra natura e cultura: la famiglia è rappresentata come insita nella natura umana, come bisogno dell'uomo, ma la sua funzione è quella di reprimere, attraverso l'educazione e l'autorità dei genitori, gli elementi spontanei dell'individuo (istinti, impulsi primari, egoismi) spostandoli verso forme espressive regolate da norme e da modelli civilizzati.¹ Si tratta dunque di trasformare in civiltà ciò che nel fanciullo è natura contribuendo così al processo di civilizzazione dell'intera società: la famiglia, insegna Ida Baccini ai ragazzi, «è il primo avviamento alla civiltà».

A questo punto la figura mediatrice della madre può essere usata come metonimia della famiglia all'interno del discorso nazionalista. Il legame e la fusione tra famiglia e patria possono così essere rappresentati del tutto esplicitamente attraverso la figura della madre, come nei seguenti tre esempi.

1) Ai bambini delle scuole popolari veniva insegnata la canzone *I tre amori*. I tre amori coincidono con la triade mazziniana religione, famiglia e patria. Ad un estremo è rappresentata la religione con il “divin padre”, all'altro la patria con il braccio che le è consacrato, al centro c'è la madre che rappresenta la famiglia collegando l'ambito dell'anima personale a quello della patria. La canzone si conclude con una fusione dei tre amori: «son tre raggi in una fiamma che mi scalda core e mente. Io scolare e figlio ardente cittadino ognor vivrò».²

2) Nella poesia di Silvio Pellico *Amor di madre* per la I classe delle scuole medie, la figura materna è il veicolo simbolico del legame tra famiglia e patria. La madre si trova a donar la vita per il figlio in pericolo, prima in un incendio, poi quando il figlio cade nel fiume, ancora quando viene colpito da una malattia, e infine, nella strofa conclusiva.

Se patria e tetto invadono
Empie, omicide squadre,
Stringe i suoi figli, e impavida
Pugna per lor la madre

¹ Cfr. N. Elias, *La civiltà delle buone maniere*, cit.

² *Canzoniere ad uso delle scuole popolari*, a cura di Francesco Zingerle, parte I, Trieste 1891.

La metonimia del tetto si presta all'analogia fra mura della casa e confini della patria: la madre difende contemporaneamente la casa e la patria dall'invasore, estendendo la natura dei legami famigliari a quelli dell'intera comunità nazionale. Attraverso il simbolo della madre, famiglia e nazione risultano così inscindibilmente legati.

3) Infine prenderemo in considerazione una biografia esemplare con cui Gennari conclude la parte del suo manuale dedicata all'educazione. In queste biografie vengono generalmente rappresentati giovani la cui famiglia è caduta in sventure economiche. Di conseguenza il figlio maschio (spesso sacrificando se stesso e i propri studi) tenta di riscattare la propria famiglia attraverso il lavoro. Per l'ultima delle sue biografie esemplari, Gennari sceglie Rosario Currò, un siciliano emigrato a Trieste, quindi non uno dei lontani esempi di Lessona, non uno che ha fatto fortuna in America, ma qualcuno che si può incontrare per strada, che si può andare a trovare nella sua ditta.

Currò parte per Trieste al fine di risanare la disastrosa situazione commerciale del padre. Vi riesce, fa fortuna, partecipa ad importanti cariche pubbliche. Ma ovviamente non dimentica le umili origini da cui proviene, e per questo si prodiga in attività di beneficenza, fra cui l'elargizione di doti per giovani povere che si vogliono sposare e borse di studio per ragazzi poveri ma promettenti. Quali sono le date simboliche in cui avvengono queste elargizioni? Il 14 marzo giubileo del Re, il 22 marzo anniversario della morte della moglie, la prima domenica di Giugno festa nazionale, il 20 settembre anniversario della Breccia di Porta Pia, il 1 novembre anniversario della morte della madre. Il commento di Gennari con cui si conclude l'intero capitolo è «Quanto sentimento patriottico e di famiglia in queste date!». Da una parte, dunque, la morte delle due figure femminili, e dall'altra il giubileo del Re e della nazione. Questi libri di testo sono spesso prodotti in Italia o su modelli del Regno, che in parte recepiscono e ripropongono elementi tipici di tutte le scuole italiane e non solo. L'interesse sta nel peso specifico che questi elementi acquistano una volta riproposti ad alunni non del Regno e soprattutto che vivono in un contesto nazionale del tutto peculiare.

Abbiamo dunque incontrato tre esempi in cui i giovani studenti potevano leggere come famiglia e nazione si fondono tramite la figura della madre, generando quel legame simbolico tra madre e nazione che è stato già esaurientemente esaminato anche nel caso italiano.¹ Sotteso a questo legame si trova quella concezione genetica secondo la quale la famiglia è cellula fondamentale dell'organismo sociale, nonché matrice del

¹ Cfr. A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino 2000, in particolare pp. 66-72.

processo di civilizzazione. Ciò le fornisce un forte valore di intermediazione tra individuo e società, fra vita privata e vita pubblica, fra natura e cultura. È dunque questa la cornice dentro la quale veniva raffigurato il rapporto tra famiglia e nazione. Nei prossimi paragrafi vedremo quanto in realtà questo rapporto fosse conflittuale e come ciò si ripercuotesse proprio sulla rappresentazione delle figure genitoriali nei libri di lettura.

4.2 Dalla cornice al quadro: lo scontro fra scuola nazionale e famiglia.

4.2.1 La «famigliare crociata» contro gli insegnanti

L'autorevole presidente della Lega degli insegnanti triestini Giovanni Bianchi pubblica nel 1903 un articolo significativamente intitolato *La madre e la scuola*.¹ La cornice dell'articolo si apre con la dichiarazione «Nulla o tenue è il frutto della scuola senza la cooperazione della famiglia», e si chiude con «l'azione continua della madre nelle operazioni del figlio è la sola che possa ingentilirli senza che mai degenerino o pieghino in male».² Con queste affermazioni l'autore intende collocarsi all'interno della tradizione retorica precedentemente esaminata, dove la cornice familiare costituisce l'elemento essenziale della rappresentazione. Tuttavia i colori del dipinto possono essere diversi dall'oro della cornice che li circonda, e il tono può cambiare man mano che lo sguardo si sposta verso il centro del quadro. Dopo aver fatto consacrare la funzione materna addirittura da Napoleone («Sulle ginocchia delle madri si formano le generazioni»), Bianchi dichiara che il novanta per cento delle assenze scolastiche è colpa dei genitori, che l'abuso dei dolci è colpa delle mamme, così come è loro la responsabilità dell'abuso del tabacco e della cattiva nutrizione, la quale a sua volta causa «le frequentissime indisposizioni e... l'istruzione soffre pure, poco importa». L'autore accenna all'«infinità di malattie causate dagli stessi genitori», denuncia madri che utilizzano i fratelli maggiori per accudire i minori, o che mandano i propri figli «per un'inezia qualunque a un miglio di distanza». Ma la fatica fisica è nulla in confronto alla famiglia quale luogo di depravazione, descrizione che Giovanni Bianchi lascia alle parole del Parravicini:³ «una vita molle ed effeminata, i discorsi libertini delle famiglie, gli scandali e le seduzioni dei servi e delle fantesche iniziano i fanciulli a certe pratiche prima che frequentino le scuole!». Non parliamo poi di quei genitori che prestano orecchio alle false parole del proprio figliolo, «inquieto delatore», quando egli si lamenta dei soprusi subiti da parte dell'insegnante, anzi in alcune famiglie si incitano gli alunni ad accusare il «povero maestro [...] e si prepara contro di lui niente meno che una famigliare crociata».

Lungi dall'essere un articolo isolato, questo brano costituisce un modello esemplare delle frequentissime lamentele, rivolte dagli insegnanti alle famiglie, le quali

¹ G. Bianchi, *La madre e la scuola*, in «Rassegna Scolastica», a. VIII, n. 71 (febbraio 1903), pp. 3-4..

² *Ibidem*.

³ Luigi Alessandro Parravicini fu l'autore del fortunatissimo libro di lettura *Giannetto*, che tra gli anni quaranta e settanta dell'Ottocento fu stampato in numerose edizioni.

a loro volta ricorrono spesso persino alla giustizia, accusando i docenti di iniquità o di maltrattamenti fisici sui bambini. Noi non seguiremo da vicino le vertenze giudiziarie di un conflitto sulle competenze e l'autorità degli insegnanti, conflitto che in realtà costituisce uno dei punti nodali del dibattito sull'istruzione scolastica persino nei nostri giorni. Ci interesserà invece individuare le questioni ideologiche ed educative attorno a cui questo scontro ruotava. Nel 1869 venne promulgata la legge contro l'uso di pene corporali all'interno delle scuole dell'impero. In un articolo comparso sulla «Rassegna Scolastica» nel 1901 ci si lamenta di come la norma abbia privato gli insegnanti degli strumenti atti a mantenere la disciplina all'interno delle classi.¹ In realtà la questione non riguardava tanto le punizioni in sé, quanto la diminuzione di autorità dell'insegnante, che la legge, almeno simbolicamente, aveva in qualche modo rappresentato. Altro punto dolente sono le denunce da parte degli alunni, le quali, anche se spesso si rivelarono infondate, furono causa di numerosi processi, che ottennero naturalmente un certo spazio sulla stampa cittadina.²

Secondo gli insegnanti, erano invece proprio le famiglie ad inculcare nel bambino l'idea che la scuola fosse uno strumento di punizione, perché tali erano state durante l'infanzia le minacce materne che descrivevano la scuola come un «carcere».³ L'insegnante tendeva a pensare e raffigurare se stesso come vittima delle famiglie e oggetto di quella «famigliare crociata» di cui parla Bianchi. Numerosi studi hanno posto in adeguato rilievo quella che è stata sicuramente una tra le più impegnate maestre triestine: Giuseppina Martinuzzi.⁴ La Martinuzzi, coerentemente alle sue convinzioni socialiste, non fu solo attenta alle esigenze pedagogiche degli alunni, ma anche a quelle dell'ambiente sociale nel quale crescevano i giovani. Era convinta che la scuola fosse lo strumento attraverso cui redimere le classi proletarie sia dall'ignoranza sia dalla povertà. Nei suoi articoli la Martinuzzi si affaticava sempre a giustificare i comportamenti delle classi più povere con l'argomento della miseria che le abbrutisce, ma questa grande

¹ M. Zuccalli, *Come va nelle nostre scuole?*, in «Rassegna Scolastica», a. I, n. 1 (1901), pp. 5-7.

² Simili discussioni erano tanto frequenti che la Lega degli insegnanti stampò e diffuse un racconto umoristico del maestro Garzolini Eugenio dal titolo *Maestro manesco*: per punire l'atto violento di un alunno verso un altro, l'insegnante dà un ceffone al ragazzo, che subito lo minaccia di denunciarlo al padre. Il ragazzo si presenta poco dopo accompagnato dalla madre furibonda, che accusa il maestro di aver picchiato il figlio con calci e regolo. Malgrado la testimonianza dei compagni di classe, il maestro viene denunciato e i giornali pubblicano la falsa notizia del «maestro manesco». L'insegnante ci tiene a precisare che non si tratta di una singola famiglia, ma invece «Tutti compagni, tolte rare eccezioni, i genitori in un caso come questo, qui da noi». Garzolini Eugenio, *Maestro manesco*, estratto da «Rassegna scolastica», a IX, n. 6 (1 aprile 1905), Trieste 1905, p. 16.

³ «Nemo», *Illusioni e delusioni*, in «Rassegna Scolastica», a. I, n. 1 (1901), pp. 40-45.

⁴ D. De Rosa, *Libro di scorno, libro d'onore*, cit., p. 254-256; G. Piemontese, *Il movimento operaio a Trieste. Dalle origini alla prima guerra mondiale*, Udine 1961; T. Sala, *Appunti sull'opera e sui tempi di Giuseppina Martinuzzi*, in *La Repubblica di Albona nell'anno 1921*, Fiume 1979; E. Favreto Malusà, *Giuseppina Martinuzzi, impegno sociale nella scuola triestina*, tesi di laurea presso l'Università di Trieste, 1981-82.

sensibilità non le impedi di unirsi al coro della raffigurazione del maestro come vittima delle famiglie. Il breve articolo *Padre, perdona loro!*... è uno sfogo intervallato per ben tre volte dalla frase con cui Gesù sulla croce chiede il perdono per i suoi carnefici.

Vengono a maltrattarci lì dove affatichiamo intorno alle loro creature; vanno ad accusarci alle autorità, se mai la necessità di reprimere momentaneamente la caparbia, l'insubordinatezza ci costringe ad infliggere qualche punizione; ci calunniano presso le redazioni dei giornali riferendo le sconsiderate, insulse narrazioni dei figli; insegnano a questi a porre in non cale i nostri comandi, fan tutto ciò e di peggio ancora, ma sono incoscienti, sono ignoranti, sono infelici, e noi compassionando il loro abbruttimento esclamiamo con la parola di Gesù *Padre, perdona loro, perché non sanno ciò che fanno.*¹

In questo articolo, di cui abbiamo riportato l'incipit, socialismo e umanitarismo cristiano si fondono generando un climax, in cui l'autrice giungerà ad invocare l'illuminazione divina che «susciti dal fango» i genitori dei suoi alunni. Negli ultimissimi anni del secolo alla Martinuzzi fu assegnato il compito di redigere nuovi libri di lettura in sostituzione di quelli direttamente tradotti dai testi austriaci. Dalle sue riflessioni in proposito emerge l'idea dell'istruzione scolastica come un mezzo per educare non solo gli studenti ma le famiglie nel loro complesso. Il 16 dicembre 1900 la maestra tenne una conferenza in occasione dei nuovi volumi elaborati dal Comitato per la compilazione dei libri, nella quale dichiarò come essi potessero essere utilizzati quali strumenti di intrusione della scuola nelle pareti domestiche.

Il bambino per esempio legge in casa ad alta voce: Siamo poveri, eppure la nostra casa è sempre netta. Mia mamma non perde tempo in chiacchiere: è una brava massaia. Il babbo passa le sere in famiglia, ci fa studiare. Oh, cari i nostri genitori, quanto bene ci vogliono!

Questi e simili quadretti famigliari, ripetuti dalle inconsapevoli labbra infantili, possono valere, più di qualsiasi ammonimento, a genitori che fanno tutto

¹ G. Martinuzzi, *Padre, Perdona loro!*..., in «Rassegna Scolastica», a. VII, n. 64 (maggio 1902), p. 216.

l'opposto di quanto il bambino legge. Ed è così che l'azione benefica della scuola, allargandosi alla famiglia, è generatrice di incivilimento morale.¹

In questa ottica, il libro di lettura si rivolge dunque anche ai genitori: il bambino diventa il mezzo di connessione fra la scuola e la famiglia, e la sua voce costituisce un po' il cavallo di Troia per l'entrata dello Stato nello spazio privato domestico.² Naturalmente i destinatari del discorso della Martinuzzi sono le famiglie «del volgo» e non quelle borghesi (anche se i libri sono stati pensati per entrambi) e la maestra socialista ci tiene a denunciare come siano state le condizioni sociali a determinare i cattivi effetti dell'educazione familiare. Notiamo riguardo al conflitto fra scuola e famiglia come l'autrice proponga un'estensione delle funzioni della scuola dentro le mura domestiche: si tratta di quell'«allargamento» che gli autori dei nuovi libri di lettura hanno tenuto presente, avendo assunto come massima del proprio lavoro il detto «*Fare un libro è meno che niente, se il libro fatto non rifà la gente* – [...] pur troppo sappiamo che l'opera della scuola popolare è per nove decimi guastata dal malo esempio sociale, e più ancora dalla famiglia, la quale, oppressa com'è dalla miseria, inasprita dalle privazioni, è il regno del disamore e del litigio».³ L'obiettivo del libro di lettura deve essere dunque duplice: «i libri nostri conquistino l'animo degli allievi a mezzo del diletto, e così indirettamente si impongano anche alle famiglie povere».⁴

Tuttavia questa dinamica non si limita ad interessare solo le scuole dei quartieri proletari. Anche quando infatti non c'è il malessere economico a influenzare negativamente la vita casalinga, la famiglia viene comunque definita come fondamentalmente impreparata a trasmettere un'educazione efficace e giusta ai propri figli. Per la maestra Vittoria Gatz l'inadeguatezza educativa dei genitori è palese non solo nelle famiglie povere, dove la madre «è costretta a trascurare i suoi sacri doveri della maternità, per accudire a lavori diversi», lasciando il figlio nell'incuria, nell'abbandono, nel sudiciume, in un ambiente insomma nel quale i bambini non possono che assorbire «i primi veleni del vizio», ma anche nelle famiglie più abbienti, dove le madri «pur potendo dedicarsi ai propri figli, non hanno la coscienza di adempiere al loro ministero, né sufficiente cultura per adempiere il compito non facile».⁵

¹ G. Martinuzzi, *I nuovi libri di lettura*, in «Rassegna Scolastica», a. VI, n. 51 (febbraio 1901), pp. 986-999.

² La Martinuzzi è convinta che «I libri di scuola, per una grande parte di famiglie povere formano la biblioteca, perciò se voluminosi tanto di meglio, qualcuna ne approfitterà». Tuttavia l'autrice non menziona il fatto che buona parte dei genitori poveri sono analfabeti.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ V. Gatz, *Il problema dell'educazione prescolastica a Trieste*, in «La Voce degli Insegnanti», a. III, n. 38, (10 giugno 1913), pp. 122-124.

Per il maestro Riccardo Leoni l'inadeguatezza della famiglie nell'educare il bambino sembra quasi dipendere dalla loro stessa struttura. Poiché nella formazione del carattere è di massima importanza una «direzione unica» dell'educazione, «non vi devono essere più poteri che esercitino un'autorità costante su ogni azione del bambino, sibbene una guida sola o almeno una sola direzione apparente».¹ Dunque l'eventuale presenza di due indirizzi educativi diversi fra madre e padre risulta per l'autore incompatibile con una giusta e sana crescita psicologica del bambino. Purtroppo, continua Leoni, «la vicinanza alla famiglia» genera errori nell'educazione del fanciullo, «quindi è bene, che per riparare ai danni di un'educazione [quella famigliare] apparentemente ottima, realmente molto difettosa, essi ricorrano sia alle scuole, sia a persone atte all'ufficio che molti genitori esercitano perfettamente, altri invece in modo poco idoneo».²

Gli insegnanti rilevano l'inadeguatezza della famiglia anche negli ambiti più intimi della formazione giovanile, imponendo dunque alla scuola di estendere la propria influenza sul ragazzo a settori finora tradizionalmente relegati nella sfera privata. Ottone Crusiz, insegnante al Ginnasio Comunale, venne inviato al congresso scolastico di Norimberga del 1904, dove fra l'altro si discuteva di una questione particolarmente importante nella pedagogia di quegli anni: l'istruzione sessuale. Secondo Crusiz il problema dell'educazione sessuale sta nel diffuso pregiudizio dei genitori che non vogliono far conoscere la verità ai propri figli. Questi ultimi, non trovando nel padre e nella madre dei confidenti disposti a dialogare, si rivolgono agli amici o peggio ancora alla servitù, che «se gli danno un consiglio per lo più fanno anche degli esperimenti».³ I giovani divengono così vittima dell'onanismo, della sifilide o della gonorrea... Il silenzio sia da parte dei genitori sia da parte degli insegnanti provoca, inoltre, una curiosità che aumenta l'eccitazione dei ragazzi. Poiché la maturità sessuale è piuttosto precoce, specialmente se associata ad una buona nutrizione, la maggiore corruzione sessuale si troverà proprio nelle classi benestanti. «Bisognerà perciò ad ogni costo che si distruggano i veli ed i misteri e che la questione sessuale diventi per la scolaresca una cosa comunissima e tanto naturale da non destare nella tenera età eccitazione alcuna».⁴ Secondo Crusiz è necessario iniziare fin da piccolissimi, facendo conoscere alla scolaresca la riproduzione delle piante e degli animali. In questo modo si eliminerebbe la curiosità verso un fenomeno che cominceranno a percepire come assolutamente

¹ R. Leoni, *L'educazione*, in «Rassegna Scolastica», a. II, n. 16, pp. 226-228..

² *Ibidem*.

³ O. Crusiz, *Impressioni dal congresso scolastico di Norimberga. Aprile 1904*, in «Rassegna Scolastica», a. IX, n. 9 (giugno 1904), pp. 203-211.

⁴ *Ibidem*.

naturale. Con l'adolescenza incombono altri pericoli: la prostituzione e soprattutto, preoccupazione costante della pedagogia ottocentesca, l'onanismo,¹ «che domina sovrano in tutta la nostra gioventù».²

Anche per quanto riguarda l'educazione sessuale, dunque, «molti genitori non saranno al caso, per mancanza di coltura, di conoscere il valore di questa istruzione e di saper scegliere la retta via per iniziarla».³ Sarà quindi la scuola media superiore, ed in particolare i docenti di scienze naturali, ad assumersi il compito di educare la conoscenza dei giovani in proposito. Viene invece esclusa esplicitamente qualsiasi prospettiva di collaborazione fra scuola e casa. Nella prima parte della relazione, Crusiz evidenzia come il congresso abbia auspicato la cooperazione tra scuola e famiglia per tutte le questioni educative, ma nel parlarne egli premette con scetticismo: «io so che a Trieste la questione del contatto tra casa e scuola incontrerebbe da principio tutta la freddezza possibile e immaginabile».⁴ Poi passa ad illustrare come a Vienna si svolgano serate convegno tra insegnanti e genitori, con tanto di madri che pur di assistervi partecipano portando con se il lattante. Crusiz commenta: «io so che la mia relazione in proposito produrrà più di un riso di scherno e che da più bocche uscirà la frase: si ma da noi la cosa non va».⁵

Sette anni più tardi le cose non sembrano cambiate. Il 27 marzo 1911, Enrico Rossmann, prof. Civica scuola reale all'Acquedotto, tiene una conferenza organizzata dal Comitato di pedagogia e didattica della Federazione, di cui «Il Piccolo» pubblicò una sintesi e che «L'Indipendente» riprodusse per intero. Una relazione che si rivolge dunque non tanto ai docenti quanto ai genitori, affidata per giunta agli organi di stampa affinché avesse la massima diffusione. Il tono è il solito: i genitori devono avere più stima della scuola, devono interessarsi all'andamento scolastico dei figli, devono soprattutto far rispettare l'autorità dell'insegnante. Al di là dei principi teorici e delle soluzioni pratiche proposte da Rossmann (fra cui un «taccuino di corrispondenza o rapportino individuale» veicolo delle comunicazioni fra insegnante e genitori), ci interessa individuare i punti fondamentali sui quali si articola il conflitto scuola-famiglia. Rossmann, malgrado il tono diplomatico del suo intervento, non può trattenersi dall'elencarli in modo esplicito:

¹ Riguardo alle concezioni di fine secolo rispetto alla sessualità maschile cfr. S. Bellasai, *La mascolinità contemporanea*, Roma 2004, in particolare pp. 36-53; riguardo all'opinione pubblica nei confronti della sessualità adolescenziale cfr. M. Perrot, *Figure e compiti*, in *La vita privata. L'Ottocento*, Roma Bari 2001 [1986], pp. 132-135.

² O. Crusiz, *Impressioni dal congresso scolastico di Norimberga*, cit., p. 208.

³ *Ibidem*.

⁴ O. Crusiz, *Impressioni dal congresso scolastico di Norimberga. Aprile 1904*, in «Rassegna Scolastica», a. IX, n. 8 (maggio 1904), pp. 181-196.

⁵ *Ibidem*.

Ricordiamo spesso i motivi fondamentali che spiegano i malintesi fra scuola e famiglia: in fondo c'è la lotta della tradizione contro il progresso, del sentimento sociale contro gli istinti egoistici, la lotta della cultura estetica contro il cattivo gusto utilitarista, la lotta dello spirito di libertà contro quello di schiavitù. In breve tutte le forze dell'avvenire contro tutte le forze del passato. Ma collaborando questi apparenti contrasti si risolveranno in armonia.¹

Sembra quasi uno sfogo finale che il relatore non riusciva proprio a trattenere. Il conclusivo invito alla collaborazione e all'armonia non può che sembrarci un esercizio di diplomazia dopo che egli ha descritto la famiglia come il veicolo dell'egoismo e dell'utilitarismo. Quest'ultimo punto è sempre ampiamente evidenziato: la famiglia agisce in base all'utilità mentre la scuola ha il compito di insegnare l'interesse sociale. Non citerò tutti i diversi passi in cui Rossmann dipinge quello che lui stesso chiama «il dualismo», basterà semplicemente questa sua affermazione a chiarire il principio fondamentale che lo ispira:

La famiglia subordina l'educazione all'interesse del figlio, l'educazione pubblica invece subordina il fanciullo alla società, i suoi interessi particolari agli interessi di tutti.

Insomma individualismo borghese contro spirito sociale, cosicché il conflitto fra famiglia e scuola diventa conflitto fra famiglia e Stato, di cui la scuola si presenta come unica reale rappresentante. Viene persino attaccato direttamente il principio della *Selbständigkeit* borghese,² denunciando l'errore dei genitori per i quali l'indipendenza del proprio figlio coincide con il benessere materiale anziché con un carattere forte e una agguerrita morale. Tutto questo si ricollega alla denuncia di Pasini sull'utilitarismo delle famiglie che pensano all'istruzione come addestramento per impiegati invece che creazione di uomini superiori.³ Queste conferenze, già in sé significative, non alimentavano solo discussioni fra insegnanti, ma ispiravano concrete iniziative come quella del prof. Costantini, direttore del ginnasio comunale, che dopo la relazione di

¹ R. Enrico, *La collaborazione della famiglia e della scuola nell'educazione dei fanciulli*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 9 (aprile 1911), pp.125-129.

² Vedi in questa tesi 3.4.2; sul valore dell'autonomia nei diversi ambiti della vita e della cultura borghese cfr. M. Hettling, *Die persönliche Selbständigkeit...*, in *Der bürgerliche Werthimmel...*, M. Hettling u. S. L. Hoffmann (Hrsg.), cit., ss. 55-78.

³ vedi 5.3.

Rossmann convocherà i genitori degli alunni delle classi prime (si tratta di tre sezioni) per una conferenza sulla collaborazione dei genitori con la scuola.

Quattro mesi dopo queste esercitazioni di concordia scolastico-familiare, scoppierà una polemica inaspettata e agguerrita fra «L'Indipendente» e il Ginnasio Comunale. Tratteremo più approfonditamente le implicazioni politiche della questione in 5.1, qui rileviamo semplicemente come il quotidiano liberal-nazionale dia voce a presunte lamentele da parte dei genitori, i quali accusano gli insegnanti di maltrattare i propri figli attraverso severi e inflessibili metodi educativi. Secondo «L'Indipendente» il ginnasio «fa desolare, disperare»:

La scuola è o deve essere un completamento della famiglia fuori di questa. Quindi fra scuola e casa, pensiero e direttiva devono essere legate in armonico accordo [...]. Esso [il Ginnasio Comunale] costituisce invece un ambiente staccato in cui i ragazzi si sentono a disagio più che per le costrizioni necessarie di una disciplina che deve esistere dove sia una pluralità di guidati e una guida, per quel distacco brusco tra banco e cattedra cui non può riempire neppure un alito di sentimento.

I docenti – c'è invero qualche eccezione – non fanno o non vogliono essere i genitori in quelle quattro mura o cinque ore di clausura ma si muovono in una gamma di maniera che va dal mandriano al caporale.¹

Segue la descrizione di tutti i soprusi di cui sarebbero rei i professori: si parla di tribunali senza appello, di sgridate furibonde, classificazioni inconsulte e feroci, appellativi di idiota e di matto affibbiati ai meno intelligenti o ai più vivaci e estesi persino alle loro famiglie... Molti genitori non andrebbero a ricevimento proprio per il contegno del professore «beffatore», «burbanzoso» e altezzoso. L'articolo si conclude con l'invito a mandare a riposo i docenti «nevrastenici impressionabili», e con un minaccioso «intanto, ripetiamo, la questione oggi è gravissima».²

Il conflitto fra famiglia e scuola a Trieste doveva dunque essere diventato un vero e proprio topos, tanto da essere sfruttato persino a livello politico.³ Questo topos si nutre proprio dell'analogia famiglia-scuola, in base alla quale l'istituzione statale deve costituire la seconda famiglia del giovane. Quando «L'Indipendente» lancia l'accusa «i docenti non fanno o non vogliono essere i genitori in quelle quattro mura», non riporta una distorta interpretazione della scuola da parte delle famiglie, bensì sfrutta

¹ Per l'educazione nazionale, in «L'Indipendente», 26 luglio 1911.

² *Ibidem*.

³ Vedi 5.1.1.

un'immagine e una funzione costruita dagli insegnanti stessi. Questi ultimi hanno infatti fondato la propria autorità sugli alunni attribuendosi ruoli genitoriali non semplicemente analoghi ma sostitutivi a quelli delle famiglie stesse. Alcuni semplici esempi saranno sufficienti ad illustrare efficacemente tutta la valenza simbolica di questa sostituzione.

L'articolo significativamente intitolato *L'asilo in famiglia*¹ si occupa della costituzione in via San Marco di un asilo «per minorenni». Il comitato promotore è presieduto dal primario dott. de Pastrovich. Il brano contiene una descrizione pedagogico-idilliaca dove le «piccole pianticelle» chiamano la signora che li accudisce «mamma». Potremmo interpretare tutto ciò alla luce del *Landerziehungsheimbewegung* tedesco² o comunque dell'attenta attività del Comune triestino nei confronti degli asili.³ In ogni caso certi segnali mi sembrano espliciti: la Lega degli insegnanti chiede nel congresso straordinario del 21 aprile 1912, in un ordine del giorno presentato dalla maestra Bianca De Bacco con intervento del prof. Sabbadini, che si prolunghi l'orario dei civici giardini d'infanzia anche *contro* la volontà delle madri che invece rivorrebbero i bambini a casa. Si invita poi il Comune a destinare i fondi ora elargiti alle singole famiglie all'erezione di nuovi giardini d'infanzia.⁴ Certo alcuni insegnanti consideravano trattenere i bambini all'asilo come un modo per sottrarli al misero ambiente casalingo, ma in ogni caso, ancora una volta, scuola e famiglia si posero su un piano concorrenziale, questa volta persino a livello finanziario.

Per gli adolescenti, come correlativo dell'asilo, troviamo il collegio. Nel 1902, Pietro Sparano era stato invitato a Trieste per un ciclo di conferenze pedagogiche. In una di esse aveva evidenziato tutti gli effetti nocivi del collegio nella sua funzione sostitutiva dell'ambiente familiare.⁵ Otto anni più tardi, la «Rassegna scolastica» pubblica invece una recensione del libro di Ferdinando Augusto De Benedetti dal titolo *Affetto (un anno di collegio)*, pubblicato da Sandron nel 1908. La recensione, firmata «g.» ovvero la sigla sotto cui si cela normalmente l'allora direttore della rivista Attilio Gentile, rileva come il libro, in parte autobiografico, sia stato scritto sotto forma di diario adolescenziale di un collegiale. La ragione di questa scelta è che «la vita del

¹ M. G., *L'asilo in famiglia*, in «La Voce degli Insegnanti», a. I, n. 5 (dicembre 1910), p. 80.

² Riguardo l'organizzazione e la struttura familiare del *Landerziehungsheimbewegung* cfr. W. Scheibe, *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932*, Wanheimen und Basel 1994 (1969), in particolare p. 119; in generale sul *Landerziehungsheimbewegung* cfr. H. Röhrs, *Die Reform Pädagogik*, Hannover 1980, pp. 101-154.

³ Sull'attenzione triestina alla politica degli asili e alle sue varie fasi cfr. V. Castiglioni, *Storia delle istruzioni educative per l'infanzia del comune di Trieste*, Trieste 1896; Istria Giani, *Quando papà andava la cantiere*, cit.

⁴ *Il congresso straordinario del 21 aprile 1912*, in «La Voce degli insegnanti», a. II, n. 23-24 (1-15 maggio 1912), p. 120-121.

⁵ P. Sparano, *Influenza dell'ambiente sociale sul carattere. IV La scuola - il collegio*, in «Rassegna scolastica», a. VII, n. 63 (aprile 1902), pp. 12-18.

collegio sviluppa precocemente e più intensamente l'ingegno dei ragazzi, ed è inoltre una forma quasi concentrata della convivenza sociale».¹ Perciò si raccomanda la lettura del romanzo ai docenti e ai giovani. Questo cambiamento di opinione sulle funzioni e sugli effetti positivi del collegio va di pari passo alla richiesta di istituzioni integrative quali appunto collegi, convitti e ricreatori, dove i giovani possano trovare ambienti alternativi alla famiglia.² Gunilla Budde, nel suo studio comparato sull'educazione borghese in Inghilterra e in Germania alla fine del XIX secolo, ha evidenziato quanto il collegio fosse influente rispetto alle dinamiche interfamigliari. L'affermarsi della *public school* in Inghilterra fa sì che l'allontanamento dalla famiglia diventi per i figli maschi una tappa essenziale del programma educativo borghese,³ riducendo drasticamente i rapporti fra famiglia e giovane. Quest'ultimo, trascorrendo per lunghi periodi l'intera giornata nel collegio, matura all'interno di una istituzione sociale la cui struttura è completamente diversa dal nucleo familiare. In Germania, invece, il modello della *Tagesschule* prevedeva il ritorno quotidiano del ragazzo all'interno della propria casa, in modo tale da non imporre una separazione drastica e affidare al padre una responsabilità e un ruolo determinante nella gratificazione e nella punizione del figlio rispetto ai risultati scolastici conseguiti. Non si trattava dunque solo di una diversa distribuzione del tempo trascorso a scuola o a casa, bensì di due differenti dinamiche educative, la cui strada si biforcava proprio in un'età fondamentale per il processo di individuazione personale e separazione dalla famiglia. Ecco perché il dibattito sul valore positivo o negativo del collegio rappresenta due diverse concezioni educative rispetto al rapporto scuola-famiglia.

Intervenendo sulla polemica riguardo all'apertura di una scuola o educatorio correzionale, Bettioli Antonio, uno degli insegnanti più attivi sotto il profilo pedagogico, pubblica nel gennaio 1902 un lungo articolo dal titolo *Per l'avvenire dei nostri fanciulli*, finalizzato a sostenere l'assoluta necessità di un istituto triestino nel quale «rinchiudere» i bambini affetti da anormalità fisiche, mentali o che si segnalino per propensione alla delinquenza. L'articolo ruota intorno a due problemi: 1) l'ereditarietà non solo delle anormalità fisiche, ma anche delle patologie mentali e delle tendenze criminali. Vengono citati Grant Allen *Essay on Fabian Society* 1902, Jacobi *Idee der Entwicklung*, Weismann *Aufsätze über Vererbens* e infine Bebel *Die Frau*. La teoria di Lombroso viene direttamente collegata a quella della selezione naturale, spesso

¹ *Affetto (un anno di scuola)*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie a. II, n. 8 (novembre 1909), p.155.

² Sulle teorie e l'attività di Mario Pasqualis riguardo le istituzioni scolastiche integrative vedi in particolare 3.3.2.

³ Cfr. G. Budde, *Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914*, Göttingen 1994, pp. 360-362.

associata a metafore sulla crescita delle piante. Poiché ereditarietà e influenza dell'ambiente sociale condizionano lo sviluppo del fanciullo, è necessario allontanare chi cresce male dalla fonte dell'eredità, cioè dalla famiglia. 2) L'allontanamento è appunto il secondo problema di Bettioli, il quale denuncia come, non appena si parli di famiglia, venga elevata l'obiezione della patria potestà. A questa obiezione l'autore risponde così:

La famiglia! È questa, o signori, il sancta-sactorum dei buoni filosofi della scuola antica, che la proclamarono il vivaio di ogni bontà e virtù, il baluardo incrollabile dello stato cristiano. Guai a colui che intendesse svelarne le piaghe profonde e putrescenti che sotto il manto di lei, fatto inviolabile e santo, si celano e inacerbiscono senza che molti se ne diano per inteso.¹

Bettioli si riferisce soprattutto ai poveri, per i quali afferma, citando Luigi Büchner, «la famiglia nella sua vera forma non esiste».² Non dobbiamo dimenticare che dietro le parole di questi insegnanti vi è la conoscenza diretta dei disagi delle famiglie proletarie di inizio secolo. Tuttavia è chiaro come la polemica sia indirizzata verso coloro che difendono l'istituzione familiare dall'intrusione della scuola e dello stato. Inoltre certi toni appaiono veramente esagerati:

Il padre, che nella vita civile trascina la sua esistenza nella dipendenza, nel servaggio, nella monotona uniformità che deprime il suo spirito, nella moglie e nei figli non vede altro che i soli esseri sui quali gli è concesso di esercitare la sua personale autorità, e nei brevi momenti della sua presenza in casa, vendica brutalmente su quegli infelici la sua sociale degradazione.³

Ci troviamo, lo ricordo, sulla stessa rivista che lamentava la mancanza di una più severa condotta disciplinare delle famiglie rispetto ai figli, accusandole di difendere ingiustamente i ragazzi quando questi denunciavano la durezza dei metodi del maestro. Pochi mesi dopo su queste stesse pagine, Giovanni Bianchi incolperà le famiglie di essere troppo indulgenti con i figli: «Se il maestro avrà da fare con genitori ragionevoli vedrà le classi popolate anche nei giorni freddi, anche nei giorni in cui soffia il vento».⁴ La vita nostra è un continuo combattere con le vicissitudini naturali. Che avverrà mai di

¹ A. Bettioli, *Per l'avvenire dei nostri fanciulli*, in «Rassegna Scolastica», a. VII, n. 60 (gennaio 1902), pp. 94-103.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, p. 103.

⁴ Si riferisce alla Bora triestina.

colui il quale non sarà abituato fin da piccino a sprezzare i piaceri, a obbedire, a soffrire?».¹

Il tono di Bettioli rientra certo nella complessiva strategia retorica dell'articolo, ma l'obiettivo di fondo dell'autore appare ben chiaro: la famiglia non è necessariamente l'istituzione più adatta all'educazione dei figli e il principio della patria potestà deve essere ridimensionato, quasi a far valere un diritto di potestà scolastica: «Io sono convintissimo che una buona famiglia, ragionevolmente condotta, non abbia bisogno di un altro sistema di educazione, *ma essendo queste famiglie assai rare*, mi sembra assurdo far valere, in tesi generale, questo principio».² Usando una metafora che non potrebbe essere più esplicita, Bettioli sostiene che, così come quando un bambino affetto da un «morbo infettivo» viene strappato alla famiglia e chiuso in un ospedale, così «del pari e forse ancor più necessario è il toglierlo alla famiglia, quando essa o l'individuo stesso, sono affetti da morbi morali, e rinchiuderlo in una scuola dalla quale uscirà con tutta certezza, novantanove volte su cento un galantuomo». Dietro questo linguaggio si cela la convinzione positivista che ove sorge una scuola chiuderà una prigione, ma dentro questo linguaggio ci si imbatte anche in una evidente concezione secondo cui la scuola debba agire come un ospedale sociale, curando dai germi dell'ambiente e immettendo nuovamente nell'aria individui corretti e curati. L'attacco alla famiglia, seppur condizionato da strategia retorica, seppur mediato da giuste considerazioni sulle condizioni materiali dei ceti popolari, rivela indiscutibilmente la concezione di una contrapposizione fra scuola e nucleo familiare che deve risolversi in favore della prima.

4.2.2 La questione della lingua e le famiglie traditrici

Ha nove anni Toio, il protagonista del racconto *Cuore adolescente* che Giani Stuparich scrisse per condurci fra la famiglia e la scuola viste e vissute da un bambino triestino di inizio secolo. Padre capitano di nave (come il padre dei due fratelli Stuparich), la madre che organizza e domina la vita familiare, l'importante figura di una giovane zia socialista, l'acquisto di una casa nuova e il simbolico trasloco da un quartiere popolare ad uno borghese. Fuori i disordini dello sciopero del 1902, i piccoli scontri nazionalisti fra ragazzi e soprattutto la scuola: l'odiata scuola elementare tedesca e l'agognato ginnasio italiano. Nonostante l'irredentismo che caratterizza la sua

¹ G. Bianchi, *La madre e la scuola*, in «Rassegna Scolastica», a. VIII, n. 71 (febbraio 1903), pp. 3-4.

² *Ibidem*, il corsivo è mio.

famiglia «Toio va alle scuole tedesche di via Fontana. - Il tedesco bisogna impararlo finche si è piccoli - ha affermato la mamma, che è energica e si è messa in testa di far studiare il suo figliolo: lo sogna avvocato o medico [...]. Ancora due anni di tortura, poi la mamma, gli aveva promesso, se fosse bravo, di mandarlo al ginnasio italiano».¹ In poche righe troviamo condensati i nodi attraverso cui si articola il confronto-scontro tra famiglia e scuola: aspirazioni professionali borghesi contro lingua nazionale. Quella di Toio è una famiglia del ceto medio, saldamente italiana e irredentista, e tuttavia per la madre è assolutamente necessario che il figlio impari il tedesco. Idealismo giovanile e pragmatismo materno, ovvero idealismo nazionale e pragmatismo borghese.

Nel capitolo precedente abbiamo visto come la lingua, in quanto sostanza concreta del territorio cittadino e dell'identità personale, fosse divenuta il campo e l'arma dello scontro fra le scuole nazionali. Vedremo come essa si presti ad essere anche il luogo dello scontro non meno esplicito fra scuola e famiglia. In quale modo le famiglie sceglievano fra un istituto tedesco ed uno italiano? Le strategie linguistiche della famiglia variavano a seconda dello strato sociale di appartenenza e delle aspirazioni professionali nutrite nei confronti del figlio. Esse non sono riconducibili ad un modello univoco, tuttavia sembra essere piuttosto diffusa presso i ceti medi la tendenza a far imparare il tedesco ai propri figli. In quanto lingua veicolare dell'impero, il tedesco era infatti indispensabile non solo a chi ambiva ad un posto da impiegato statale, ma anche a tutti coloro che lavoravano nel settore commerciale e finanziario. Slataper ci tiene a descrivere come questo mondo commerciale si comportasse secondo logiche totalmente estranee al patriottismo declamato dai docenti delle scuole comunali: nel *Mio Carso* egli racconta come, recandosi al Credit per ottenere un posto da impiegato, gli risposero semplicemente «ch'era impossibile perché avevo fatto il ginnasio e non l'accademia di commercio, e poi non sapevo bene il tedesco».²

In generale i genitori pensavano che il bambino, avendo imparato l'italiano in famiglia durante l'infanzia, potesse frequentare le scuole elementari tedesche in modo da poter padroneggiare fin da piccolo entrambe le lingue. A questo punto la scelta rispetto alla scuola media veniva condizionata da molteplici variabili: le convinzioni nazionalistiche delle famiglie, quelle politiche, l'aspirazione ad ambiti professionali specifici come ad esempio un impiego presso l'amministrazione comunale (dove poteva costituire titolo di preferenza il ginnasio italiano direttamente gestito dal Comune), oppure presso l'amministrazione statale (dove invece era preferito un diploma dello Staatsgymnasium). A tal proposito, tuttavia, bisogna evidenziare che mentre nello

¹ G. Stuparich, *Cuore adolescente*, cit., p. 24.

² S. Slataper, *Il mio Carso*, Milano 2000, p. 117 [Ed. orig. 1912].

Staatsgymnasium circa l'8% dei maturati sceglie di ambire direttamente ad un impiego pubblico (vedi cap. 2, tab. 11), nessun diplomato del Ginnasio Comunale esprime una scelta simile. Bisogna anche considerare che la divisione degli studi ginnasiali in due tappe faceva sì che molti abbandonassero l'istituto dopo aver raggiunto il quarto anno, avendo così ottenuto un titolo che permetteva di accedere a posti impiegatizi anche presso amministrazioni pubbliche. Un esempio di quanto poco a volte le strategie famigliari fossero condizionate dalla questione nazionale è costituito da quei casi in cui alunni madrelingua italiani, che sceglievano una scuola media statale, si dichiaravano di lingua tedesca per non essere costretti a seguire oltre alle normali lezioni anche il corso obbligatorio in lingua e letteratura italiana. Avere un minore carico di lavoro e quindi una maggiore probabilità di successo scolastico costituiva una priorità rispetto a qualunque altro valore di tipo nazionale o politico.

Di fronte a simili strategie famigliari, le due accuse scagliate dagli insegnanti della scuola nazionale erano di "utilitarismo" e di "tradimento". Le ritroviamo negli accorati appelli, pubblicati durante il periodo di iscrizioni scolastiche sui quotidiani cittadini italiani, ad opera sia della Lega degli insegnanti italiani sia della Società degli studenti triestini. I comunicati facevano sempre leva sui sentimenti d'italianità delle famiglie, cercando di generare in esse sensi di colpa per il tradimento della propria appartenenza nazionale. *Ai genitori italiani!* era il titolo del tradizionale appello scritto dai giovani della Società studenti triestini e pubblicato sul «Piccolo» e sull'«Indipendente». Come abbiamo già esaminato in 4.2 e in 3.2.3, lo studio in una lingua straniera veniva presentato ai capi famiglia come fonte di «angoscia» e «martirio», causa di «anime malate» e «intelletti corrosi», radice di danni irreparabili allo sviluppo psichico e alla salute dei bambini, origine di minorazioni permanenti alle loro capacità linguistiche e infine, soprattutto, germe di imbastardimento nazionale.¹ I genitori venivano così messi di fronte alla descrizione delle «deformazioni» che essi stessi provocavano ai propri bambini, raccontate a volte attraverso metafore fisiologiche. Mi sembra il caso di riportarne nuovamente una particolarmente significativa.

Chi per fare del proprio figlioletto un acrobata da circo, ne piegasse e scontorcasse le membra tenerelle, caricasse di soverchio peso il corpo delicato

¹ Come esempio di questa campagna annuale cfr. quella del 1908: *Relazione congresso della Società degli studenti triestini*, in «L'Indipendente» (29 giugno 1908); Comunicazione di uno studente in «Il Piccolo» (4 luglio 1908); *Ai genitori italiani!*, in «L'Indipendente» (11 luglio 1908); e ancora articoli, testimonianze e proclami nell'«Indipendente» del 3 agosto 1908, 16 settembre 1908, e sul «Piccolo» del 20 agosto 1908, 18 settembre 1908, 1 ottobre 1908.

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.¹

Ci troviamo di fronte al tentativo di infondere veri e propri sensi di colpa nei «crudeli» genitori. Onnipresente è poi l'accusa di diserzione della causa nazionale, come dimostra la conclusione dell'appello *Ai genitori italiani!*:

Trieste, dopo tanti anni, dopo tante parole, non sentirà ancora tutta intera la voce che l'ammonisce e l'esorta, vedrà ancora padri che varcheranno con le loro creature quelle soglie [delle aule tedesche], che si copriranno ancora una volta di disprezzo e di viltà?²

È possibile che dietro questa campagna vi fosse anche semplicemente una forma di propaganda delle scuole comunali italiane contro la concorrenza statale. Attrarre i bambini nelle scuole comunali era un obiettivo di tutti, ma le strategie non sempre coincidevano. In realtà il fronte degli insegnanti, ed evidentemente anche dei politici liberal-nazionali, non doveva essere così compatto: il maestro di scuola civica Luigi Gonano, che si era sempre segnalato per aver intrapreso polemiche di vario tipo contro decisioni della Lega o della Federazione, propose nel 1903 l'istituzione di scuole complementari italiane nelle quali venisse impartito anche l'insegnamento del tedesco. Antonio Bettioli, nell'articolo *Sistemi vecchi e parole nuove*, reagì denunciando come alcuni professori e maestri delle scuole popolari, proponessero l'istituzione di un «Scuola complementare annessa al primo corso di perfezionamento per alunni che intendono frequentare le scuole medie».³ Questa proposta trovò il significativo appoggio dalla stampa e del Comune, che istituì le scuole all'inizio dell'anno scolastico 1904-05.⁴ Perché la Federazione era contro l'istituzione dei nuovi istituti? Fondamentalmente si trattava di un corso propedeutico alle scuole medie, nel quale venisse migliorata la conoscenza della lingua tedesca, rispondendo così all'esigenza di alcuni genitori che mandavano i propri figli alle scuole statali proprio per supplire alla mancanza del tedesco in quelle comunali. Bettioli scaglia un furente attacco contro quello che

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

² *Ai genitori italiani!*, proclama della Società degli studenti triestini del settembre 1908, versione completa pubblicata in «Rassegna Scolastica», nuova serie a. II, n. 5 (ottobre 1908), pp.208.

³ A. Bettioli, *Sistemi vecchi e parole nuove*, in «Rassegna Scolastica», a. VIII, n. 76 (luglio 1903), p. 213..

⁴ I programmi si trovano in «Rassegna Scolastica», a. IX, n. 1 (novembre 1904), p. 9.. Cfr. anche L. Gonano, *Voci ascoltate*, in «Rassegna Scolastica», a. IX, n. 6 (marzo 1904), pp. 117-118.

definisce il tentativo di assecondare i desideri di «genitori incoscienti», diffondendo la lingua tedesca e la corrispondente cultura, e «cooperando così a togliere la secolare impronta che il dominio di Roma impresse quasi a suggello a questa terra cotanto insidiata da nemici di ogni specie».¹ Egli sostiene che il vero motivo per cui molti italiani non mandano i propri figli alla scuola comunale risieda nel pregiudizio di vederli «guastati e corrotti dal mal esempio dei figli del popolo». Con il nuovo corso «i genitori della cosiddetta buona società» coglieranno il pretesto per allontanare definitivamente i propri figli dalle scuole comunali, lasciando queste ultime solo ai ceti popolari in contraddizione col «principio di uguaglianza sociale».²

Nella sua replica Lorenzo Gonano asserisce che Bettioli ha ragione, o meglio, sbaglia totalmente a farne una questione di italianità, mentre coglie nel segno quando teme che le scuole popolari divengano un luogo solo per i ceti popolari e «diseredati», secondo Gonano infatti lo sono già: «solo i nullatenenti o i quasi agiati», che non possono permettersi una scuola privata, mandano i propri figli nelle scuole popolari, con le loro classi affollate da «elementi di infima specie, incorreggibili, dannosi a sé e agli altri». È dunque proprio per questo che vengono disertate dalle famiglie benestanti, e «stando così le cose, ne potendo noi mutarle, è naturale che ai bisogni e ai desideri delle differenti classi sociali corrispondano diverse specie di scuole».³ Concetto chiaro ed esplicito. È evidente come le strategie familiari coniughino sentimento dello status borghese e utilitarismo professionale, entrambi inconcepibili per quegli insegnanti che, come vedremo in 5.3, rifiutano una scuola la cui funzione sia quella di mera addestratrice di futuri impiegati, bensì hanno come meta la costruzione di uomini e spiriti superiori forgiati per la lotta nazionale, uomini di carattere e non bottegai. Forte di questi principi, prima ancora etici che educativi, la scuola nazionale rivendica nei confronti della famiglia l'esclusività della competenza nella trasmissione dell'identità linguistica italiana. La lingua materna è infatti il dialetto e solo a scuola i bambini imparano la lingua nazionale, come si può infatti chiamare italiano il dialetto «casalingo e scapestrato della famiglia?».⁴

4.2.3 La Patria e la rappresentazione della separazione dalla famiglia

¹ A. Bettioli, *Sistemi vecchi e parole nuove*, in «Rassegna Scolastica», cit.

² *Ibidem*.

³ L. Gonano, *Non confondiamo*, a. IX, n. 2 (novembre 1903), p.35-38.

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

La questione linguistica, le accuse sui metodi disciplinari degli insegnanti, la pretesa di allontanamento del giovane dalla famiglia, sono tutti episodi di un più generale conflitto fra scuola e famiglia che non è certo limitato a Trieste. Ancora Gunilla Budde ha evidenziato come il processo di graduale delegazione dell'educazione, che la famiglia compie in favore della scuola, non potesse non essere privo di attriti.¹ Le scuole superiori inglesi, essendo private, istituiscono un rapporto contrattuale in cui i docenti sono impiegati dell'istituto mentre i genitori ne sono clienti, fissando così una chiara distinzione fra le due autorità e i loro compiti. Nel sistema scolastico tedesco, invece, la scuola rappresenta lo Stato, di fronte al quale le famiglie si pongono in quanto cittadini che usufruiscono di un servizio determinato. A scuola l'insegnante impersona l'autorità statale e lo studente si trova dentro le mura dello Stato, qui impara ad ubbidire ad un potere differente da quello paterno e di fronte al quale egli è uguale a tutti i suoi compagni. Le mura dell'istituto sono così il luogo di iniziazione del bambino alla società e allo stato, costituendo un'importante fase di uscita dalle pareti domestiche e di apprendistato alla sfera pubblica. Si tratta di una dinamica presente in tutti gli stati nazionali e in tutti i processi di nazionalizzazione,² generando inizialmente, come rileva Mosse, un rapporto concorrenziale fra nazione e famiglia, la quale rimane il «centro della fedeltà individuale», che solo nel periodo interbellico si trasformerà in alleanza.³ In base a quanto esaminato precedentemente, se dovessimo rispondere alla iniziale domanda posta dalla Budde «*Elternhaus und Schule: Konkurrenz oder Kooperation im Erziehungsprozeß?*»,⁴ nel caso triestino dovremmo certamente individuare un rapporto concorrenziale che si manifesta con molteplici e continue polemiche.

A determinare la natura di questo rapporto è forse il carattere fortemente nazionale che la scuola comunale triestina ha assunto in seguito alla funzione di argine rispetto alla configurazione multi-etnica del territorio, oppure è forse il prolungarsi di un Risorgimento incompiuto che spinge a reclamare l'appartenenza del giovane alla nazione contro gli interessi particolari delle famiglie. Ecco come nel discorso commemorativo del presidente della Società pedagogica Luigi Candotti, tenuto in occasione dei 40 anni compiuti dall'associazione nel 1908, la difesa della nazionalità e il distacco dalla famiglia si congiungono:

¹ G. Budde, *Auf dem Weg ins Bürgerleben*, cit., pp. 362-368.

² Bisogna considerare che in Inghilterra solo le scuole medie erano private, mentre quelle elementari rimanevano pubbliche.

³ G. Mosse, *L'uomo e le masse nelle ideologie nazionaliste*, Roma-Bari 1982, p. 14.

⁴ «Casa e scuola: concorrenza o collaborazione nell'educazione?». G. Budde, *Auf dem Weg ins Bürgerleben*, cit., p. 362.

La morte di una nazione può avvenire là dove viene allevata una gioventù fiacca, indolente, alla quale da nessuno sia stata trasfusa l'idea di un amore che varca i confini della casa e della famiglia.¹

Il compito della scuola è educare alla nazione, ed educare alla nazione vuol dire allontanare la mente e il cuore del giovane dalla famiglia, farlo uscire dalla casa, creando un'appartenenza ideologica al "Noi" nazionale incompatibile con l'individualismo borghese su base familiare. L'affermazione di Candotti non è certamente originale, e la rappresentazione della separazione dagli affetti familiari in favore del dovere e del sacrificio verso lo stato è inquadrabile all'interno di una prospettiva di lunghissimo periodo, che va dall'antichità ai totalitarismi novecenteschi.² Proprio l'antichità forniva esempi concreti con cui inscenare il sacrificio della famiglia in favore della patria. La presenza di esempi storici sui libri di testo è ovviamente notevole, ma ancor più significativa è la tendenza degli insegnanti delle ultime classi del Ginnasio Comunale ad assegnare temi in cui lo scolaro riproducesse il percorso emotivo compiuto dell'eroe. Ne è un esempio il titolo «Ettore come sposo, come padre, come eroe secondo il VI canto dell'Iliade» assegnato agli alunni della settima classe durante i primi anni del secolo. La figura dell'eroe troiano si prestava in modo significativo ad un parallelo con la situazione tergestina: il nome Ettore è etimologicamente «colui che resiste» e quello del figlio Astianatte corrisponde a «difensore della città» ed egli è colui che riceve in eredità dal padre il compito di riscattare la sua eventuale morte per mano dei greci. Il canto è tra i più famosi del poema omerico, ancora oggi oggetto usuale di studio presso le scuole medie inferiori e superiori. Ilio è accerchiata dai greci, così come tante volte viene descritta Trieste assediata da austriaci e sloveni. Andromaca con il piccolo Astianatte supplica Ettore di restare con lei sulla torre e non andare in battaglia dove potrebbe trovare la morte. La moglie contrappone esplicitamente il dovere del

¹ L. Candotti, *XL anniversario della Società pedagogica*, in «Rassegna Scolastica», nuova serie, n. 8 (novembre 1908), p. 106.

² A tal proposito è significativo il passo ciceroniano, riportato in una delle sei iscrizioni esposte sulla facciata del palazzo delle esposizioni di Roma nel 1937 in occasione della Mostra augustea della romanità: «In tutti i rapporti umani nessuno è più importante e più diletto di quello che ciascuno di noi ha con la sua patria. cari ci sono i genitori, cari i figli, i parenti, gli amici, ma tutti questi affetti si compendiano nell'amore della patria. Nessun buon cittadino esiterebbe a dare la vita, se il bene della patria lo richiedesse.

Omnum societatum nulla es gravior, nulla carior, quam ea quae cum republica est unicuique nostrum. cari sun parentes, cari liberi, propinqui, familiares, sed omnes omnium caritates patria una complexa est, pro qua quis bonus dubitet mortem oppetere, si ei sit profuturus? Cicerone, *De Officiis*, I, 17, 57». Candotti si riferisce esattamente a questo modello di senso del dovere verso la patria, riprodotto durante varie epoche ma sostanzialmente improntato sul paradigma della separazione dalla famiglia e del sacrificio degli affetti personali.

padre di famiglia a quello del patriota: «non hai pietà del figlio ancora bambino», o ancora, «non fare di tuo figlio un orfano, di me una vedova».¹ L'eroismo a cui si riferisce il titolo è invece proprio quello dell'uomo che sente come un dovere superiore quello di separarsi dalla sua famiglia e morire per la patria. A questo punto, tutti gli studenti avranno certamente citato la risposta dell'eroe troiano: «Donna, so anch'io tutto questo; ma terribile la vergogna che provo davanti ai Troiani, alle Troiane dai lunghi capelli se, come un vile, mi tengo lontano dalla battaglia; me lo impedisce il mio cuore, perché ho imparato ad essere forte, sempre, e a combattere con i Troiani in prima fila, per la gloria di mio padre e per la mia gloria».² Il sacrificio per i genitori diventa così sacrificio per la patria ed implica paradossalmente proprio la separazione dalla famiglia. Il principio che anima Ettore è costituito dalla coscienza che il proprio senso individuale sta nella comunità di cittadini a cui si appartiene, in quell' *Αἰδώς* pronunciato da Ettore, tradotto con “vergogna” e così commentato da von Erffa: « *Αἰδώς* non è solo il timore, rispetto reverenziale, vergogna, senso dell'onore, ma una qualità specifica per la quale non possediamo un termine. Essa nasce dalla vita associata degli uomini, dalla società, e si prova solo in relazione agli altri».³ Il significato ultimo dell'eroismo che i giovani alunni triestini dovevano rievocare nello svolgimento del proprio tema è dunque chiaro: l'eroe si deve imporre sullo sposo e sul padre, la patria deve avere la meglio sulla famiglia.

Il soggetto della morte per la patria era naturalmente frequente. Sempre in settima veniva assegnato il tema «Temistocle muore volontariamente per non portare le armi contro la patria. Attorno al letto stanno la moglie e il re persiano con la sua corte. Parole del morente». Temistocle è figlio di padre greco e madre straniera, quindi di sangue misto, una condizione frequente fra i giovani triestini, anzi una condizione in qualche modo paradigmatica della stessa Trieste. Temistocle si trova in Persia, dove è stato accolto dal re Antaserse nella sua fuga prima dagli Ateniesi e poi dagli Spartani. Gli studenti venivano così posti di fronte ad un esule costretto a vivere in terra straniera. Egli non conosce bene il persiano e per non rispondere ad Antaserse, che lo interrogava sulla situazione militare greca, chiede un anno di tempo per imparare la sua lingua. Secondo Plutarco,⁴ Temistocle non veniva trattato come tutti gli altri ospiti stranieri, ma godeva di una particolare familiarità con il re persiano (resa con il vocabolo *γενέσθαι*): lo accompagnava a caccia con lui, partecipava alle feste di palazzo, era ammesso

¹ *Iliade di Omero*, a cura di M. G. Ciani e E. Avezzi, Torino 1990, canto VI versi 405-439.

² *Ibidem*, canto VI versi 441-446.

³ C. E. von Erffa, *ΑΙΔΩΣ und verwandte Begriffe in ihrer Entwicklung von Homer bis Democrit*, Leipzig 1937, p. 9, citato in *Iliade di Omero*, cit., p. 357n.

⁴ Plutarco, *Vite*, vol. I, 31,1-7.

persino alla presenza della Regina Madre, insomma aveva trovato una seconda famiglia e una seconda patria i cui regnanti lo avevano accolto come un figlio. Nell'eroe adottato e nutrito da re stranieri possiamo trovare ancora una volta la possibilità da parte del docente di fare un riferimento simbolico con l'attuale condizione della città tergestina. Malgrado infatti il rapporto familiare, quando Antasense decise di affrontare i greci e chiese a Temistocle di occuparsene, egli preferì suicidarsi piuttosto che tradire la sua patria originaria. Le parole del morente a cui il tema si riferisce ruotano, ancora una volta, attorno al vocabolo Αἰδώς: la vergogna che Temistocle proverebbe nel tradire i greci suoi originari compatrioti.

I brani storici scelti dagli insegnanti illustrano efficacemente quanto fosse importante che il legame fra patria e eroe venisse raffigurato come più forte dell'originario nesso familiare o dei rapporti affettivi intessuti dall'individuo nell'arco della sua vita. Si tratta di un principio che i giovani imparavano non solo dai libri di storia o da quelli di lettura, ma anche dai propri beniamini. I più amati e in assoluto i più letti erano quelli dei libri di Salgari, ricordati innumerevoli volte nelle memorie dei ragazzi di inizio secolo e acquistati in numerose copie persino dalle biblioteche scolastiche.¹ I due cicli più famosi, quello dei "pirati della Malesia" e quello dei "pirati delle Antille", sono inaugurati rispettivamente dai romanzi *Le tigri di Mompracem*² (1900) e *Il Corsaro nero* (1898). Perché sia Sandokan che il Corsaro Nero sono nemici giurati degli occidentali? Entrambi i cicli hanno inizio con quella che, come vedremo nel paragrafo successivo, costituisce la formula iniziale e il motore dell'azione delle biografie esemplari presenti sui libri di lettura scolastici: il danneggiamento familiare. L'avversario del Corsaro Nero è il duca fiammingo Wan Guld, che si trova a capo delle forze spagnole di stanza nei caraibi. Egli è un nemico giurato della famiglia dell'eroe salgariano, tanto da averne ucciso i due fratelli Corsaro verde e Corsaro rosso. La parte iniziale del romanzo indugia sulla crudeltà delle esecuzioni spagnole, tanto da proporre la descrizione puntuale degli avvoltoi mentre si cibano delle carni dell'amato fratello impiccato sulla piazza centrale della città. La vendetta del Corsaro nero è dunque una

¹ Da un'analisi condotta sugli acquisti della biblioteca del Ginnasio Comunale tra il 1895 e il 1910, i libri di Verne e Salgari risultano essere in assoluto i più acquistati dall'istituto, fatto che induce ad ipotizzare una richiesta notevole da parte degli studenti e l'approvazione del corpo docente. I dati sono stati ricavati dagli annuari a stampa.

² In realtà il primo ciclo inizia con *I misteri della jungla nera* nel 1895 ma è nel *La Tigre di Mompracem* che compare l'eroe Sandokan e che diviene il libro di riferimento dell'intero ciclo. Per un'analisi dei romanzi di Salgari rispetto all'educazione giovanile cfr. M. Colin, *L'«âge d'or» de la littérature d'enfance et de jeunesse italienne. Des origines au fascisme*, Caen 2005, in particolare pp. 201-245. Per un'analisi letteraria cfr. A. Piromalli, *Motivi di narrativa popolare nel ciclo dei "Pirati della Malesia"*, in *Scrivere l'avventura: Emilio Salgari*, Atti del Convegno Nazionale di Torino del marzo 1980, Torino 1981, pp. 146-160.

vendetta familiare, esattamente come quella che, nel ciclo dei pirati della Malesia, legittima l'odio di Sandokan verso la razza bianca:

Forse che non hanno assassinato mia madre, i miei fratelli e le mie sorelle, per distruggere la mia discendenza? Che male avevo fatto io a costoro?

La razza bianca non aveva mai avuto da dolersi di me, eppure mi volle schiacciare. Ora la odio, siano spagnoli, olandesi inglesi o portoghesi [...], io li esecro, e mi vendicherò terribilmente di loro, l'ho giurato sui cadaveri della mia famiglia e manterrò il giuramento.¹

Lo schema fondamentale di entrambi i cicli prevede che l'eroe debba innamorarsi della bellissima figlia o nipote dell'odiato nemico, una sorta di riparazione per la famiglia perduta ma anche di apertura alle debolezze del sentimento. Nasce così l'amore fra Sandokan e Marianna, la nipote del capitano della marina inglese Lord Guillonk. L'eroe riesce a rapire Marianna, ciò gli costerà però la distruzione dell'isola di Mompracem, il suo regno, ma soprattutto quella della sua identità di Pirata ed eroe:

“Senti amor mio” diceva egli “non piangere, io ti farò felice, immensamente felice. Noi andremo lontani da queste isole, seppelliremo il mio truce passato, e non udremo più parlare né di pirati, né della mia selvaggia Mompracem. La mia gloria, la mia potenza, le mie sanguinose vendette, il mio nome temuto, tutto dimenticherò per te, perché voglio diventare un altro uomo.”²

Una vera e propria metamorfosi imposta dall'amore per la bella figlia del nemico, che porterà Salgari a concludere il suo romanzo con la frase pronunciata da Sandokan «La Tigre è morta, e per sempre!...». Il libro si apre dunque con l'immagine di una famiglia distrutta e si chiude con quella di un nuovo nucleo familiare, che nell'immaginazione del lettore darà vita alle avventure del romanzo successivo. Ma in realtà l'eroe non può vivere di famiglia, e la sua conquista è finalizzata solo alla sua perdita: l'amata Marianna scompare immediatamente dal romanzo successivo e la sua morte, a causa del colera, non viene neppure rappresentata. Nel successivo *I pirati della*

¹ E. Salgari, *Le tigri di Mompracem*, Firenze 2003, p. 9.

² *Ibidem*, p. 283.

Malesia ritroviamo infatti Sandokan subito solo, la sua breve vita familiare si è svolta fuori dal racconto salgariano, essa è qualcosa che non appartiene al lettore perché non appartiene al mondo dell'eroe. La famiglia di quest'ultimo è sempre una famiglia morta, è sempre distacco e perdita, icona legittimante e motore dell'azione ma mai fine dell'azione stessa.

Ancora una volta la famiglia diviene la cornice di una rappresentazione che inscena in realtà il sacrificio dei legami affettivi. Tutto ciò che i ragazzi leggevano sui romanzi di Salgari rispetta sempre religiosamente il principio classico ripetuto dal prof. Candotti, secondo cui l'amore per la patria deve varcare i confini della casa e della famiglia. Nei racconti di Salgari c'è sempre almeno un episodio in cui l'eroe deve separarsi da un amico a cui è estremamente legato perché l'appartenenza ad una patria avversa impone ai due di battersi. Dopo un esplicito chiarimento, si celebra il duello, che si conclude con il dolore dell'eroe salgariano per la morte del compagno. A quest'ultimo il Corsaro Nero o Sandokan tributano con ammirazione il riconoscimento della coerenza morale e della corretta decisione dell'amico di battersi in nome della sua patria. Quest'ultima non può e non deve essere tradita mai, neppure quando i legami familiari lo imporrebbero: dopo che nel *Le Tigri di Mompracem* Marianna era stata l'oggetto di contesa fra lo zio inglese Lord Guillonk e Sandokan, la morte della ragazza fa sì che i due acerrimi nemici si riconcilino nel romanzo successivo *I pirati della Malesia* in nome della parentela che si è istituita fra di loro. Li accomuna infatti la necessità di salvare Ada, una cugina di Marianna, e dunque i due "ex-nemici" e "neoparenti" si alleano in nome di un'impresa relativa alla comune appartenenza ad una stessa famiglia. Per questo Lord Guillonk pretenderà che Sandokan lo chiami addirittura "zio". Così Sandokan, Ada e il Lord si ritrovano uniti nell'azione, ma quando quest'ultima, proprio nel suo snodo finale, obbliga al combattimento contro gli inglesi capeggiati da James Brooke "lo sterminatore dei pirati", Salgari impone ai suoi personaggi la rigida superiorità dell'appartenenza alla patria rispetto a alla famiglia: Lord Guillonk deve abbandonare i nipoti di cui si è fatto protettore.

La mia missione finisce qui. Tutto quello che ho potuto fare per te, senza compromettere il mio onore di marinaio inglese e di compatriota di James Brooke, io l'ho fatto.

Alla guerra che tu e i pirati volete scatenare, io non posso partecipare [...]. Io rimango tuo zio e tuo protettore, ma come inglese devo serbarmi neutrale.¹

¹ E. Salgari, *I pirati della malesia*, Firenze 2003, p. 246.

Si tratta dell'ennesima rinuncia alla famiglia e agli affetti in nome della fedeltà verso la patria, secondo un modello che, come abbiamo visto, ha origine già nel mondo classico.

Al di là delle aule di tribunale e delle pagine dei giornali, questo insieme di rappresentazioni costituisce il campo dove si svolge quella concorrenza fra scuola e famiglia precedentemente analizzata, e dove la scuola diventa la patria che impone la graduale separazione del giovane dalla famiglia. Naturalmente questa separazione non poteva venire comunicata in modo esplicito, si ricorreva così a rappresentazioni simboliche, contando sull'efficacia della reiterazione di un messaggio che giungeva ai giovani da più parti e che proprio per questa sua costante presenza poteva rivelarsi particolarmente incisivo.

Scipio Slataper ricorda come l'impeto delle avventure salgariane si scontrasse proprio con l'attaccamento alla figura materna,¹ mentre Carlo Stuparich, in una lettera al fratello Giani, ci fornisce una riflessione esemplificativa di come il conflitto inscenato dalle due istituzioni potesse riflettersi nella coscienza di un giovane diciannovenne.

Ed è vero purtroppo che abbiamo due vite se non di più: una verso la società, l'altra verso la famiglia e infine una verso noi stessi e tutte tre si contraddicono e una fa violenza all'altra.²

Carlo scrive da Firenze dove era giunto meno di quattro mesi prima, nell'ottobre del 1913. Il viaggio a Firenze per frequentare l'università costituiva un vero e proprio rito iniziatico come ha sapientemente ricostruito Marino Raicich.³ Si trattava di immergersi nella patria tanto agognata e conosciuta sempre attraverso il racconto, la leggenda e il sogno. Il distacco dalla famiglia e l'inserimento nel gruppo d'intellettuali italiani rappresenta, per questi giovani nati nell'impero straniero, contemporaneamente il farsi uomini e il farsi italiani, formarsi definitivamente strappandosi dal proprio legame con la famiglia per conquistare se stessi e la propria italianità. È lo stesso Carlo

¹ «Appena uscito, vedendo il bel verde chiaro degli orti sotto il Castello, mi tornarono alla mente le fantasie puerili salgariane. Belle cavalcate di avventurieri ch'incontro ad ogni svoltata della mia via, e mi danno il buon saluto augurale inebriandomi gli occhi con il luccichio delle carabine strofinate e pronunciate. Strofinate sul tavolo, la candela poco più in là: e il respiro della mamma dormente è tanto lungo che la mano strofinante con foga, su e giù, si rallenta, e s'accorda al respiro lungo, mentre l'anima comincia a pensare alle difficoltà, e si riempie di dubbio, come di acqua i fori della tenda appena tolta, cominciando la piova». S. Slataper, *Il mio Carso*, cit., p. 118.

² C. Stuparich, Lettera al fratello Giani, Firenze 1 febbraio 1914, in *Cose e ombre di uno*, cit., p. 139.

³ Cfr. *Intellettuali di frontiera: triestini a Firenze, 1900-1950. Atti del Convegno, 18-20 marzo 1983*, a cura di R. Pertici, Firenze 1985..

Stuparich che ci indica come dobbiamo concepire questo distacco come un vero e proprio rito di iniziazione.

Carissimo papà,

Dunque stasera col treno delle 7.05 parto per Firenze, meta di due anni di desideri e di speranze. Tutti gli appoggi, tutte le cure di una mamma cadono, esco si può dire da una seconda culla e imparo una seconda volta a muovere i passi. Tutto si concentra in me e tutto deve partire da me.¹

Seguiranno le lettere alla madre e al fratello, in cui Carlo parla della difficoltà della separazione, del senso di lontananza, della testa «troppo piena di mamma e della famiglia».² L'espressione «uscire da una seconda culla» è qui più pregnante di qualunque analisi. È il ginnasio a preparare il giovane a quella separazione, rendendolo caratterialmente e intellettualmente pronto per abbandonare il nido materno e congiungersi con la patria. Ora che si trova a Firenze, egli può concretizzare l'italianità insegnata sui libri triestini e contemporaneamente realizza il modello di biografia con cui essi gli hanno indicato la strada della separazione dalla famiglia per realizzarsi nella società.

È questo uno stadio di sviluppo che non può essere certo considerato peculiare dell'ambito triestino, ma il fatto che per realizzarlo sia necessario attraversare un confine renderà tutto diverso quando pochi mesi dopo scoppierà la prima guerra mondiale. Si tratterà di ripercorrere all'inverso il cammino iniziatico, di dimostrare che il percorso spirituale, intrapreso sulla soglia del ginnasio triestino e concluso su quella dell'università fiorentina, può ora essere ripetuto all'inverso: l'apprendistato intellettuale, per il quale il giovane si era allontanato dalla famiglia, trova il suo compimento nella trasformazione del *pensiero* in *azione* che lo riporta davanti alla soglia della sua casa materna.

Monfalcone 11 luglio 1915, fronte italiano

Beati quelli che hanno una fede calma; vorrei essere come Manzoni o come il Tommaseo che per doveri più ampi abbandonò casa e famiglia, per lui due tesori; noi invece andiamo a ritrovarle.³

¹ C. Stuparich, Lettera al padre, Trieste 17 ottobre 1913, in *Cose e ombre di uno*, cit., p. 105.

² C. Stuparich, Lettera al fratello Giani, Firenze 21 ottobre 1913, in *Cose e ombre di uno*, cit., pp. 108-109.

³ C. Stuparich, Lettera alla signora C..., Monfalcone 11 luglio 1915, in *Cose e ombre di uno*, cit., p. 204.

4.3 La rappresentazione della separazione del giovane dalla famiglia: le biografie esemplari

L'ultima citazione di Carlo Stuparich ci pone di fronte ad una distanza, fisicamente intesa, fra famiglia e nazione. Quale era il modello del percorso iniziatico che la scuola indicava al giovane per diventare adulto? Come si articolava questo percorso rispetto al rapporto fra famiglia e scuola nazionale?

Uno strumento importante per rispondere a queste due domande ci è dato dalle biografie esemplari, che troviamo numerose in tutti i libri di lettura ottocenteschi. Nel *Il plutarco italiano* Lanaro ha esaurientemente evidenziato il ruolo avuto della biografia nell'educazione dei giovani durante l'Ottocento.¹ Naturalmente anche le antologie scolastiche triestine contengono un abbondante numero di tali biografie. Analizzarle attentamente risulta determinante per comprendere non solo il modello identitario, ma anche le modalità e le tappe che vengono proposte ai giovani.

In questa parte della tesi tenteremo di applicare modelli di analisi semiotica, psicanalitica e antropologica, coscienti dei rischi che tuttavia simili paradigmi storici comportano nel momento in cui vengono usati in realtà storiche determinate.

Vedremo come le concezioni pedagogiche degli insegnanti, l'orientamento ideologico della scuola nazionale e i brani narrativi letti dagli alunni convergono verso un modello di conflitto fra famiglia e società, il quale indica al giovane la strada per la sua realizzazione individuale nella separazione dalla famiglia di origine. La tesi fondamentale di queste riflessioni si ritrova già in Hegel, quando nella *Fenomenologia dello spirito* aveva descritto la scuola come la sfera di mezzo che guida l'uomo dalla cerchia della famiglia verso il mondo, individuando la dimensione storico-sociale come la meta finale e l'unico luogo di realizzazione individuale. In questa prospettiva di evoluzione, la famiglia rappresenta solo un primo necessario grado evolutivo, propedeutico alla sintesi finale fra io e mondo storico che si realizza pienamente nello Stato. Nei *Lineamenti della filosofia del diritto* aveva poi indicato come, all'interno delle dinamiche tra privato e pubblico, la morte del padre sia necessaria perché il figlio possa conquistare la propria libertà in seno alla società.

Ma ancor prima di Hegel era stato Pestalozzi, applicando i valori dell'ideologia borghese positivista in ambito pedagogico, ad individuare la strada dell'emancipazione individuale nell'integrazione sociale, intesa come partecipazione e assunzione di responsabilità all'interno della nuova società industriale e liberale. Si tratta dunque di un

¹ S. Lanaro, *Il plutarco italiano*, in *Storia d'Italia*, vol. IV, *Intellettuali e potere*, a cura di Corrado Vivanti, Torino 1981, pp. 551-587.

modello pedagogico europeo che ci porterà in alcuni casi al di là della specificità triestina.

4.3.1 Biografia e fiaba

Nella mente di un giovine di famiglia borghese il concetto di vita umana si associa a quello della carriera e nella prima gioventù la carriera è quella di Napoleone I. Senza che perciò si sogni di diventare imperatore perché si può somigliare a Napoleone restando molto ma molto più in basso. (Italo Svevo, *La coscienza di Zeno*)

Certo, tra le numerose biografie delle antologie delle scuole superiori triestine, c'è naturalmente anche quella di Napoleone,¹ e naturalmente si distingue da tutte le altre. Si distingue per essere presentata come esecrabile esempio di presunzione e miope arroganza. Il “vero Napoleone” austroungarico, come vedremo in seguito, si chiama Eugenio di Savoia, ed è un genialmente modesto incompreso patriota multinazionale, come del resto si addice alla incompresa burocratica Cacania di Musil.

I soggetti delle biografie presenti nei libri di lettura² per le scuole medie triestine si articolano su un arco cronologico che va dal medioevo all'Ottocento e comprendono generalmente letterati, artisti e scienziati, come Metastasio e Pietro Thouar, Giotto e Raffaello, Winckelmann e Carlo Linneo. Non riveste alcuna importanza, per lo scopo del nostro lavoro, la congruenza tra le biografie presenti nell'antologia e la reale vita del soggetto, poiché il fine di questi testi non è in alcun modo storico ma esclusivamente educativo. Il messaggio che esse trasmettono e il modello da emulare che esse disegnano sarà dunque l'unico oggetto della nostra analisi.

Leggendole, sono stato subito colpito dall'assoluta ripetitività della struttura narrativa, la quale presenta in tutte le biografie una costanza inviolabile. L'analisi semiotica dei testi ha evidenziato subito come si tratti della medesima struttura della fiaba magica, così come essa è stata descritta in termini morfologici da Vladimir Propp.³ Applicando il metodo analitico di Propp alle biografie è stato possibile individuare una corrispondenza pressoché totale fra il racconto favolistico e quello storico-biografico in

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. IV, p. 55.

² Per una prima comparazione con i libri di lettura italiani cfr. L. Cantatore, *Scelta, ordinata e annotata: l'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena 1999; *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, a cura di G. Chiosso, Brescia 2000; A. Giampietro, *Il libro di testo in Italia. Un secolo di scuola. 1850-1950*, Bari 2002.

³ V. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 2000.

tutti i passaggi della struttura narrativa e in tutte le funzioni dei personaggi.¹ Si rende dunque necessario in questa fase un breve richiamo a tali funzioni così come sono state descritte da Propp, ma con l'esigenza di evidenziare solo quelle principali o determinanti per l'esame delle biografie, tralasciando per motivi di spazio le funzioni minori. Ciò causerà una necessaria semplificazione e non permetterà un'illustrazione esaustiva di tutte le funzioni, la quale peraltro non è compito di questo lavoro.

La «parte preparatoria» della favola riunisce le funzioni da 1 a 7 che comprendono l'allontanamento di uno dei membri della famiglia (simbolo *e*), l'imposizione di un divieto (*k*) e in generale tutte quelle funzioni dove entra in scena l'antagonista. Passando all'«esordio» della fiaba, la funzione principale è l'ottava «danneggiamento o mancanza» (simboli *X* o *x*): «questa funzione è di straordinaria importanza perché è con essa che ha inizio l'azione vera e propria».² Si tratta di un evento negativo che assume due aspetti, un'azione da parte dell'antagonista che reca «danno e menomazione a uno dei membri della famiglia» (ad es. rapimento, devastazione del raccolto, assassinio, ecc...), oppure una mancanza di un oggetto o di un familiare (ad es. mancanza di una persona o di uno mezzo magico). Il «danneggiamento o mancanza» spinge l'eroe della fiaba ad agire. Normalmente il danneggiamento causa una «partenza» (simbolo \uparrow), che produce un allontanamento dell'eroe da casa o da una condizione specifica.

A questo punto entra in scena la figura del «donatore». Si tratta di una persona, incontrata sempre per caso, che ha la funzione di donare all'eroe il mezzo magico che gli permetterà di rimediare al danneggiamento iniziale. La funzione del donatore è quella di mettere alla prova l'eroe (*D*) per vedere se egli è degno di conseguire il mezzo magico. Il superamento della prova (*E*) determina il conseguimento del mezzo magico (*Z*) che consiste poteri speciali, animali, oggetti che provocano la comparsa di aiutanti magici, ecc... Grazie a questo strumento l'eroe potrà dimostrare il suo valore attraverso due fondamentali sequenze di funzioni: 1) la lotta con l'antagonista, la sua sconfitta e la conseguente rimozione del danno iniziale (*L*, *V*, *Rm*); 2) l'imposizione di un compito difficile, il suo adempimento e la definitiva identificazione dell'eroe come tale (*C*, *A*, *I*). Nella maggior parte dei casi, l'epilogo delle fiabe è costituito dalla funzione *nozze* (*N*), in cui l'eroe si sposa (*N**), permettendo un lieto fine che conclude l'azione e promette

¹ Per «tutte le funzioni» non si intende ovviamente l'insieme delle 31 funzioni individuate da Propp, ma si vuole indicare che tutte le funzioni della biografia possono essere identificate con le funzioni di Propp e si trovano nella successione da lui indicata. La mancanza delle altre funzioni non gioca alcun ruolo, infatti «l'assenza di una funzione non influisce minimamente sulla struttura della narrazione e le rimanenti conservano la loro posizione», cfr. V. Propp, *Morfologia della fiaba*, cit., p. 115.

² *Ibidem*, p. 37.

uno stabile futuro di felicità familiare. A volte l'eroe sposa la figlia del re e consegue il trono. Propp include in questa funzione anche il semplice conseguimento del trono senza nozze (N*), e la sua corrispondente forma razionalizzata costituita dal ricevere una ricompensa in denaro dal re (n⁰).

Come si dipana la trama delle biografie su questa struttura? Vi è una breve «situazione iniziale» in cui, come nella fiaba, viene descritta la composizione della famiglia dell'eroe e sono introdotte le sue qualità spirituali e fisiche. Il tratto comune di queste ultime è “l'ingegno” o “il genio”, oppure una particolare inclinazione per un'attività determinata (ad es. la letteratura per Metastasio e Thouar, la scienza per Linneo, la pittura per Pietro da Cortona e Giotto, la scultura per Canova e Dupré). Il *danneggiamento* o *manca*za, ovvero la funzione che innesca l'azione, è sempre costituito dalla mancanza di denaro. Questa forma è presente anche nelle fiabe ed è descritta da Propp come «forma razionalizzata» (x⁵). La mancanza di denaro costringe il giovane a interrompere gli studi o a non iniziarli, impedendo così al ragazzo di sviluppare le proprie geniali inclinazioni. L'indigenza risulta quindi essere sempre causa di un danneggiamento identitario (per il quale useremo il simbolo Xⁱ) che impedisce al giovane di “essere quello che egli realmente è”. D'ora in poi tutta la biografia consisterà nel tentativo di riconquistare quell'identità negata. Gli eventi che originano questa mancanza possono essere tre: a) povertà della famiglia; b) morte del padre o di entrambi i genitori; c) fallimento dell'attività professionale paterna. Alcuni esempi: Antonio Canova, dopo la morte del padre e il secondo matrimonio della madre, rimane solo con il nonno ed è costretto a fare il muratore. Giotto è costretto dalla povertà del padre contadino a fare il pastore, e si strugge a sentire «tanto talento nel capo [...] e vedersi obbligato a custodire un branco di pecore». Lodovico Antonio Muratori, sempre a causa del padre povero, non può iscriversi a scuola ed è costretto ad andare a bottega per guadagnarsi il pane.

In altri ma meno frequenti casi, il danneggiamento identitario è provocato direttamente dal padre, il quale non comprende le inclinazioni del figlio e lo costringe a lavorare a bottega. Carlo Linneo, che passava il tempo a studiare le piante, viene destinato dal padre agli studi ecclesiastici, ma, poiché non si dimostra affatto portato, il genitore ritiene che egli non abbia sufficiente intelligenza, e debba quindi lavorare in bottega. Il padre di Pietro Thouar vorrebbe farne un computista anziché un letterato. Metastasio viene destinato dal suo padre adottivo a diventare un grande avvocato malgrado le sue manifeste inclinazioni per la poesia. Ci troviamo quindi sempre di

fronte a due casi: o un travisamento identitario, o un ostacolo economico che impedisce di sviluppare la propria vocazione personale, e dunque la propria identità professionale e sociale. L'origine di questi impedimenti è sempre la famiglia.

È a questo punto che nella storia sopraggiunge la svolta: l'incontro con il *donatore*. Esso avviene in seguito alla *partenza* (↑) del giovane dalla casa. Questa funzione non deve essere interpretata come un vero e proprio allontanamento definitivo dalla casa paterna (questo nelle biografie avviene solo in pochi casi, come quello di Pietro da Cortona che, rimasto orfano, si sposta a Firenze). La *partenza* è costituita semplicemente dal bambino che esce di casa e vaga per le strade a chiedere l'elemosina (spesso recitando versi), oppure si allontana dalla bottega per recarsi a fare una consegna. È durante questo tragitto che incontra casualmente, come avviene sempre nelle fiabe, il *donatore*. Quest'ultimo ha come caratteristica costante quella di appartenere sempre ad un ceto superiore a quello del padre. Se i genitori sono artigiani, bottegai, contadini o semplicemente poveri, i donatori sono sempre nobili o borghesi a seconda dell'epoca in cui la biografia si situa. È un nobile per Canova e Metastasio, un insegnante per Muratori, il direttore di un liceo per Winckelmann, un dottore per Linneo. L'altra peculiarità costante del donatore è quella di possedere una particolare sensibilità nel ravvisare le doti del giovane, la quale viene resa con espressioni come «intravedere in lui il genio», oppure «all'aspetto ai modi al vestito non pareva adatto a quel mestiere», ecc... A questo punto il donatore mette alla prova il giovane (D²) chiedendogli un saggio della propria bravura (ad es. un dipinto), oppure facendogli direttamente delle domande su un ambito di studi determinato (D¹). La prova viene sempre superata (E), e dunque il donatore consegna al giovane il mezzo magico (Z).

Vale la pena di soffermarci sui mezzi magici. Essi sono due, spesso collegati fra loro. Il primo è il denaro. Ad un ragazzo di questa età non sfugge certo il valore e il potere che il denaro ha nel suo mondo, nelle biografie tuttavia il denaro non è mai il mezzo in sé, ma è ciò che permette al ragazzo di impossessarsi del “vero” mezzo magico : l'istruzione. Non mi dilungherò a ribadire il valore e l'alta considerazione che l'istruzione ha nella cultura borghese, ed in particolare presso i ceti medi più impegnati in una prospettiva di scalata sociale.¹ Sarà necessario invece sottolineare come qui il racconto colga il suo punto di congiunzione con la realtà: il ragazzo che legge ha in mano in quel preciso istante lo stesso mezzo magico della biografia, ovvero il libro su cui studia e la scuola che frequenta. In questo momento l'identificazione con il

¹ P. Lundgreen, *Bildung und Bürgertum*, in *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums*, Lundgreen Peter (Hg.), Göttingen 2000, ss. 173-194.

protagonista può raggiungere un grado ed un'efficacia massima mentre il giovane lettore si trova a compiere la stessa azione dell'«eroe».

Nelle fiabe il mezzo magico permette al protagonista di cambiare la realtà secondo i suoi fini, ma anche di acquisire speciali poteri personali. L'istruzione appartiene a questa seconda categoria, ed è quella che dà la possibilità a Linneo di fare importanti scoperte scientifiche, a Pietro da Cortona di diventare un grande pittore, a Muratori di sviluppare le proprie doti intellettuali, ecc... Ma soprattutto essa permette di *diventare* un altro, una persona diversa dall'inesperto ragazzo. L'istruzione conduce il giovane verso l'età adulta e gli permette di sviluppare quelle doti che lo renderanno indipendente e famoso nella società. Grazie ad essa avviene quella realizzazione identitaria che non permetterà più di parlare della stessa persona. In questo la biografia sembra assolvere allo stesso ruolo immediato che Bettelheim attribuisce alla fiaba: rispondere all'interrogativo «Chi sono ? Cosa devo diventare?».¹

A questo punto, il legame con il denaro non appare solo strumentale ma anche simbolico. Nella *Filosofia del denaro* (1900) Simmel ne dà una definizione che ben si concilia con quella di mezzo magico: «pura forza». Esso, e questo doveva essere ben presente nella percezione dei ragazzi, costituisce l'unico oggetto in grado di trasformarsi in qualunque altro bene. L'istruzione viene presentata come dipendente dal denaro e suo correlato sul piano esistenziale: è ciò che può trasformare un ragazzo di un certo ceto e una certa cultura in una persona completamente diversa. Potenzialmente può, con la volontà e l'abnegazione del giovane, trasformarlo in ciò che lui vuole essere. Così, quelle che i giovani protagonisti delle biografie sentono come inclinazioni o desideri, grazie all'istruzione vengono trasformate in realtà. La *Bildung* ha dunque sul piano esistenziale la stessa «pura forza» che il denaro ha su quello materiale, entrambi sono presentati come mezzi magici capaci di esaudire due diversi tipi di desideri. Nelle biografie l'istruzione diventa così il mezzo che promette al giovane di esaudire i desideri e le ansie dell'identità, è *il mezzo magico dell'essere*.

A questo punto l'azione centrale delle biografie esemplari si esaurisce. Il conseguimento del mezzo magico dell'istruzione segna un discrimine dopo il quale la biografia diventa una veloce discesa verso il successo. Sia le dimensioni che l'importanza di quest'ultima parte sono notevolmente minori rispetto alla prima. L'azione drammatica si svolge tutta fra il «danneggiamento» che genera un impedimento identitario, e la risoluzione di questo impedimento tramite la figura del donatore che fornisce la possibilità di accedere all'istruzione. Ciò che segue è

¹ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano 2003 [I ed. 1975], p. 49.

l'illustrazione delle imprese dell'eroe nel suo campo specifico (la pittura, la scienza, la poesia, ecc...) e il successo che egli consegue presso la società. Dal punto di vista delle funzioni di Propp, la conclusione delle biografie equivale all'imposizione di un compito difficile, il suo adempimento e la definitiva identificazione dell'eroe come tale (C, A, I). I compiti sono costituiti dalle dimostrazioni della propria abilità e del proprio genio richiestigli dalla società, l'adempimento è nelle opere stesse, e l'identificazione dell'eroe è il successo che la società gli tributa.

In conclusione, abbiamo verificato come le biografie esemplari siano costruite sulla stessa struttura di base delle favole, e come le due forme narrative possano assolutamente essere considerate isomorfe. Ciò delinea una continuità nelle strutture dei testi fra le diverse parti dell'antologia. Ricordiamo, infatti, che i primi due volumi prevedono una prima parte dedicata alle «favole», a cui segue la parte «leggende e racconti», mentre negli ultimi due volumi la parte «favole» scompare per lasciare il posto ai «racconti e biografie». La transizione dalle favole ai racconti realistici avviene sfruttando una continuità strutturale che muta solo nei suoi attributi, eliminando tutti quelli magici per lasciare il posto alla sola rappresentazione realistica.

Che non solo le favole di magia possano avere la struttura che abbiamo illustrato non è certo una novità. Già Propp evidenziò subito come

anche favole non di magia possono essere fondate sullo schema da noi riportato. Un numero abbastanza grande di leggende, singole favole di animali e singole novelle risultano essere costruite allo stesso modo. Così il termine “di magia” dovrebbe essere sostituito da un altro, ma poiché è assai difficile trovarlo lasceremo per ora la loro vecchia denominazione.¹

Lasciamo agli studiosi di letteratura la questione inerente le classificazioni, quello che a noi qui interessa è solo sapere perché le biografie fossero costruite secondo lo stesso schema della fiaba magica, e soprattutto quali effetti questo isomorfismo abbia potuto determinare.² Una primissima conclusione a riguardo è certamente che l'incisività di un messaggio a livello di fruizione dipende da quella che Kertzer definì “accessibilità costruttiva” di uno schema simbolico, ovvero dalla frequenza dell'esperienza del soggetto con una struttura comunicativa, e dalla ripetitività

¹ V. Propp, *Morfologia della fiaba*, cit., p 106.

² Sul ruolo della favola in ambiente borghese ed in particolare riguardo alla trasmissione di valori nazionalistici cfr. S. Zahlmann, *Im Reich der Märchen und Sorgen. Das deutsche Kleinbürgertum und die Schulerziehung der Jahrhundertwende*, in *Kleinbürger*, cit., 175-196.

(«intensità») delle sue caratteristiche.¹ Insomma, più la struttura è familiare, costante e sperimentata, più il messaggio avrà successo anche a prescindere dai suoi contenuti. Ma quale è il contenuto del messaggio?

4.3.2 Una premessa metodologica

È necessario precisare come della favola non ci interessi il passato in cui essa ha avuto origine, così come della biografia storica non ci interessa la storia che essa illustra. Favole e biografie sono qui strumenti educativi che condividono lo stesso con-testo. Appartenendo al medesimo progetto educativo, esse danno senso le une alle altre. Questo senso è determinato dal momento storico in cui si trovano (e non in cui sono nate), dal ceto sociale che ne è destinatario, dall'età dei lettori, dagli effetti che dovrebbero produrre nelle intenzioni di chi le ha selezionate, e infine dagli effetti che esse hanno presumibilmente prodotto nei lettori del tempo. Per questo nel nostro studio nessun testo viene esaminato tenendo conto del significato archetipico che una fiaba può avere. In ogni caso, è difficilmente contestabile l'affermazione che la fiaba si rivolga a strutture di lunga durata che concernono lo sviluppo psicologico del bambino, sempre inteso come sviluppo culturale e, naturalmente, non biologico.² Questo studio non ha come fine l'esame di tali strutture, tuttavia non può assolutamente prescindervi dal momento che esse si intrecciano, nella trama dell'antologia, con concezioni pedagogiche, ideologie sociali e strategie nazionali. Queste ultime, infatti, sfruttano le strutture di lunga durata della fiaba come veicolo pedagogico all'interno di un contesto storico contemporaneo.

Per questo motivo, nelle analisi seguenti, il piano della morfologia lascerà progressivamente il posto all'esame degli attributi specifici (attributi dei personaggi, motivazioni, ambienti in cui si svolge l'azione, strumenti utilizzati nell'azione), nonché all'interpretazione del loro simbolismo e della loro funzione in base al contesto pedagogico e sociale. Tale analisi risulta indispensabile per un'interpretazione completa dei testi, poiché, come fu già rilevato da Propp, «le ricerche morfologiche vanno collegate all'analisi storica».³ Ma laddove Propp si riferisce al momento storico di

¹ D. I. Kertzer, *Riti e simboli del potere*, Roma-Bari 1989, pp. 109-113, ma si confronti anche p. 138.

² Nell'esaminare la connessione tra testo e sviluppo del bambino, è indispensabile far ricorso a strumenti di interpretazione psicoanalitica. Non posso nascondere a questo proposito la non piccola facilitazione metodologica per uno storico, costituita dalla coincidenza di epoca, classe sociale, e persino ambiente nazionale, che intercorre fra la nascita dell'interpretazione psicoanalitica e la generazione oggetto di questo studio.

³ V. Propp, *Morfologia*, cit., p.96.

produzione del testo, noi ci rivolgiamo al momento storico in cui il testo viene fruito e recepito, seguendo una prospettiva indicata da Lévi-Strauss:

È chiaro che c'è della storia nelle fiabe, ma una storia praticamente inaccessibile, poiché noi sappiamo pochissimo delle civiltà antistoriche in cui esse sono nate. Ma è davvero la storia a mancare? [...] Si risolve questa posizione quando si considera una tradizione orale ancora “in situazione”, simile a quelle che prende in esame l'etnografia. Qui il problema della storia non si pone o si pone solo eccezionalmente, poiché i riferimenti esterni indispensabili alla tradizione orale sono attuali, allo stesso titolo di quest'ultima.¹

L'«attuale» è qui una generazione in età puberale, di estrazione sociale e ambiente culturale borghese, di lingua italiana, che vive all'interno dell'impero multinazionale asburgico. Il nostro scopo è comprendere se la nostra conoscenza storica di questo «attuale» può aiutarci nell'interpretazione dei testi, e se quest'ultima può fornirci ulteriori informazioni sull'«attuale» a cui si rivolge.

4.3.3 La biografia come processo di (tras)formazione identitaria

Cominciamo dalla fine dei percorsi biografici. Ad uno stadio di analisi molto semplice, la favola risponde ad una domanda immediata del bambino “Chi sono? Cosa devo diventare?”. La biografia risponde a questa stessa domanda indicando la meta e la strada da percorrere. Ma come nella favola il principe, le sue vittorie e le nozze con la principessa hanno un valore simbolico, così nella biografia la collocazione degli eventi nel passato rendono ben remota la possibilità di diventare grandi pittori o poeti.² Non è questo l'obiettivo del modello biografico, e ciò a volte viene addirittura specificato esplicitamente, come alla fine della biografia di Lodovico Muratori: «Sarà necessario che io vi suggerisca ora, o miei giovani lettori, quale insegnamento potete trarre da questo fatto? Certo niuno pretenderà che abbiate a divenir tutti dottori e professori...».³ Quello che conta è indicare la strada della propria realizzazione personale, e a tal

¹ Lévi-Strauss C., *La struttura e la forma*, [1960], in V. Propp, *Morfologia*, cit., p.184.

² «Nello stesso tempo la fiaba sottolinea che quegli eventi si verificarono “una volta”, in un paese remotissimo, e rende chiaro che essa offre un incoraggiamento per la speranza, e non descrizioni realistiche del mondo ove il bambino vive», B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., p. 74.

³ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. I, p. 47.

proposito la biografia dice chiaramente al giovane lettore che egli non può realizzarsi nella famiglia ma solo all'interno della società e per mezzo di essa.

Se esaminiamo dettagliatamente i caratteri di questa realizzazione, ci accorgiamo che si tratta di un passaggio fra due momenti: nel primo la vera identità del giovane si trova celata, repressa per ragioni materiali e famigliari, ed il ragazzo sembra destinato ad un'esistenza da povero o al massimo da povero bottegaio. L'incontro fortuito con il donatore gli dà la possibilità di realizzare questa identità repressa e divenire finalmente se stesso. Non si tratta semplicemente di un cambiamento di status sociale, bensì di una vera e propria realizzazione personale che imprime un'identità specifica nel giovane. *Francesco Listz e lo zingaro*¹ costituisce una delle biografie in cui i caratteri di questo processo di trasformazione appaiono più limpidi. Il grande compositore ungherese, passeggiando per la strada di una città del suo paese, si imbatte in una orchestra zingara e nota subito l'incredibile talento di un giovane violinista di sette anni. Non esita dunque a fargli la seguente proposta: «Vuoi tu venire a stare con me? Io ti educerò, e ti insegnerò la musica: tu diventerai un grande artista ed un gran signore». Notiamo innanzitutto che lo scopo di Listz non è solamente quello di trasformare il giovane in un professionista di talento, ma anche quello di farlo diventare *un gran signore*, ovvero un uomo dotato di educazione, etica e aspetto borghesi. Infatti la trasformazione ha un successo straordinario, poiché lo zingaro si dimostrò non solo un geniale violinista, ma «Per di più era divenuto un bel giovinetto, educato, vivace, ingegnossissimo, e nelle più eleganti società delle capitali d'Europa era applaudito, ammirato, ricolmo di carezze e di doni».

Lo avevamo trovato zingaro su una strada, ed ora ce lo immaginiamo accarezzato da eleganti signore nobili o borghesi, che hanno simbolicamente adottato questo ragazzo ben educato e ben vestito. A questo punto la trasformazione identitaria è riuscita, e ciò ha determinato la piena integrazione del giovane nella società. Ma qualcosa comincia a scricchiolare, infatti «credete per questo che lo zingaretto avesse scordato la sua famiglia e perduto l'amore e le tendenze della sua schiatta?». Un giorno Listz e lo zingaro si recano a Pest. Passeggiando per la città il ragazzo ode le note di una canzone gitana. La musica penetra nell'animo del giovane, «e l'istinto della razza, l'istinto nomade, che pareva morto e non era che sopito, si risvegliò in lui prepotente, irresistibile. Il piccolo zingaro ritornò fra i suoi: alle incertezze, alle fatiche della sua povera famiglia». Quando il suo «maestro» disperato e in lacrime riesce a trovarlo e

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. III, p. 6.

cerca di convincerlo a tornare, il giovane non può che rispondere «Dio vuole che lo zingaro vada per il mondo senza posa e senza patria... Lasciatelo al suo destino!».

È evidente il tradizionale sfondo razziale in cui questo brano si muove, anche se non bisogna dimenticare che lo zingaro era il simbolo di un modo generale di vivere, che Lindner riassume con queste parole: «Il girovagare continuo con fanciulli in viaggi e per gli alberghi (vita zingaresca), soffoca in loro tutti gli elementi per la coltura del sentimento».¹ Parole che illustrano come l'immaginario espresso nella figura dello zingaro fosse legato ad un'idea di continuo mutamento, che si contrapponeva al formarsi di un'identità sociale stabile e definita. In ogni caso, il brano ha come fine evidente quello di denunciare l'assoluta impossibilità di integrazione di una razza diversa. A noi, tuttavia, interessa in questa fase rilevare come proprio il fallimento dell'iniziazione identitaria ne evidenzi le caratteristiche peculiari: l'educazione mira, attraverso la pratica e l'abitudine, a costituire quella che Lindner chiama «una seconda natura».² Il valore della *Bildung* è inizialmente ancor più enfatizzato dal fatto che il suo potere di trasformazione (proprio di tutti i mezzi magici) agisce su un individuo dalla natura così distante. I caratteri dell'identità borghese sono resi espliciti: “educato”, “elegante”, “vivace”, “ingegnoso”. Eppure qui il “potere magico” della *Bildung* fallisce, non può nulla se i geni dell'individuo sono radicalmente diversi dalla “natura” borghese. Si traccia in questo modo un confine invalicabile.

Potremmo chiamare questa biografia esemplare una “biografia fallita”, dove proprio per questo viene rappresentato in modo totalmente esplicito l'oggetto del fallimento. A fallire non è l'addestramento professionale ma l'educazione identitaria, non è il violinista ma l'uomo. La biografia è “fallita” perché non è stato potuto portare a successo il percorso di iniziazione che rende un bambino, un qualunque bambino sia esso zingaro o povero, un «gran signore». Qui risiede il vero scopo dell'iniziazione che si compie nelle biografie: l'integrazione sociale, la trasformazione dal *fanciullo-bruto* di Lindner³ al borghese educato e socialmente integrato. Questo è il punto finale di tutti i percorsi biografici, rimane ora da esaminare come venga raffigurata la scintilla iniziale.

4.3.4 Separazione dalla famiglia

¹ Lindner, *Pedagogia...*, cit., p. 25. Bisogna tenere in debita considerazione il contesto unico in cui si vengono usati libri di testo così distanti per disciplina ma anche per ambito nazionale e ideologico.

² *Ibidem*, p. 102. Si noti che il termine «seconda natura» viene usato, in questa accezione, almeno fin da Hegel.

³ Il paragone tra fanciullo e bruto si fonda sulla mancanza in entrambi di un grado di coscienza superiore necessario a far sorgere quel conflitto interno che è alla base del sentimento della vergogna. Cfr. Lindner, *Manuale di Psicologia empirica*, cit., p. 167-168.

Le vicende che rappresentano la conquista della propria identità personale e sociale sono molteplici, ma l'elemento con cui le biografie iniziano è sempre il medesimo: la mancanza o il danneggiamento a livello familiare. Abbiamo individuato come questo avvio narrativo delle biografie coincida perfettamente con la funzione di esordio delle favole. Solo per citare un esempio di parallelismo, Hänsel e Gretel che vanno via di casa perché i genitori non sono più in grado di sfamarli trovano il loro equivalente in Pietro da Cortona o in Canova rimasti orfani, o in Antonio Muratori costretto ad andare a lavorare a bottega perché il proprio padre non guadagna abbastanza per il sostentamento del figlio. Innanzitutto esaminiamo brevemente, utilizzando il sistema interpretativo di Bruno Bettelheim, quale ruolo questa funzione svolga nelle favole, ricordando però che l'analisi di Bettelheim non si rivolge ad un contesto dove, ad esempio, la probabilità di ritrovarsi effettivamente orfani era molto alta.

La favola assume significati diversi a seconda dell'età di chi la legge, così il nostro esame non prenderà in considerazione le funzioni che essa ha durante l'infanzia,¹ ma solo il senso che assume durante la pubertà e l'adolescenza. In questa età, il tema della separazione dai genitori costituisce il processo centrale della maturazione. Tutte le correnti di psicologia evolutiva concordano nell'attribuire al distacco psicologico dalla sfera parentale l'elemento costitutivo della formazione dell'identità personale in età puberale. Si tratta di un sentimento ambivalente, dove il forte desiderio di separazione coincide con le paure abbandoniche che esso stesso genera. La favola si fa interprete di questa ambivalenza, illustra la necessità della partenza da casa e raffigura le paure e i pericoli connessi a questo evento. Contemporaneamente assicura, dopo alcune traversie, il lieto fine del coraggioso atto di allontanamento che l'eroe ha compiuto. Come premio egli conquista l'indipendenza, simboleggiata da una ricchezza acquisita, dal succedere al re, o dallo sposare sua figlia. Con le parole di Bettelheim

Essere cacciato di casa rappresenta la necessità di diventare se stessi. L'autorealizzazione esige l'abbandono della casa e della sua orbita: un'esperienza dolorosissima che presenta molti pericoli psicologici. [...] La fiaba non lascia nessun dubbio nella mente del bambino che è necessario sopportare il dolore e accettare dei rischi, perché bisogna conquistare la propria identità personale.²

¹ Le quali sono strettamente legate alle dinamiche edipiche.

² B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., p. 80.

La fiaba rappresenta dunque questa necessità di separarsi, ma offre anche la via di uscita dalla separazione attraverso la presenza di qualcuno che aiuterà l'eroe nel suo percorso verso l'immancabile rassicurazione del lieto fine

Può diventare una sfida pensare con fiducia a un'esistenza al di là della casa parentale. L'esempio fornito dalla fiaba rassicura il bambino facendogli capire che sarà aiutato nelle sue iniziative nel mondo esterno, e che alla fine i suoi tenaci sforzi saranno coronati dal successo.¹

Notiamo subito che non solo dal punto di vista strutturale, ma anche rispetto al messaggio complessivo, favola e biografia esemplare mostrano alcune affinità. Quella della separazione viene vissuta dalla ragazza, ma anche descritta scientificamente, in termini di lutto. Non si tratta solo di un lutto oggettuale, cioè di una morte simbolica dei genitori, quanto piuttosto di un lutto narcisistico. In questa fase, in tutti coloro che stanno abbandonando l'infanzia per entrare nella preadolescenza, il narcisismo si manifesta con «l'impressione di essere stati speciali, unici, prodigiosi e di ambire ad esserlo ancora, se possibile».² Fa parte di queste componenti idolatre la convinzione di aver avuto in affidamento una «missione speciale» da portare a termine, un destino esclusivo da seguire. Il bambino sa di essere esattamente come tutti gli altri,

ma solo apparentemente, poiché prima o dopo, al di là del travestimento al quale era soggetto per realizzare la missione speciale, avrebbe potuto rivelarsi anche agli altri ed essere riconosciuto da tutti come colui che sotto mentite spoglie era venuto ad adempiere alla missione specialissima tanto necessaria.³

L'uscita dall'infanzia comporta il confronto con una realtà familiare e ambientale che non può più rispecchiare il narcisismo infantile. Fuori dalla cerchia familiare le sue fantasie non reggono al confronto con i coetanei e con la realtà, egli vede così frustate le proprie ambizioni narcisistiche e deve contemporaneamente elaborare il lutto dei genitori che le rispecchiavano.

Abbiamo visto come la struttura della favola si presti a rappresentare e trovare soluzioni alle dinamiche psichiche del preadolescente. Il fatto che le biografie abbiano la stessa struttura di tali favole, potrebbe indurci ad inferire la possibilità che anche le biografie rispondano alle stesse esigenze di indipendenza e alle stesse istanze di

¹ *Ibidem*, p. 74.

² G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Milano 2000.

³ *Ibidem*, p. 90.

separazione familiare del giovane. Per convalidare questa ipotesi sarebbe necessaria almeno un'interpretazione degli attributi della biografia. Ma in questo caso, lo storico riceve un aiuto non indifferente dal fatto di non dover ricorrere né alla psicologia del profondo né all'interpretazione simbolica, è sufficiente leggere ed attenersi strettamente al testo delle biografie: c'è un bambino che si sente ed è un genio, ma la famiglia gli impedisce di essere tale perché essa muore o muore la sua capacità di far sviluppare le inclinazioni geniali del ragazzo, egli deve allora rinunciare ed è profondamente triste, ma un giorno incontra fuori di casa un uomo importante che comprende e ammira il genio insito nel giovane, gli dà la possibilità di svilupparlo, e grazie a ciò il ragazzo viene riconosciuto da tutta la società come il genio che egli è, conquistando contemporaneamente la totale indipendenza: il ragazzo è divenuto un uomo, anzi un uomo importante. Non abbiamo bisogno di nessun strumento di analisi dei simboli, perché qui la biografia, oltre ad ereditare la struttura della fiaba, ne esplicita il senso a livello realistico.¹

Adottando un'ulteriore lente di ingrandimento, possiamo osservare da vicino come la biografia insceni la separazione e sfrutti le dinamiche narcisistiche adolescenziali che abbiamo precedentemente delineato. Leggendo alla lettera le nostre biografie esemplari, troviamo un bambino genio che è costretto ad arrestare il proprio sviluppo a causa della famiglia. Può trattarsi della morte dei genitori (Muratori, Pietro da Cortona, Roberto Fulton, Canova, Dupré), della povertà o della caduta in povertà del padre (Giotto, Gregorio VII, lo zingaro di Listz, Winckelmann), oppure di un'esplicita incomprendimento dello speciale talento del figlio (Metastasio, Linneo, Thourar, e ancora Dupré). Ad ogni modo è *a causa della famiglia* che il processo di sviluppo del suo genio è costretto ad arrestarsi. Spesso ciò genera nel ragazzo uno scoraggiamento molto simile alla frustrazione. Muratori vorrebbe tanto recarsi a scuola, ma non può a causa delle povere condizioni del padre, e così si lamenta sconfortato con il maestro: «e io devo andare fra qualche giorno a bottega per guadagnarci il pane con un mestiere». Nel caso di Linneo la mortificazione da parte del padre è molto più diretta: «il padre aveva giudicato avesse troppo corto intelletto per gli studi, e *toltigli di mano i libri*, lo aveva condotto al suo calzolaio».² Il sentimento di frustrazione viene raffigurato in modo

¹ Il valore strumentale e simbolico delle difficoltà economiche della famiglia è confermato anche da una preoccupazione costante degli autori dei libri di lettura: poiché la rappresentazione dell'indigenza familiare potrebbe far nascere nella coscienza del ragazzo la fantasia a tralasciare gli studi per aiutare la famiglia, nell'antologia sono presenti racconti in cui il giovane cerca di aiutare (a volte di nascosto) il padre in difficoltà lavorando al suo posto. L'esito sempre negativo dell'atto di buona volontà, e il dolore dei genitori per gli studi che il giovane ha tralasciato, costituiscono un ammonimento a non interpretare le disgrazie economiche dei propri genitori come qualcosa che possa distogliere l'alunno dalla strada dei suoi studi.

² Il corsivo è mio.

esplicito nella biografia di Pietro da Cortona, il quale «sentiva una vocazione grandissima. Ma come fare a studiarla? Chi avrebbe voluto prendersi pensiero di un povero fanciullo, conoscere la sua vocazione ed aiutarlo a spiegare l'ingegno che possedeva?». Ma è la biografia di Giotto a costituire l'esempio più macroscopico nel quale si dà voce alla frustrazione narcisistica imposta al giovane

Sentirsi tanto talento nel capo, aver tanta smania di far qualche cosa di grande per acquistarsi un nome e vedersi invece obbligato a custodire un branco di pecore, era pur duro per il povero giovinetto di dodici anni [...].

Oh! Come si esaltava più fervidamente la piccola sua testa. [...] Gli pareva che avrebbe potuto gareggiare colla natura e compiere così quel sublime quadro che gli stava davanti. In tale angustia d'animo sedette mortificato a terra, e guardando alle agnelle che lo obbligavano a quella vita dolorosa, era abbattuto e sconsolato.

A questo punto nelle biografie il giovane incontra il donatore, una persona esterna alla cerchia familiare e conosciuta, quasi sempre per caso, *fuori dalla casa paterna*. Quest'uomo, al contrario dei genitori, *sa vedere* il genio nascosto nel ragazzo, e *ha i mezzi* per poterlo coltivare. Il donatore è la figura mediatrice che veicola il giovane dalla famiglia, ovvero il luogo dove egli *non* può diventare se stesso, alla società che invece lo riconosce attribuendogli la stima sociale e la ricompensa emotiva che gli spetta. Nella nazione il giovane trova il suo posto e la giusta valutazione che invece gli era negata all'interno della famiglia. Il messaggio è chiaro: la figura del donatore sa accogliere le istanze narcisistiche in crisi del giovane, e può farle sviluppare. E tutto questo avviene *fuori* dalla famiglia, anzi richiede la separazione dalla famiglia.

Dunque l'istituzione scolastica fornisce ai suoi alunni alcune biografie, dove in un primo momento viene raffigurata la separazione dalla famiglia, e successivamente, tramite la stessa scuola o una figura di istruttore che la simboleggia, si sopperisce all'ansia provocata dalla separazione, sostituendosi alla famiglia e traghettando il giovane verso l'integrazione sociale. Si tratta di un contesto narrativo che riproduce quella dinamica di conflitto e concorrenza educativa fra scuola e famiglia analizzata nel paragrafo precedente (4.2) e rispetto alla quale gli insegnanti sono chiari: spesso la famiglia risulta inadeguata a fornire al figlio quella formazione e quel futuro che egli può trovare solo nella nazione e tramite la scuola.

L'analisi delle dinamiche psicologiche insite nel testo delle biografie esemplari non costituisce lo scopo di questo lavoro, tuttavia essa risultata determinante per

comprendere nella valenza ideologica del messaggio finale delle biografie. Queste, sfruttando una struttura narrativa ben sperimentata e accettata dal giovane, danno voce alle esigenze e ai conflitti della sua età, per offrirgli una soluzione che però non si trova più sul piano della psicologia individuale, ma su quello della realizzazione sociale nella nazione.

4.3.5 Adozione sociale

Il finale delle biografie presenta un elemento di costante differenziazione dalle fiabe. Nelle favole la situazione di mancanza o danneggiamento familiare iniziale si risolve, generalmente, con il giovane eroe che si ricongiunge alla famiglia rimuovendo il danno (ad esempio tornando dai genitori dopo aver conquistato qualche lauta ricompensa), oppure costruisce un nuovo nucleo familiare sposando una principessa. Ci sono naturalmente numerose altre varianti di cui qui non possiamo dare conto, tuttavia la ricostituzione di un nucleo familiare costituisce uno dei finali più consueti. Favole di questo tipo sono presenti anche nei primi due volumi dei libri di lettura.¹ Nelle biografie invece, la famiglia scompare. Non solo non si fa più accenno a quella originaria da cui il giovane si è dovuto allontanare, ma non si raffigura neppure la costituzione di un nuovo nucleo familiare. I giovani che sono stati abbandonati o hanno dovuto abbandonarla, una volta divenuti adulti ed importanti, rimangono comunque senza famiglia. In altre parole, l'orizzonte familiare scompare dallo stadio conclusivo delle biografie. Cercheremo di capire come e perché ciò avvenga.

La figura del donatore, che nelle fiabe aiuta il giovane eroe costretto ad allontanarsi dalla famiglia, potrebbe rimandare ad una simbolica adozione del ragazzo. Nelle biografie questa adozione non è affatto simbolica, ma palese, a volte totalmente esplicita. Dopo che il donatore ha scoperto il talento che ci cela nel giovane, se quest'ultimo non è orfano, egli va a parlare con il padre per convincerlo a lasciarlo venire con sé. Nel caso di Metastasio si parla di una vera e propria adozione: «Il Gravina tanto fece che ottenne dal padre di aver in sua casa il figlioletto per adottarlo come suo». Quando Listz scopre il piccolo zingaro, l'adozione viene resa con l'espressione: «L'affare fu regolarmente combinato col padre e la madre dello zingaretto». La sequenza è sempre la stessa: il donatore si reca a casa della famiglia, parla con il padre e lo convince a lasciare andare il ragazzo. Solo per citare qualche esempio: Cimabue con Giotto: «Andiamo subito da tuo padre; tu non devi restar

¹ Ad esempio *Fortuna*, in *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. I, p. 27; *Pane e Cipolla*, in *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. II, p. 40.

pastore; verrai con me e diventerai pittore. [...] Il pittore fiorentino parlò al padre ed ottenne di condur seco il fanciullo»; il medico Rothmann con Linneo: «si affrettò a chiedere al padre di Carlo di tenerlo seco per insegnargli la medicina»; l'insegnante con Muratori mentre parla del padre: «Chi è egli? Io gli parlerò e gli dirò che tu sei nato piuttosto per istudiare che per andare a bottega. Questi andò poi in cerca del padre del fanciullo; lo persuase a farlo studiare, gli si offerse di istruirlo gratuitamente». Per quel che riguarda la duchessa di Urbino con Raffaello, essa costituisce uno dei pochi esempi di donatore femminile, e l'adozione avviene in un clima denso di simboli materni.¹ La sostituzione della famiglia originaria con una nuova famiglia adottiva, che si fa realizzatrice dei sogni del giovane e della sua integrazione sociale, non potrebbe essere resa in termini più espliciti. Se per accertarsene non serve certo ricorrere a interpretazioni di tipo psicanalitico, non si può tacere il parallelismo con una ricorrente fantasia infantile che Freud osservò e descrisse, proprio negli stessi anni in cui furono pubblicate le nostre antologie, denominandola “romanzo familiare”.

L'immaginazione del bambino si impegna nell'impresa di disfarsi dei genitori dei quali ha una scarsa opinione e di sostituirli con altri, che, di regola, hanno una maggiore levatura sociale. A questo scopo si avvarrà di qualsiasi coincidenza opportuna, tratta dalla sua esperienza effettiva come l'aver conosciuto il Signore del castello o qualche proprietario terriero se vive in campagna o dei membri dell'aristocrazia se vive in città. Fatti occasionali di questo tipo suscitano l'invidia del bambino, invidia che trova espressione in una fantasticheria in cui entrambi i genitori sono sostituiti da altri di nascita più elevata.²

In particolare, la fantasia fa nascere nel bambino la convinzione che i suoi attuali genitori siano soltanto adottivi, mentre il suoi “veri” genitori sono diversi e “migliori”. Questa fantasia entra anche nella trame di molte favole, e viene così commentata da Bettelheim

Quello che il bambino si aspetta e spera è che un giorno, per caso o deliberatamente, il vero genitore ricompaia e esso sia elevato alla nobile condizione che gli spetta di diritto per vivere da allora in poi felice e contento.³

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. I, p. 41-42.

² S. Freud, *Il romanzo familiare del nevrotico* [1909], in *Opere complete*, Roma 1976, vol. 10, pp. 90-91.

³ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, cit., p.69.

Rileviamo come questo sia un elemento omologo alle biografie che abbiamo preso in esame. L'adozione da parte del donatore, sempre appartenente ad una classe superiore, sembra dunque andare incontro anche alle fantasie che il preadolescente ha nutrito durante la sua infanzia, nel momento in cui iniziava il processo di deidealizzazione dei genitori che raggiungerà il suo culmine durante la preadolescenza. Non ci interessa qui delineare le motivazioni o le dinamiche che generavano queste fantasie, né ci occuperemo delle loro conseguenze nel processo di sviluppo individuale. Si tratta infatti di compiti che spettano ad altre discipline. Ci premeva invece chiarire l'eventualità che queste dinamiche psicologiche interagissero con strutture semantiche scelte per veicolare modelli e valori sociali ai giovani alunni. Nelle biografie esemplari, in sintesi, la famiglia viene sostituita dalla società, e la difficoltà di realizzazione individuale a livello psicologico trova soluzione nell'affermazione a livello sociale. Per questo la famiglia deve scomparire dall'orizzonte formativo dell'adolescente. E così il libro di letture, nella sua apoteosi del sacrificio familiare, si presenta colmo di separazioni e morti materne, ma alla fine, pur nella sua "iperrappresentazione", la famiglia scompare.

L'istruzione si fa mediatrice di questo processo. Troviamo così riprodotto a livello narrativo quel percorso di separazione dalla famiglia e di inclusione nella società attraverso la scuola nazionale sostenuto dagli insegnanti sui periodici delle proprie associazioni. Se nel dibattito pubblico e politico la fonte giornalistica ci pone di fronte ad un conflitto esplicito, i libri di lettura ci forniscono una testimonianza di come tutto ciò si trasformasse in attività didattica e di come la svalutazione della famiglia potesse venire veicolata ai giovani.

Possiamo stabilire una connessione diretta fra i criteri di compilazione dei libri di lettura e le esplicite dichiarazioni pedagogiche degli insegnanti. Attualmente, non essendo stati trovati documenti riguardanti la produzione dei volumi esaminati, non possiamo stabilire un nesso diretto. In assenza di un esauriente quadro comparativo non possiamo neppure capire se si trattasse di un elemento particolarmente accentuato a Trieste o se invece ricalcasse modelli presenti allo stesso stadio negli stati nazionali. Tuttavia, al di là della cornice esaminata nel paragrafo 4.1, il messaggio contenuto dai libri di lettura in proposito è del tutto univoco, come dimostra la biografia esemplare che conclude il quarto ed ultimo volume. Nell'autobiografia di Dupré dal titolo molto self-helpista *Imprendi e continua*,¹ l'artista senese racconta agli studenti il ruolo che la famiglia ha avuto nella sua realizzazione personale e sociale. Prima «l'invincibile

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. IV, p. 89.

inclinazione» per lo studio della scultura venne «repressa e contrariata per la povertà del mio stato e per l'avversione di mio padre», ovvero per colpa della condizione economica e culturale della famiglia. Poi, una volta separatosi dall'autorità paterna per seguire la propria vocazione, si susseguirono alcune difficoltà legate alla mancanza di lavoro e all'incontro con chi lo umilia dicendogli che non sarà mai in grado di diventare un buon artista. È in mezzo a queste disgrazie che entra in scena la moglie: «Si aggiunga [alle altre avversità] che io non era solo, avevo moglie e famiglia, *ma non importa*».¹ Una collocazione che non ha bisogno di commenti, anzi sì, perché poco dopo a Dupré preme specificare:

La mia povera moglie vedeva che il mio animo era combattuto, e con dolcezza tentava di calmarlo colla pittura del nostro stato discreto e tranquillo, e mi esortava a levarmi dal capo un pensiero che mi rendeva amara la vita; e queste sue parole dettate dall'amore mi addoloravano di più, ma dissimulando le dicevo che aveva ragione.

Torneremo più avanti sulle eventuali implicazioni antiborghesi di questo brano, qui ci preme di considerare come la prospettiva di una vita «discreta e tranquilla», evocata dall'orizzonte familiare e dalla voce femminile della moglie, che lo esorta a non seguire la propria inclinazione per non mettere a repentaglio la condizione della famiglia, rimanga totalmente inascoltata, anzi viene raffigurata come un ostacolo all'«imprendi e continua».² Essa viene rappresentata come ciò che impedisce la realizzazione personale, come ciò che bisogna essere disposti a sacrificare per poter seguire la propria strada. La famiglia qui non è la meta finale ma il legame che frena, e che dunque bisogna recidere o relegare in secondo piano per seguire la propria inclinazione, e ottenere il successo personale nella più ampia società. Naturalmente, una volta raggiunto il successo, vengono raffigurati gli onori che l'Accademia tributa a Dupré, ma non si sa assolutamente nulla del suo destino familiare. Il destino è l'individuo nella società, la famiglia «non importa».

¹ Il corsivo è mio.

² Se questo brano fosse una fiaba, la figura della moglie potrebbe venire interpretata come la voce materna che lega il fanciullo alla casa con la forza dei sentimenti. Ma questa non è una fiaba, e sebbene in alcuni momenti questi brani utilizzino le strutture narrative favolistiche, qui ci troviamo di fronte ad un racconto realistico e autobiografico condotto in prima persona da un autore realmente vissuto. Quindi, anche se non dimentichiamo mai l'intreccio dei due piani e le implicazioni simboliche che ne derivano, qui la figura femminile rappresenta in tutto e per tutto una moglie.

4.3.6 Verifica della teoria: analisi testuale della biografia di Winckelmann

Rispetto ai brani finora analizzati, la biografia *Infanzia di Winckelmann*¹ evidenzia alcune differenze, che la rendono un buon banco di verifica per la nostra tesi, in particolare riguardo al legame strumentale che intercorrerebbe fra dinamiche connesse alla crescita del preadolescente e trasmissione di modelli e valori sociali. Si tratta dell'unica biografia dove il padre non muore e non scompare dopo l'incontro del figlio col donatore e la conseguente separazione. L'unica dove la presenza di un genitore, non solo si prolunga oltre questo snodo narrativo, ma occupa anche un ruolo di primissimo piano. Al contrario, il donatore ha uno spazio e un ruolo molto ridotto. Bisogna premettere che, tra tutte le biografie, l'*Infanzia di Winckelmann* si differenzia per un alto grado di complessità narrativa e psicologica. È la biografia più lunga, forse persino il brano in assoluto più esteso (dodici pagine) dei quattro volumi del libro di lettura. Anche la posizione (primo brano del quarto volume) la colloca in rilievo rispetto alle restanti biografie.

Il brano si apre con la descrizione della «angusta e oscura» «botteguccia di un povero ciabattino». La «povera abitazione» si trova a ridosso del muro del collegio, dal quale gli scolari gettano sopra la casa noci e frutti canzonando il povero calzolaio. Non lo canzonano quando invece vanno a farsi riparare le scarpe. Abbiamo dunque immediatamente la contrapposizione fra una povera casa decisamente proletaria e un collegio borghese, a cui corrisponde quella fra un anziano lavoratore e i giovani scolari. È importante notare che c'è anche la contrapposizione fra un'abitazione privata e un'istituzione pubblica. Questo è dunque lo scenario dove si svolgerà il dramma, racchiuso fra i due poli della casa e della scuola.

Segue la descrizione del personaggio principale: «Curvato sopra il lavoro, il povero operaio...». Quindi non un "artigiano". Infatti, benché indipendente, egli rimane un operaio che soffre, curvo e assediato dai reumatismi. «Era magro e sembrava già molto vecchio, sebbene non avesse più di cinquant'anni, ma la miseria e la malattia raddoppiano l'età». Non ci troviamo davanti ad un genitore vecchio, ma *più vecchio* di quanto dovrebbe essere. Questo è il padre che l'antologia presenta ai giovani lettori: un uomo che forse un giorno era un gran lavoratore, ma che ora, malgrado sia ancora giovane, si è come "consumato". Francamente, anche a rischio di esporsi a un accostamento metodologicamente criticabile, questo quadro non può non ricordarmi il

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. IV, p. 1.

modo con cui Charmet descrive l'ottica dell'adolescente impegnato nel processo di disinvestimento narcisistico dei propri genitori

un'eclissi dello splendore delle immagini idealizzate dei genitori dell'infanzia, [dove] l'adolescente assiste sgomento e confuso all'afflosciarsi dei due giganti gonfiati a dismisura per sentirsi protetto e garantito anche dallo splendore narcisistico di due genitori perfetti e onnipotenti che ora giacciono ad un livello di prestigio e luminosità molto fiochi.¹

Il padre di Winckelmann viene rappresentato esattamente come se si fosse "afflosciato", dovrebbe essere giovane, invece è già vecchio, già vicino all'impotenza fisica. Egli «sente crescere le infermità» e sa che presto non sarà più in grado di mantenere suo figlio. Si sente in colpa, davanti al ragazzo dissimula, ma quando rimane solo si abbandona alle lacrime, episodi che l'autore definisce «uno spettacolo straziante». Egli è vedovo. La morte della madre, custode del focolare, lo ha reso triste. Ma la tristezza scompare quando il figlio torna a casa e lui si trasforma. «Lasciava i ferri del mestiere, si levava il grembiale, si lavava le mani, riattizzava il fuoco quasi spento, e si metteva a preparare la cena come *una massaia*».² Il ciabattino, insomma, ce la mette tutta per sostituire la madre, tanto da sacrificare i suoi attributi virili per trasformarsi addirittura in una massaia.³ Il risultato è che in questi momenti «padre e figlio *si sentivano come a casa propria*». Perché, forse che non erano a casa propria? Forse l'autore intende "si sentivano come se ci fosse la madre"? Probabilmente si tratta della stessa cosa, e l'autore qui sta dicendo che senza una vera madre la casa non è tale. La madre è morta e il focolare si è spento, benché il padre tenti di riattizzarlo quando torna il figlio da scuola.⁴ Ma il bambino ormai è diventato un giovane che ha definitivamente tagliato il legame con la figura materna: il padre lo prega di leggergli la bibbia

quella vecchia Bibbia di casa, che sua moglie gli aveva lasciata morendo, ma Giovacchino preferiva una traduzione tedesca di Omero, che gli era stata data in premio d'onore.

¹ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, cit., p. 86.

² Il corsivo è mio.

³ In un altro passo il padre tenta di rendere un pasto frugale più appetitoso proprio «come avrebbe fatto una madre».

⁴ Non c'è bisogno di ricorrere alla psicoanalisi per affermare la stretta correlazione simbolica tra madre e casa, in ogni caso si possono consultare le contemporanee osservazioni di K. Abram, *Alcune osservazioni sul culto della madre e del suo simbolismo nella psicologia individuale e dei popoli* [1911], in Id., *Opere*, Boringhieri, Torino 1975, vol. II, pp. 451-452.

Qui ogni parola invia un messaggio preciso al giovane lettore. Prima di tutto notiamo la contrapposizione tutta Herbartiana fra istruzione cristiana e istruzione classica, in cui lo stato laico afferma la propria supremazia ai danni dell'educazione religiosa.¹ Alla Bibbia, che si merita l'attributo di «vecchia», il ragazzo dice di preferire di gran lunga «Giove, Giunone, Marte e Venere». Ecco che in un'antologia dove la sezione di «Religione, morale ed educazione» deve aprirsi sempre con un paio di brani canonici sul «sentimento religioso», certi messaggi ideologici passano celati all'interno di racconti, dove vengono congiunti a dinamiche emotive molto più attraenti ed efficaci della predica esplicita. Ancora una volta, dunque, il messaggio ideologico non compare da solo. La Bibbia non ha semplicemente un valore religioso, essa è l'oggetto che la moglie morente aveva lasciato in eredità alla famiglia. Malgrado ciò, Giovacchino non ne vuole più sapere, quella è roba vecchia, lui preferisce l'Omero vinto come premio scolastico. La madre è il passato, la madre è morta, lui ora ha occhi solo per il regalo che la scuola gli ha donato, perché è la scuola il suo futuro. Ecco di nuovo una struttura simbolica articolata su livelli molteplici: bambino contro adolescente, madre contro scuola, famiglia contro società, religione contro eroi che combattono per la propria patria. Una medesima struttura per collegare il livello psicologico individuale al piano sociale, in modo tale che la forza comunicativa del messaggio ideologico aumenti attraverso l'intreccio con dinamiche emotive.

Dunque il legame materno è reciso, e il padre, malgrado ce la metta proprio tutta, rivela interamente la sua impotenza: non è neppure vecchio, ma è debole, povero, costretto a rinunciare alla propria virilità, e alla fine cede di fronte alla solita prova decisiva: Giovacchino ha concluso la scuola di base, i maestri esortano a farlo entrare nel collegio come modello di scolaro, ma il padre non ha i mezzi necessari. «- Oh, caro Giovacchino, perché non sono ricco per renderti felice e sapiente? -». Il padre non ha i mezzi economici per aiutarlo, e neppure quelli culturali per comprendere i racconti del figlio sul mondo degli dei classici, tuttavia «il povero ciabattino ascoltava il figlio senza capirlo, ma col cuore intendeva ciò che egli desiderava, e la povertà gli negava, e ne soffriva ogni giorno di più». A tutto ciò segue la dettagliata descrizione dei sentimenti di impotenza del padre e dello «spettacolo straziante oltre ogni dire di un uomo che

¹ Contrapposizione simboleggiata in primo luogo dalla presenza degli dei del mondo classico, era proprio l'Odissea infatti la lettura che Herbart indicava come più vicina alle fonti della cultura occidentale. L'importanza della laicità nell'educazione scolastica era fra l'altro un aspetto fortemente sostenuto dal positivista bellunese Aristide Gabelli, i cui brani sono frequenti nell'antologia. In una prospettiva di lungo periodo, per quanto riguarda l'importanza attribuita in occidente dallo Stato ai riti di passaggio, e il suo sforzo nel sostituire la Chiesa nel patrocinio di tali riti, cfr. D. I. Kertzer, *Riti e simboli...*, cit., pp. 155-160.

piange».¹ A questo punto, in tutte le altre biografie, troviamo l'incontro con il donatore durante un allontanamento del figlio da casa. Ma qui è il padre che si allontana, e un giorno, mentre riporta alcune scarpe agli scolari del collegio, si intrattiene sulla soglia per confessare al portinaio il desiderio, nutrito dal suo precoce figlioletto, di poter vedere immagini del mondo greco. Il portinaio gli dà allora alcuni disegni degli scolari e gli promette di far esaminare il giovane dal direttore del collegio. Il padre, fuori di sé dalla gioia, organizza una cenetta con i fiocchi, e, guarda caso, il figlio rientra con un vaso di fiori regalatogli dalla moglie del maestro di scuola «che lo amava come un figlio, e si sarebbe detto che, prevedendo quella festicciuola di famiglia, voleva abbellirla» con quel fiore. La sensibilità emotiva del genere femminile, non viene qui incarnata da una donna qualunque, ma dalla moglie del maestro - cioè del rappresentante dell'istituzione scolastica - che qui si candida a divenire già una madre simbolica del ragazzo. Si tratta di un annuncio della cerimonia che si celebrerà il giorno dopo.

Il direttore è «un bel vecchio dall'aspetto benevolo», che dopo la solita prova, il solito sorprendente superamento della prova, e il solito stupore per il genio e il talento del ragazzo, con un bel bacio sulla fronte lo “adotta” permettendogli di entrare subito in collegio a spese dello stato. La sera stessa avviene la triste scena di separazione, in cui padre e figlio addolorati

s'avvicinarono alla porta del collegio, che si chiuse presto dietro a Giovacchino, il quale per ordine dei maestri aveva dovuto affrettare l'addio [...].

[Ma il ragazzo] fu presto distratto dal dolore della separazione dalla premura e dalla buona accoglienza che gli fecero gli scolari.

Il padre invece, rimasto solo, uscito dal collegio, non ebbe il coraggio di tornare a casa, errò per un pezzo intorno alle mura che gli nascondevano ormai quel figlio idolatrato, parendogli che da un momento all'altro dovesse comparirgli da qualche inferriata.

Potremmo intitolare questo pezzetto di melodramma scolastico “*L'impero dei sensi di colpa*”, ma invito il lettore a riconoscere alcuni elementi accessori rilevanti per la nostra analisi. Ci sono ben tre simboli di separazione: la porta, le mura, le inferriate. La porta «si chiude *presto* dietro Giovacchino» *per ordine dei maestri*: sembra quasi

¹ Il padre massaia, il padre cuoco, il padre che piange... sono qui riferimenti espliciti agli atteggiamenti femminili del padre, utilizzati come simbolo della debolezza di questo genitore ormai vecchio, fisicamente consunto e costretto ad adempiere a ruoli femminili.

che lo strappino dalle braccia del padre. Quest'ultimo, disperato, «erra intorno alle mura» e alle inferriate che lo dividono dal figlio. Il collegio, struttura architettonica che contiene l'istituzione, è fatto per *separare*, sembra un carcere o come minimo una città fortificata. Le mura sono il simbolo della separazione, e questo simbolo è costituito dal “corpo” stesso dell'istituzione. Allo spazio sociale che le mura delimitano, il padre non ha accesso, si tratta di uno spazio che lo stato ha creato unicamente per i figli.

Sarebbe bastata questa figura del padre errante intorno alle mura per sancire la separazione, ma la biografia percorre tutta la strada di una struttura narrativa e simbolica che ormai conosciamo fin troppo bene. Egli torna mesto a casa, non ha neppure la forza di «riattizzare il fuoco», quel focolare che teneva artificialmente acceso al posto della madre, si corica a letto e viene colto da paralisi. Appena poche ore dopo la separazione, con un legame di consequenzialità diretta, il padre rimane paralizzato a letto. Perché non muore? Innanzitutto perché ciò verrebbe letto dai ragazzi come una conseguenza della separazione, mentre normalmente nelle biografie la morte del padre è sempre *causa* e non effetto della separazione. Una morte avrebbe trasformato “l'impero dei sensi di colpa” in una “Waterloo dell'abbandono”. Il padre, dopo essere stato ridotto all'assoluta impotenza, deve anzi vivere per poter permettere all'istituzione e al ragazzo di esercitare la propria funzione riparatoria e risarcire il padre.

Nel frattempo Giovacchino viveva tutto felice nel collegio, era «fuori di sé dalla gioia», recatosi in biblioteca era rimasto «quasi inebriato dinanzi a quel santuario di scienza», ecc... Dopo tre giorni in cui il padre non dà segno di sé, Giovacchino svela al portiere di essere preoccupato. Il portiere esce allora dal collegio, trova il povero calzolaio paralizzato, e il direttore-donatore lo fa visitare gratuitamente dal medico della scuola. Il padre viene poi trasportato in ospedale, ovvero un'altra istituzione dello stato che si prenderà cura di lui. La scena straziante della visita di Giovacchino al padre malato, ci presenta quest'ultimo mentre consola il figlio che accusa se stesso di «ingratitude ed egoismo». Per espiare questa colpa, Giovacchino alterna lo studio con piccoli lavoretti da calzolaio che gli permettono di migliorare le condizioni materiali del padre ricoverato. Finalmente, dopo aver palesato il proprio senso di colpa e la propria pietà, e dopo aver dimostrato di sapersi sacrificare per risarcire il padre, Giovacchino è libero di diventare il Winckelmann che tutti conosciamo. Egli trova un sito archeologico, e con il patrocinio del direttore e l'aiuto dei compagni, trova tesori di grandissimo valore artistico. Vorrei richiamare l'attenzione dello psicanalista sulla descrizione di questo evento.

Fu scoperto un grandissimo sepolcro con un'iscrizione senza sculture. Giovacchino ne dissotterrò l'entrata; e, internatosi, ne uscì fuori con due magnifiche urne mortuarie coperte di bassorilievi.

Rimandiamo al prossimo capitolo l'esame del possibile richiamo alla nascita simbolica, spesso rappresentata, come ben sanno gli antropologi, dall'interrarsi completamente per poi riuscire nuovamente alla luce.¹ Lo psicanalista si interesserà invece al fatto che il tesoro che Giovacchino scopre, non sia più la lampada di bronzo che in precedenza aveva dato in regalo al direttore, bensì un'urna mortuaria, anzi, precisamente *due* urne. Lo storico, invece, noterà che egli ha potuto scoprire le due urne grazie al finanziamento della scuola e all'aiuto degli scolari. In ogni caso è da questo momento preciso, con la conquista della sua nuova identità con la quale verrà ricordato dalla società intera, che inizia la nuova vita di Giovacchino. Ora può dunque cominciare la cerimonia: gli scolari portano le loro scoperte (cioè le due urne) in «trionfo per la città» sopra una «barella adorna di verzura e di fiori». Interpretazione simbolica a parte, due urne mortuarie sopra una lettiga infiorata portate in processione per la città non possono non ricordare una specie di gioioso funerale. Ma noi, all'interno di questa processione, ci limiteremo ad interessarci alla rappresentazione che l'antologia dà di colui che ormai è divenuto l'eroe della biografia

Giovacchino camminava alla testa dei compagni, come un generale che torna in patria dopo una vittoria, e fuor di sé dalla gioia, sentiva in quel momento che i suoi discepoli erano i suoi sudditi, e che poteva chieder loro ciò che voleva.

Per dirla con Svevo, si può essere imperatori anche «restando molto più in basso». Ma il giovane imperatore non dimentica certo il padre, e dunque parla ai suoi sudditi ordinando di seguirlo in ospedale. Si noti che egli non si reca in visita dal padre da solo (come la prima volta), ma accompagnato da tutti i compagni di scuola, cioè il gruppo di coetanei a cui appartiene, la società che è diventata ora la sua nuova famiglia.² Il padre non può far altro che «gridare»: «Caro figlio eccoti finalmente divenuto celebre!». Il risarcimento per la separazione è stato compiuto.

¹ Su questo diffuso ed importante rito cfr. il classico saggio di M. Eliade, *La nascita mistica: riti e simboli dell'iniziazione*, Brescia 2002.

² Si noti come queste stesse rappresentazioni ricorrono esattamente negli stessi termini nella biografia di *Eugenio di Savoia*.

Non rimane altro che godersi il riconoscimento delle autorità cittadine che sanciscono la fama di Giovacchino con un'epigrafe dove finalmente il suo nome compare per esteso: il piccolo Giovacchino è diventato *Giovacchino Winckelmann*.

L'analisi testuale non poteva essere meno lunga, poiché molto lungo è il testo stesso. Riepilogherò ora le tappe della rappresentazione dei due processi che anche in questa biografia appaiono strettamente intrecciati: la dinamica psicologica della separazione e della conseguente maturazione, e il processo di integrazione sociale con i relativi messaggi ideologici. So di incorrere nella scomunica dello storico per l'adozione di un modello psicanalitico e contemporaneamente nel biasimo dello psicanalista per la semplificazione schematica che dovrò usare.¹ Lo schema riproduce le fasi della separazione dai genitori (numeri arabi), per ogni fase verifica quali elementi testuali la rappresentino all'interno della biografia (lettere), infine esamina come l'istituzione sociale si inserisca nella dinamica familiare (numeri romani):

1) durante l'infanzia i genitori idealizzano il proprio figlio. Questa idealizzazione è in parte responsabile della formazione del narcisismo infantile.² Il bambino si sente così destinato ad una "missione speciale" e esclusiva da adempiere. A volte questa idealizzazione prende la forma di un vera e propria idolatria della madre verso il figlio.

a) Molte sono le espressioni che testimoniano come il padre di Giovacchino sia completamente affascinato dall'immagine della futura celebrità del figlio, sono anzi le sue parole che danno voce all'idolatria di cui esso è stato investito: «quel figlio idolatrato»; dopo gli elogi dei maestri «il padre inorgoglito [...] lo guardava con indicibile amore, come si contempla qualcosa di superiore a noi»; «è precoce davvero, a scuola è sempre il primo...»; «non aspetto che te, e non festeggio che te». È infatti esattamente la propria celebrità il risarcimento che Giovacchino offrirà al padre paralizzato: «eccoti finalmente divenuto celebre!».

I) Il narcisismo del bambino viene rispecchiato anche dalla scuola. Nella scuola di base, infatti, Giovacchino si distingue da tutti gli altri alunni, gli vengono consegnati premi d'onore, i maestri esortano a farlo entrare in collegio. Già a questo livello il ragazzo frequenta la moglie del maestro «che l'amava come un figlio».

¹ Il modello che segue è una semplificazione di quello delineato da Charmet nel già citato *I nuovi adolescenti*. Oltre alla semplificazione schematica, naturalmente qui non si tiene conto delle molteplici variabili, interruzioni e deviazioni che il percorso della separazione può comportare.

² Riguardo al ruolo dell'idealizzazione dei genitori nel processo di formazione del narcisismo infantile, si può consultare lo stesso Charmet (in particolare pp. 89-92), oppure S. Freud, *Introduzione al narcisismo* [1914], in *Opere complete*, cit., vol. XVI, p. 105-106.

2) Con la pubertà, comincia la deidealizzazione dei genitori, i quali subiscono un disinvestimento narcisistico, e appaiono al ragazzo privi di quell'onnipotenza che gli aveva attribuito durante l'infanzia. Il genitore si svela incapace di poter perpetuare le ambizioni narcisistiche che proprio lui aveva contribuito a creare nel figlio.

b) Abbiamo già analizzato come ciò avvenga per il padre di Giovacchino. Egli non è semplicemente povero o vecchio, ma fisicamente impoverito, privato delle sue capacità fisiche e perciò incapace di poter fornire al figlio i mezzi per realizzare le proprie inclinazioni e le proprie ambizioni.

II) Il padre si rivolge allora al collegio. Tramite la figura del portinaio riesce a stabilire un contatto con l'istituzione, e questa richiesta d'aiuto equivale ad un'investitura simbolica che dà avvio all'azione della scuola.

3) Il figlio si rivolge allora all'esterno del nucleo familiare attuando una separazione. La pulsione sociale lo induce a cercare una difficile realizzazione personale nell'ambiente dei coetanei, e contemporaneamente a cercare figure di riferimento in "adulti competenti" diversi dai propri genitori.

c) Giovacchino, con la collaborazione del padre, si allontana da casa e riesce a farsi accogliere in collegio. Qui, la vita in comune con i compagni e la possibilità di sviluppare le sue capacità lo rendono felice.

III) La scuola fornisce i simboli stessi della separazione: porte che si chiudono, mura invalicabili, inferiate mute. All'interno delle mura la felicità giovanile, fuori la disperazione del genitore che si è separato dal figlio. La scuola accoglie il giovane fornendogli la garanzia che saprà sviluppare le inclinazioni e le ambizioni narcisistiche che sono in lui. Ancora una volta, come abbiamo ampiamente visto nel paragrafo precedente, tutto ciò prende la forma di un'adozione: il padre è spesso chiamato «il povero vecchio», il direttore invece «il buon vecchio»; dopo aver esaminato Giovacchino, il direttore, decretando che il giovane sarà accolto il giorno stesso nel collegio, «lo baciò sulla fronte dicendogli - A rivederci tra poco, caro bambino!». Al padre invece si rivolge con la stessa espressione usata quando Listz adotta il piccolo zingaro: «l'affare è concluso». Dopo la conclusione dell'affare, il giovane si trasferisce con i suoi vestiti nella nuova casa.

4) La separazione assume la forma del "lutto".¹

¹ Non ci addentriamo qui nella differenziazione fra lutto oggettuale e narcisistico.

d) Il padre rimane immediatamente vittima della paralisi provocata dalla separazione. La paralisi appare una rappresentazione simbolica della morte.

IV) L'integrazione del giovane presuppone *sempre* l'esclusione del genitore. In nessuna biografia quest'ultimo è presente dopo la separazione, in questa il padre è presente ma al prezzo di rimanere paralizzato. Egli non può più lavorare, non può più mantenersi né mantenere qualcuno: muore come persona sociale, ma soprattutto muore nella possibilità di adempiere al proprio compito di padre.

5) Il lutto provoca senso di colpa. Questo senso di colpa si esprime spesso con la rappresentazione dei propri genitori che invecchiano. In particolare il padre è percepito come "stanco", una stanchezza dovuta ai sacrifici lavorativi che il padre ha compiuto per la famiglia.¹ Il ragazzo è invece nel pieno del suo sviluppo fisico, e proprio ora che i genitori hanno esaurito la propria giovinezza per finanziare la sua crescita, egli li abbandona.

e) Il padre di Giovacchino è il simbolo di questa stanchezza dovuta al "consumo" da lavoro. Ora è addirittura paralizzato dai suoi reumatismi. Giovacchino si dispera sul letto del padre accusandosi di «ingratitude e egoismo, per essere costretto a lasciare in quell'asilo di carità e di miseria l'amato genitore che l'aveva colmato sempre di tante cure».

V) Anche l'istituzione deve in qualche modo risarcire il genitore per averlo separato per sempre dal figlio. È infatti il portinaio che fornisce il primo soccorso, ed è il medico della scuola che, *insieme al direttore*, si reca personalmente a casa del ciabattino per accertarsi del suo stato di salute e condurlo in ospedale. È infine un'istituzione statale che d'ora in poi si preoccuperà di mantenere il vecchio padre.

6) Il senso di colpa costituisce un ostacolo per la completa separazione dai genitori. Bisogna superarlo.

f) Nel racconto, il superamento del senso di colpa avviene attraverso due elementi. Innanzitutto Giovacchino, durante le pause dallo studio, anziché giocare come gli altri ragazzi, dimostra di sapersi sacrificare, facendo lo stesso lavoro del padre e guadagnando i soldi che servono ad alleviare le condizioni materiali del malato. Dunque, egli ripaga, *con lo stesso lavoro*, i sacrifici paterni che gli hanno permesso di crescere. In una seconda fase, egli diventa ciò che il padre ha sempre sognato per lui,

¹ Cfr. G. P. Charmet, *I nuovi adolescenti*, cit., p. 104-108.

cioè una celebrità. Il risarcimento è completato, e con esso sono rimossi gli ostacoli alla definitiva maturazione dell'indipendenza individuale del giovane.

VI) È la scuola che, sostituendosi alla famiglia, ha permesso a Giovacchino di diventare ciò che il padre ha sempre sognato. Essa ha fornito i mezzi materiali e culturali che al padre mancavano, e così, con la felicità conseguita dal figlio, la separazione viene ricompensata dall'istituzione sociale che ha "rapito" il ragazzo.

Non rimane che l'elaborazione del lutto e la conquista della propria identità personale.

La biografia si era aperta con la contrapposizione fra una povera casa privata e il muro dell'istituzione pubblica. Si tratta di due realtà che condividono una stessa parete ma sono fra loro totalmente incomunicabili. Il padre va quasi ogni giorno a consegnare le scarpe al collegio, ma rimane sempre sulla soglia. La comunicazione fra lui e l'istituzione avviene tramite il portinaio. Quest'ultimo si caratterizza per appartenere ad entrambi i mondi: egli condivide con il calzolaio la sua bassa estrazione sociale, ma contemporaneamente appartiene all'istituzione. Lui può comprendere e soprattutto può parlare a entrambi. Sarà infatti il portinaio ad accompagnare il padre dal direttore e il direttore a casa del calzolaio, ma senza questa figura di collegamento i due mondi non comunicano.

Non poteva infine mancare la parola *patria*. La morte della famiglia materna, l'adozione da parte dell'istituzione, l'integrazione nella società, lo Stato e i coetanei come la nuova famiglia adottiva, costituiscono le tappe di un processo che deve condurre alla patria.¹ Essa compare nel momento in cui istituzione e famiglia fanno la pace, sebbene l'ultima debba soccombere alla prima. Ma il padre morente è contento, perché morirà vedendo la patria che porta in trionfo il figlio. Anche se la cerimonia assomiglia ad un funerale.

4.3.7 Modelli antropologici

Le biografie esemplari illustrano quello che, a tutti gli effetti, possiamo chiamare un rito di passaggio. In esse viene rappresentata l'iniziazione di un giovane nel percorso dall'infanzia all'età adulta. Del resto, la nota sequenza dei riti di passaggio elaborata da

¹ Certo il «generale che torna in patria dopo una vittoria» è solo una metafora. Una metafora che dice ai ragazzi che ci si può sentire generali anche diventando scienziati, che cioè si può servire la patria con gli studi classici o con le armi. Nell'ultimo capitolo vedremo come molti giovani potranno servire la patria con gli studi classici e le armi.

Van Gennep viene individuata proprio a partire dai riti di iniziazione, per verificarne poi la presenza in tutti gli altri riti analizzati. La sequenza è composta da tre fasi: quella preliminare (separazione), liminale (margine), postliminale (aggregazione).¹ Il processo nel suo complesso indica un mutamento dell'individuo, il quale si separa da un nucleo sociale originario, vive un'esperienza di marginalità in cui alcuni caratteri della sua identità mutano, e infine viene riaggregato nel nucleo sociale con un altro status oppure viene integrato in un gruppo sociale nuovo. Applicando questa sequenza al processo descritto nelle nostre biografie, il periodo preliminare coincide con la separazione dal nucleo familiare e dall'età dell'infanzia, il periodo liminale con la pubertà e lo sviluppo delle proprie inclinazioni grazie all'istruzione, infine il periodo postliminale con la conquista della propria indipendenza, della propria identità socialmente riconosciuta e della definitiva riaggregazione nel complesso della più ampia società (la quale eredita la struttura del nucleo familiare). Naturalmente le biografie esemplari *non sono* un rito, tuttavia ne *raffigurano* uno, ed in particolare raffigurano un rito di passaggio che, come vedremo, può essere assimilato al periodo scolastico che l'alunno sta compiendo.

L'immagine di base su cui si fonda il lavoro di Van Gennep, è quella di una società divisa in spazi come un palazzo diviso in camere e corridoi.² Il passaggio avviene da uno spazio all'altro, l'avvicinarsi di una società alla nostra forma di civiltà comporta un alleggerimento delle pareti e una maggior apertura delle porte.³ Le divisioni fondamentali sono quelle di età, quella tra sacro e profano, e infine quelle fra classi sociali o caste. La pubertà,⁴ fase di passaggio dall'infanzia all'adolescenza, appariva a Van Gennep come un osservatorio privilegiato del periodo di margine. È in questa età che avviene, in primo luogo il passaggio biologico e sociale che segna l'uscita dall'infanzia e l'entrata nel mondo degli uomini, in secondo luogo lo svolgimento dei riti di aggregazione ad una classe sociale determinata, e infine quello dei riti che decretano l'accesso dell'individuo ad una professione. La trasformazione da

¹ La sequenza di base può essere sottoposta a sdoppiamenti interni, cfr. A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, Torino 1981, p. 11.

² Cfr. *ibidem*, p. 22.

³ Una rappresentazione che per certi aspetti si avvicina alla contemporanea teoria delle cerchie sociali di Simmel. Cfr. G. Simmel, *Le cerchie sociali*, e *Gli spazi e gli ordinamenti spaziali della società*, entrambi in G. Simmel, *Sociologia*, Ed. di Comunità, Milano 1988.

⁴ Si deve a Van Gennep l'aver introdotto in antropologia la distinzione fra pubertà biologica e pubertà sociale, dimostrando che innanzitutto esse non coincidono dal punto di vista cronologico, e in secondo luogo che i riti di iniziazione concernenti la pubertà sociale hanno finalità socio-politiche le quali non sono in correlazione con lo sviluppo sessuale del bambino. «È opportuno perciò distinguere la *pubertà sociale* dalla *pubertà fisica*, così come si distingue una *parentela fisica* (consanguineità) e una *parentela sociale*, una *maturità fisica* e una *maturità sociale* (maggiore età)» A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, cit., p. 60.

bambino incompreso a uomo di successo, che viene raccontata dalle biografie esemplari, sembra accogliere tutte le istanze di questo passaggio, spesso individuando nel donatore o nell'insegnante la figura dell'iniziatore.¹

Abbiamo verificato come risulti relativamente semplice individuare nelle biografie esemplari la medesima sequenza dei riti di passaggio. Ma vi è un'altra proprietà dei simboli rituali che i riti raffigurati nelle biografie sembrano condividere con quelli descritti nella letteratura antropologica: la polarizzazione del significato. Con questo nome Turner definì quella che riteneva una «caratteristica universale» dei simboli rituali.² Essa si fonda sulla distinzione fra un polo ideologico e un polo sensoriale. Il primo è composto da riferimenti agli ordini sociali e morali della società, ai principi di organizzazione sociale, a norme e valori insiti nei processi sociali. Al Polo sensoriale si concentrano invece gli elementi che possono far sorgere desideri e sentimenti. Secondo Turner, nei simboli rituali questi due poli si trovano sempre connessi, con l'obiettivo di legare norme etiche a stimoli emotivi: «Norme e valori, da una parte, si saturano di emozione, mentre le emozioni immediate ed elementari si nobilitano al contatto con i valori sociali».³ Turner dichiara esplicitamente come questa proprietà risponda anche al quesito posto da Durkheim sul perché molte norme sociali fossero vissute contemporaneamente come «coercitive» e «desiderabili».⁴

Abbiamo già ricordato come le biografie esemplari naturalmente non sono un vero rito, ma siano la *rappresentazione* di un rito di passaggio. Tenendo conto di ciò, possiamo osservare come, nei testi esaminati, il sentimento ambiguo formato dall'angoscia di essere abbandonati dai propri genitori e dal desiderio di disfarsene conquistando la propria indipendenza, venga raffigurato esplicitamente dalla biografia, la quale offre al ragazzo la rappresentazione di una *concreta* soluzione sociale a questo suo sentimento. La biografia raffigura cioè un rito dove il polo emozionale trova in

¹ Fra l'altro in Van Gennep, il cui testo è contemporaneo ai nostri libri di lettura, ma anche mezzo secolo dopo in Turner, troviamo spesso il riferimento all'esperienza scolastica in analogia ai riti di iniziazione. Ad esempio, nella *Foresta dei simboli* si trovano espressioni come «Ho sentito paragonare spesso l'albero del latte all'andare a scuola»; «del bambino si dice che inghiotte l'istruzione come il bambino inghiotte il latte [...]». Non parliamo anche noi di «sete di conoscere»» p. 44. In altri passi si paragonano i vincoli che uniscono gli iniziati nello stesso gruppo di età nelle società nilo-camitiche e Bantu, alle associazioni studentesche di un campus americano (p.132). Cfr. V. Turner, *La foresta dei simboli*, Brescia 1992. Ciò tuttavia non facilita il nostro compito, perché quando usiamo la sequenza dei riti di passaggio nell'esame delle nostre biografie, si ha l'impressione di stare applicando nell'analisi di una rappresentazione un paradigma che sembra essere stato dedotto dagli stessi modelli che hanno influenzato la rappresentazione stessa.

² Cfr. V. Turner, *Simboli nel rituale Ndembu* [1958], e *Simbolismo rituale, morale e struttura sociale tra gli Ndembu* [1960], entrambi in *La foresta dei simboli*, cit., p. 43-86.

³ *Ibidem*, p. 86.

⁴ Sulla scia di Turner e di Ioan Lewis, Kertzer approfondisce la connessione fra emozione e cognizione all'interno dei riti politici. Anche per lui il punto di partenza rimane Durkheim e l'inestricabilità della dimensione psicologica e della matrice sociale all'interno dei rituali, cfr. D. I. Kertzer, *Riti e simboli del potere*, cit., p. 19 e pp. 135-138.

quello ideologico una forma di espressione e soluzione. L'integrazione nella società, e l'assunzione di responsabilità personale nei confronti del bene e del progresso comune, costituiscono l'aspetto normativo che il polo ideologico lega a quello emozionale: il desiderio di separazione dai genitori, e il superamento delle angosce abbandoniche, hanno come soluzione l'adozione del programma normativo che la società ha in serbo per lui.

Tuttavia questo legame ha una dinamica differente rispetto a quella delle favole, dove la rappresentazione fantastica è simbolo di dinamiche psichiche. Le fiabe utilizzano il testo narrativo per portare alla coscienza del lettore desideri o ansie sotto forma di simboli. Nelle biografie invece, la rappresentazione realistica (e non simbolica) sfrutta la struttura delle dinamiche psichiche, ma il fine ultimo è quello di motivare emotivamente un modello sociale. In conclusione, il polo ideologico si serve delle strutture del polo sensoriale per presentarsi come la soluzione sociale di dinamiche emotive.

I due paradigmi conoscitivi derivati dai modelli antropologici, cioè la sequenza del rito di passaggio e la polarizzazione dei simboli rituali, mi sembrano dunque applicabili alle biografie esemplari. Ci sono però anche altre analogie con cui l'antropologo induce in tentazione lo storico. Si tratta della coincidenza di alcuni attributi che intercorre fra simbologie delle biografie esemplari e descrizioni antropologiche dei riti di iniziazione. La cautela dello storico in proposito è ovviamente molto grande. Siamo fortemente messi in guardia da ciò che Bloch definì efficacemente «l'ossessione embriogenetica».¹ In effetti, in questi paragrafi sono stati utilizzati paradigmi conoscitivi elaborati in studi effettuati con l'obiettivo di trovare un embrione comune, da cui avrebbero origine tutti i fenomeni che analizzati: Propp dichiara di voler trovare «la favola di cui tutte le favole di magia non sarebbero che varianti»²; Van Gennep vuol dimostrare che la stessa identica sequenza del rito di passaggio si trova in tutti i riti della vita (e non solo in quelli di iniziazione) e in tutte le culture di tutti i continenti in diverse epoche (dagli aborigeni di Howitt alle cerimonie di noviziato delle chiese cristiane). Non è certo un fine di questo studio quello di ricondurre le biografie esemplari all'interno di un modello generale dei riti di iniziazione. Tuttavia, malgrado le cautele e lo scetticismo verso qualunque posizione "embriogenetica", mi sembra metodologicamente scorretto tacere su alcuni elementi comuni, i quali verranno dunque menzionati tenendo conto che essi non sono qui considerati analogie, ma semplici coincidenze di simboli che non per questo rimandano allo stesso sostrato psicologico o

¹ M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino 1998, p. 25.

² V. Propp, *Morfologia della fiaba*, cit., p. 95.

ideologico. Insomma, piuttosto che tacerle, mi sembra che confessare e condividere le tentazioni dell'antropologo sia l'unico modo per non cadervi.

Tra le costanti fondamentali del lavoro di Van Gennep, vi è l'osservazione che l'ereditarietà della classe sociale non sia un fattore sufficiente a garantirne l'accesso agli individui, bensì quest'ultimo debba essere confermato attraverso un rito che sancisca l'effettiva appartenenza del giovane alla sua classe. Caratteristica specifica di questi riti è l'assenza di elementi magico-religiosi, i quali vengono sostituiti da elementi politico-giuridici.¹ Sappiamo bene quanto la *Bildung* avesse per i ceti medi innanzitutto una funzione di ascesa sociale al ceto borghese. In realtà gli alunni a cui l'antologia si rivolge appartengono già in gran parte a questo ceto, tuttavia, nelle biografie esemplari troviamo sempre un ragazzo che invece è povero o ha dovuto rinunciare alla propria condizione sociale. Le biografie sono sostanzialmente il racconto della conquista o riconquista di quella condizione. Esse illustrano al giovane come il tragitto, che porta alla conquista di uno status, debba essere ripercorso interamente, come partendo da una condizione di povertà e mancanza di mezzi: questi ultimi vanno infatti di volta in volta guadagnati attraverso il proprio merito o talento. Tuttavia ci deve essere anche una forma di eredità genetica, perché, se si appartiene ad una «razza» diversa, qualunque forma di *Bildung* è destinata a fallire, come dimostra il più volte citato brano dello zingaro adottato da Francesco Listz.²

Abbiamo dunque individuato tre possibili motivazioni alla base della povertà o dell'impovertimento del giovane eroe nelle biografie: la prima consiste nella rappresentazione dell'incapacità del nucleo familiare nel fornire i mezzi necessari a sviluppare le inclinazioni e le ambizioni narcisistiche del ragazzo; la seconda nell'espressione della paura della caduta sociale, insita nel costante sentimento di insicurezza che caratterizza i ceti medi di inizio secolo³; la terza nella concezione secondo cui uno status non si eredita semplicemente in base alla nascita, ma deve essere confermato attraverso un percorso formativo o lavorativo che ha diversi tratti in comune con un'iniziazione. Queste tre motivazioni mi sembrano più solide di un'analogia con la privazione materiale, a volte correlata alla mancanza di cibo, a cui viene sottoposto il giovane nei riti di iniziazione osservati in antropologia. A tal proposito Turner evidenzia

¹ Van Gennep, *I riti di passaggio*, cit., p. 86 e sgg. Per quanto riguarda i riti di casta non a livello individuale ma rispetto a gruppi di individui cfr. D. I. Kertzer, *Riti e simboli...*, cit., pp. 149-155.

² Si noti, fra l'altro, che il fallimento del processo di iniziazione, impedisce l'identificazione dell'eroe, che non a caso non viene mai chiamato con un nome proprio, ma sempre solo con espressioni come «lo zingaretto», il «piccolo zingaro», ecc...

³ Geiger T., *Panico nel ceto medio*, trad. it in M. Salvati, *Da Berlino a New York*, cit., pp. 182-193. [*Panik im Mittelstand*, in «Die Arbeit, für Gewerkschaftspolitik und Wirtschaftskunde», nr. 10 (1930).]

un parallelo tra tali riti e la “povertà sacra”.¹ È vero che nelle biografie quasi sempre il giovane è o diviene molto povero, fino spesso a patire condizioni di vera e propria privazione, ed è anche vero che la povertà è uno dei temi più frequenti nell’antologia. Vi sono spesso brani che indugiano con particolari particolarmente commoventi, se non addirittura scioccanti, che si riferiscono alla mancanza di viveri o a sofferenze fisiche. Tuttavia mi sembra che le tre possibili motivazioni sopra individuate siano sufficienti a spiegare la presenza del tema della privazione all’interno dell’antologia, senza ricorrere a un parallelo con le forme di privazione dei riti di iniziazione descritti in antropologia.

Un parallelo più significativo può essere instaurato con il simbolismo del passaggio. In Van Gennep ha un ruolo centrale

l’identificazione del passaggio attraverso le differenti situazioni sociali con il *passaggio materiale*, con l’entrata in un villaggio o in una casa, con il passaggio da una stanza all’altra, o con l’attraversamento di strade o piazze. È proprio per questo che così frequentemente il passare da un’età o da una classe ad un’altra si esprime ritualmente con il passaggio sotto un portico, o con un “apertura delle porte. [...] Per concludere, il cambiamento di categoria sociale implica un cambiamento di domicilio, il che trova la sua espressione nei riti di passaggio nelle loro diverse forme.”²

Questo «passaggio materiale» è una costante di tutte le biografie esemplari. Alcune si servono esplicitamente del simbolismo della soglia, abbiamo ad esempio visto come esso fosse forte nella porta del collegio che si chiude velocemente dietro il giovane Winckelmann separandolo dal padre. Lodovico Muratori seguiva invece la lezione fuori dalla scuola sotto una finestra che lo separava dal resto della classe, finché il maestro-donatore non esce e, dopo la consueta prova, gli garantisce l’accesso nell’istituto. Ma che tale simbolo sia presente oppure no, il passaggio dalla fase di separazione a quella liminale, che dà accesso all’integrazione sociale e all’età adulta, comporta sempre un cambiamento materiale di domicilio: il giovane si trasferisce, quasi sempre definitivamente, a casa del donatore, in un collegio, o grazie al denaro concessogli cambia città per andare a vivere in un centro più grande.

L’ultimo parallelo che mi sembra necessario affrontare riguarda la rappresentazione della morte materna. Questa sembra rivestire un ruolo importante nella fase preliminare di molti riti di iniziazione. Howitt fornì una spiegazione di questo

¹ V. Turner, *La foresta...*, cit., p. 129.

² Van Gennep, *I riti...*, cit., p. 168.

simbolismo che mi sembra si avvicini molto alla funzione di separazione che abbiamo individuato nelle nostre biografie. Secondo l'antropologo, nel rito di iniziazione dei novizi al raggruppamento totemico vigente in molte tribù australiane

l'obiettivo di tutti i momenti di questa cerimonia è di introdurre un mutamento brusco nella vita del novizio; il passato deve essere separato da lui con un intervallo che non potrà mai più riattraversare. La sua parentela con la madre, nel suo ruolo di bambino, viene bruscamente spezzata e, a partire da questo momento, egli resta legato agli uomini.¹

Vi è un certo numero di riti di iniziazione all'età adulta in cui la separazione dal nucleo familiare è rappresentata come la morte della madre. Quello su cui Van Gennep più si sofferma è la cerimonia di "uscita dall'infanzia" in Cina. Tutti i bambini, fino all'età di sedici anni, sono sotto la protezione di una divinità chiamata "Madre", rappresentata da una statuetta che occupa un posto fisso nella camera del giovane. Ad essa si fanno offerte durante tutta l'infanzia. Raggiunti i sedici anni, durante la cerimonia di "uscita dall'infanzia", il giovane viene fatto passare sotto una porta simbolica e viene distrutta la "Madre". Ora l'individuo non è più protetto dalla divinità "Madre" ma cade sotto l'autorità delle divinità in generale.² Nelle isole Figi, sono stati osservati riti di iniziazione in cui il novizio è costretto a passare fra due cadaveri finti, dipinti di nero, dai quali fuoriescono le interiora di maiali appositamente sacrificati.³ Riguardo al rito di iniziazione femminile dei Ndembu, Turner ha osservato come quella che sembra una cerimonia dove la madre si avvicina alla figlia, in realtà si dimostra un rito di allontanamento. Lo scambio di pezzetti di abito fra madre e figlia fa presumere a Turner che ciò si riferisca al lutto fra parenti, con cui «i Ndembu intendano simbolizzare la conclusione, sia per la madre che per la figlia, di un aspetto importante del loro rapporto».⁴

Con ciò non si vuole certo instaurare un legame diretto né un'analogia funzionale fra questi riti e le rappresentazioni della morte materna che si trovano nell'antologia. Tuttavia l'antropologia ci suggerisce alcune chiavi interpretative che siamo costretti a vagliare. Abbiamo sottolineato come la separazione dalla famiglia assuma spesso il carattere e la raffigurazione del lutto. Nell'antologia troviamo certamente diversi casi di

¹ W. A. Howitt, *The native tribes of South and South-Est Australia*, Londra 1904, p. 509, citato in Van Gennep, *I riti...*, cit., p. 65.

² *Ibidem*, pp. 48-53.

³ *Ibidem*, p. 72.

⁴ V. Turner, *La foresta...*, cit., p. 84.

orfani di padre, tuttavia la morte di un padre non viene mai descritta. Negli ultimi due volumi vi sono invece almeno quattro descrizioni di morti materne. Ritengo necessario soffermarsi sulle modalità in cui questa morte avviene. Nel brano *Operai che attraversano il gran San bernardo*, viene narrata la sorte degli operai piemontesi che si recano in Francia o in Svizzera per lavorare, e che all'inizio dell'inverno vengono sorpresi sulle Alpi dal freddo. La descrizione si sofferma sull'interno di una camera mortuaria che si trova lungo la strada e dove vengono portati i cadaveri rinvenuti fra la neve

Saranno forse trenta cadaveri appoggiati al muro, e lo spettacolo della morte è reso più triste dalla miseria di quei loro vestiti, che cadono a brandelli, e sotto lasciano vedere il color bruno della pelle mumificata.

Fra quegli scheletri si riconosce una donna, che tiene fra le braccia il suo bambino e pare gli porga ancora il seno. L'occhio rimane affascinato dalla figura di questa madre, che, nel momento supremo della morte, spera almeno di salvare il suo figliuolo [...]. L'immagine sublime del sacrificio e l'atteggiamento suo di madre nobilitano la morte di quelle vittime sconosciute.¹

Prima di commentare questo brano, confrontiamolo con il racconto *Sul torrente* contenuto nello stesso volume. L'autore narra in prima persona di aver cercato da bere e da mangiare presso una casa di campagna. Entra nella casa, su una parete vede un vestito da donna e un crocefisso, nell'altra un gran focolare. Seduto al tavolo c'è il padre e con lui due ragazzi mal vestiti. Incuriosito dall'atmosfera lugubre dell'abitazione, l'autore cerca di indagare e scopre ben presto che la madre è morta. Il padre racconta che, dopo cinque giorni di incessante pioggia, aveva portato le mucche e i due figli più grandi sulla montagna, lasciando necessariamente la moglie con il bambino piccolo a casa. Mentre l'uomo e i due ragazzi salivano in alto, l'argine dell'Adige cedette e la casa fu inondata

Andò che l'Adige ruppe gli argini, l'acqua arrivò fin qui e buttò all'aria l'uscio. La Maria, secondo me, non potendo uscir dalla porta, tentò con un martello di fare una apertura nella parete che dà verso il monte, per salvarsi in alto col bimbo; aperto il foro, l'acqua entrò da due parti e portò via ogni cosa. Quando tornai io, in questa stanza ci faceva il mulinello. Quel vestito là attaccato al muro è tutto quel che mi è rimasto; lo trovai avviluppato ne' campi sopra una

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. III, p. 41.

siepe di Pruni [...]. Il bimbo lo ritrovai quaggiù nel piano; si vede che l'acqua glielo portò via; perché lei non lo lasciò di certo. Il corpicino tutto pieno di lividi era aggomitolato sopra un mucchio di giunchi...¹

Molti elementi accomunano questi due racconti, e in particolare il fatto che non muoia semplicemente una madre, ma una madre con il proprio bambino in braccio. Mi sembra che di fronte a queste raffigurazioni possiamo adottare due le linee interpretative convergenti. Innanzitutto, qui non viene dipinta semplicemente la morte di due persone, ma quella del rapporto che le lega assieme. Al momento della morte madre e bambino sono come un unico corpo, e nel primo brano questa unità viene mantenuta nella mummificazione di quello che è diventato a tutti gli effetti un simulacro. Nel secondo racconto l'unità è enfatizzata dalla descrizione della violenza con cui essa è stata scissa. Dunque in primo luogo troviamo raffigurata la separazione dalla figura materna, separazione da ciò che lega il ragazzo al mondo della sua infanzia. Una seconda linea interpretativa ci ricorda che la madre simboleggia anche la parte femminile del carattere individuale. In tutti i libri di pedagogia adottati nelle scuole, vengono dedicati molti passi alla distinzione fra natura maschile e femminile, attribuendo alla donna minori facoltà intellettuali compensate da una maggiore sensibilità per la sfera emotiva e sentimentale.

Per quanto riguarda i brani precedentemente citati non sembra difficile adottare la tesi che con la morte della madre venga rappresentata la morte della componente femminile del ragazzo (e a tal riguardo sembrano rivestire la stessa funzione la morte di sorelle o figlie²). La dualità tra femminile e mascolinità è particolarmente evidente se si tiene conto dei rimandi alla virilità maschile presenti nel testo. Nel primo brano la presenza della donna-scheletro con il suo bambino sembra essere un'eccezione in mezzo ad un contesto formato da operai e contadini, che tornano alle loro famiglie ingaggiando una lotta fisica contro un ambiente ostile che mette continuamente a repentaglio la loro vita. Questa lotta è rappresentata minuziosamente e particolare attenzione viene dedicata alla fisicità dello scontro con le forze climatiche. Ma se nel primo brano possiamo trovare solo un generico rimando alla virilità fisica, nel secondo ci imbattiamo in rimandi più espliciti: il padre è descritto come un uomo «di forme erculee», «pelle bruna», «labbra di un rosso cupo, fra le quali luccicava lo smalto dei denti forti e bianchi; l'occhio nero e mobilissimo», i polpacci nudi «del colore del

¹ *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. III, p. 7.

² Cfr. *Amor di madre*, in *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. III, p. 9; *Un episodio della peste di Milano*, in *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. III, p. 16.

cuoio», sotto il berretto capelli neri che «scendevano riccioluti e lucidi verso le spalle». I figli sono «due ragazzi robustissimi e sudici». Mi sembra superfluo commentare i molteplici rimandi alla virilità fisica con cui la figura maschile viene descritta quasi come un monumento alla forza e alla salute. A questa fisicità corrisponde una forza di iniziativa e un coraggio che, di fronte al diluvio, spingono l'uomo e i due ragazzi a lasciare la casa e ad affrontare le intemperie. La madre, invece, legata alla debolezza del figlio piccolo, decide di restare: «- O come volete che faccia, Vergine santa, col bimbo al petto? Piove, fa freddo... Non lo vedete che trema accanto al fuoco? Figuratevi lassù!- E non venne». Lo schema è chiaro, l'uomo e i ragazzi grandi sopravvivono, ciò che muore è la figura femminile della madre e quella infantile del bambino. Si noti che in entrambi i brani rimane sempre un simulacro (la mummia o il vestito¹) per poterne contemplare la morte, come se fosse un monumento. In questi brani, ma anche in altri luoghi dell'antologia, si monumentalizza la figura della madre nell'istante in cui se ne rappresenta la morte, vera o simbolica che sia. Qui le due linee interpretative convergono, separazione dalla famiglia e separazione dalla parte femminile del proprio carattere trovano un'unica raffigurazione nella separazione dalla figura materna.

4.3.8 Un Napoleone adottato dalla patria: Eugenio di Savoia

Quella di Eugenio di Savoia è una biografia molto lunga (7 pagine), che si trova nella sezione “Storia” del IV ed ultimo volume dell'antologia. Essa condensa e riunisce in sé tutti gli elementi rilevati dalle analisi precedentemente affrontate, inserendovi inoltre espliciti riferimenti ideologici alla questione nazionale. Per questi motivi risulta particolarmente significativa riguardo alla nostra analisi. Abbiamo affermato che non è importante l'effettiva fedeltà dei racconti biografici, ma poiché questa biografia non è ospitata nella sezione “Racconti” bensì in quella di “Storia”, ritengo opportuno precisare che essa risulta abbastanza corrispondente alla realtà, anche se caratterizzata da una forte idealizzazione del personaggio.

Cominciamo con l'individuare la consueta struttura narrativa della fiaba magica. Eugenio, trasferitosi con la famiglia a Parigi, si distingue fin dall'infanzia per le proprie doti morali, intellettuali e caratteriali. Egli non è povero, anzi è un nobile, figlio del principe di Savoia. Il danneggiamento giunge come consueto sotto forma della morte del padre (x⁵), dunque rappresentazione delle angosce abbandoniche del bambino e contemporanea separazione dal padre. Il definitivo distacco dalla famiglia avviene con

¹ Dopo il racconto il padre piange appoggiando corpo e volto sul vestito della moglie.

l'esilio imposto alla madre. Questo danneggiamento materiale della famiglia, causa un danneggiamento identitario (x¹), poiché la famiglia decide che a causa della sua gracile costituzione (simbolo delle ansie di inferiorità del bambino) egli deve essere avviato alla carriera ecclesiastica:

Destinato, per le condizioni difficili della sua famiglia allo stato ecclesiastico, e chiamato invece dalla sua natura a condurre eserciti...

Dal punto di vista sociale ci troviamo, dunque, di fronte ad un caso di vocazione impedita: Eugenio sente una profonda «inclinazione al mestiere delle armi [che] si era già manifestata in modo deciso fino dalla sua più tenera età», ma è costretto a studiare da prete. A questo doppio piano di danneggiamento identitario e sociale, si aggiunge anche la problematica nazionale. Superando le difficoltà materiali, «...ei non pensò che a darsi tutto alla sua vera vocazione», e si impegna a fondo nello studio dell'arte militare. Malgrado ciò, egli non raccolse che derisioni presso l'esercito francese, che lo giudicava di debole costituzione, di carattere timido, e troppo «effeminato» per intraprendere il mestiere delle armi.¹ Il racconto ci presenta così l'incompreso genio delle arti militari mentre è costretto a subire l'ingiusto scherno dei suoi fratellastri francesi, abbigliati di smaglianti divise da ufficiale. Lui invece rimane escluso, gli negano l'uniforme, gli dicono «che la guerra non poteva mai essere mestiere per lui», lo costringono a studiare da prete.

I cortigiani di Lodovico dicevano che l'effeminato abbatino di Savoia era una testa disordinata, da cui per tutta la vita nulla avrebbe potuto cavarsi. L'imbarazzo di Eugenio nel così detto gran mondo era da loro attribuito a timidezza e povertà di spirito, laddove era piuttosto effetto della sua modestia e di un indole avversa agli usi, brillanti sì, ma disordinati di quel tempo.

Si tratta di una mano tesa a tutti quei ragazzi che, uscendo dalle fantasie narcisistiche coltivate durante l'infanzia, vedono frustrati dal mondo esterno i propri sogni di grandezza, quei ragazzi che non si sentono presi sul serio dagli adulti, i quali non li comprendono e ne sminuiscono le ambizioni di gloria. Qui le ansie di inferiorità e

¹ I francesi sono sempre trattati piuttosto male nell'antologia. Tuttavia non sono descritti come malvagi o rivoluzionari ecc... bensì come stupidi e arroganti, in particolare come incapaci di giudicare il giusto valore di una persona se questa è straniera. Ad esempio, simile alla biografia di Eugenio di Savoia è quella di *Roberto Fulton*, in cui un presuntuoso Napoleone deride e tratta in modo arrogante quello che sarebbe divenuto uno dei più geniali inventori del secolo.

manca di virilità del giovane Eugenio si ripetono di fronte ad un soggetto nuovo, trovando un contesto di contrapposizione nazionale: sono i francesi che non sono in grado di comprendere le qualità del giovane e gli impediscono la sua realizzazione individuale (x¹). Il ponte psicologico gettato a tutti i giovani lettori, che si sentono incompresi dalla propria famiglia e dal mondo esterno, promette loro di condurli verso la realizzazione delle proprie fantasie. Ma la sponda a cui conduce si trova in un luogo nuovo, non più quello della psicologia individuale, ma quello dell'ideologia collettiva. Questo nuovo approdo ha un nome proprio, anzi è esattamente un luogo geografico: l'Austria.

Il lettore sa che per Eugenio arriverà l'ora del riscatto, lo sa perché così è previsto dalla struttura narrativa che fin dall'infanzia gli viene imposta, e sa anche che il passo decisivo deve essere la *separazione*: «Ebbene, rispose Eugenio, d'ora innanzi io non rimetterò più piede sul suolo francese se non colla spada alla mano, come nemico». All'allontanamento forzato dalla famiglia, segue allora un allontanamento volontario dalla sua patria natale. In questo modo il piano psicologico viene immediatamente collegato al piano nazionale attraverso un'unica struttura semantica che li ingloba entrambi.

Come nelle fiabe, l'allontanamento (↑) si rivela risolutivo. Eugenio giunge a Vienna dove l'imperatore, che svolge la funzione del donatore, lo accoglie dandogli fiducia e nominandolo colonnello. Egli è quindi chiamato alla prova (E), in cui deve dimostrare il suo valore, prendendo parte alla liberazione di Vienna. Con grande coraggio egli supera la prova e riceve dall'imperatore il mezzo (Z) per il conseguimento del proprio status identitario: il comando e la proprietà di un intero reggimento. Grazie a questo mezzo egli potrà adempiere agli ardui compiti che l'Austria gli chiese nei combattimenti contro i Turchi, e conquistare così la sua vera identità di eroe. Il giovane, in cui i francesi non vedevano altro che un brutto ranocchio, baciato dalla monarchia austriaca riassume le sembianze del bellissimo ed eroico principe.

Si tratta dunque di una biografia che si conforma alla struttura più volte analizzata, e che, rispetto al processo di maturazione identitaria personale e sociale, conferma la necessità, da un lato, della separazione dalla famiglia, e dall'altro del ruolo del donatore. Ancora una volta, non si fa accenno né alle sorti della famiglia originaria (la madre rimane in esilio non si sa dove), né ad una moglie o ai figli dell'eroe. Ed è proprio nello spazio lasciato da questa assenza che si inserisce il discorso nazionale. Innanzitutto non compaiono dei figli, ma «l'esercito lo amava come un padre. Ei non aveva predilezione per alcuno, ma il merito era sicuro di venire da lui conosciuto e

premiato», proprio come un buon padre di famiglia fa con i suoi bambini. L'eroe, che ha ricevuto dalla patria la possibilità di realizzare la propria vocazione, deve dedicarsi interamente alla società stessa, per la quale nutre gli stessi affetti che proverebbe nei confronti dei suoi famigliari.

Vi è poi la figura dell'imperatore. In una normale biografia, dovremmo classificarlo come il simbolo del magnifico padre adottivo, l'unico che comprende il vero valore del ragazzo, almeno nelle fantasie di quest'ultimo. Tuttavia qui è difficile considerarlo semplicemente un "simbolo". In questa biografia l'eroe si fa letteralmente adottare:

“L'austria sopra ogni cosa” era divisa di tutte le sue imprese. Ei servì sotto tre imperatori, ed era solito dire di loro: “Leopoldo mi fu padre, Giuseppe fratello, Carlo signore”.

La separazione dalla famiglia originaria, lo conduce a considerarsi adottato da una nuova famiglia, e il passaggio dal vero nucleo familiare a quello della patria non potrebbe essere reso in modo più efficace. Qui si ci separa dai propri legami di sangue, per trovarne altri ma ad un livello molto più ampio, quello dell'intera patria simboleggiata dalla famiglia reale. Il meccanismo dell'adozione agisce dunque su un triplice livello: separazione dalla famiglia e adozione simbolica da parte di un donatore; separazione dal contesto professionale originario, e adozione da parte di un esercito che ne fa il proprio padre e di una società che ne fa un proprio eroe; infine separazione dalla nazione di nascita e adozione da parte dell'impero multinazionale asburgico.

Riepilogando, si tratta indiscutibilmente di una trasformazione identitaria, che, utilizzando una medesima struttura narrativa, si articola contemporaneamente su tre diversi piani isomorfi e omologhi:

a) a livello di psicologia individuale troviamo la maturazione personale del personaggio, che avviene mediante la necessaria separazione dalla famiglia e un ciclo di esperienze psicologiche e relazionali che lo conduce alla piena indipendenza e sicurezza di sé;

b) sul piano sociale egli supera gli impedimenti, di origine familiare, che si frappongono alla sua realizzazione identitaria, e consegue, con la perseveranza e l'aiuto di un donatore, il successo nella società;

c) infine sul piano del discorso nazionale, egli non cambia semplicemente nazione di residenza, ma attua una trasformazione dei propri legami di sangue che mutano

completamente la sua identità. Simbolo di questo mutamento è la sostituzione di ciò che più connota l'identità personale: il nostro nome. «Italiano di origine, francese di nascita, del rimanente tutto austriaco di cuore e di persona», l'eroe sottoscrive il suo nome contemporaneamente in italiano, tedesco e francese. Si conclude infatti così il percorso che ha portato Eugenio di Savoia a trasformarsi da timido e gracile ragazzo a coraggioso eroe sicuro delle proprie capacità, dall'imposizione di un grigio destino ecclesiastico al successo di una professione socialmente ammirata, e infine da incompreso effeminato francese a venerato e virile eroe dell'impero austroungarico. Alla fine del racconto, Eugenio di Savoia è diventato *Eugenio von Savoye*.

4.3.9 Fantasie giovanili

Probabilmente la lettura della biografia di Eugenio von Savoy non può non suscitare la nostra ironia. Ma siamo sicuri che in fondo non suscitasse anche quella dei giovani lettori? In altre parole, queste antologie ci presentano le intenzioni esplicite o la mentalità di chi le ha progettate, ma come possiamo essere sicuri che la loro lettura determinasse questi effetti a livello di ricezione? Non possiamo esserne sicuri. L'unica strada percorribile è quella di confrontare le memorie, i ricordi e le rielaborazioni delle proprie esperienze scolastiche e giovanili lasciateci dagli alunni delle scuole che stiamo studiando. Ma anche in questo caso dobbiamo avventurarci in un lavoro di interpretazione che non lascia spazio a ricostruzioni oggettive. D'altronde è il piano strettamente soggettivo quello su cui ci muoviamo.

Potremmo decidere, forse senza sbagliare, di interpretare la biografia di Eugenio von Savoy come il goffo tentativo di qualche zelante funzionario del *Ministerium des Kultus und Erziehung*, intento a introdurre il peculiare concetto di patriottismo austroungarico all'interno di scuole dove si insegnava il patriottico odio italiano contro gli Asburgo. Probabilmente quella biografia suscitò lo sprezzo e forse l'ironia dei giovani lettori italiani. Ma bisogna immaginare che, se i contenuti della biografia potevano suscitare contrapposizione, la struttura su cui essa è costruita era comune a tutti i discorsi patriottici che giungevano agli orecchi di questi giovani. Discorsi che arrivano da voci contrapposte sul piano nazionale e ideologico, ma unite nel trasmettere l'urgenza delle proprie istanze patriottiche. Condividevano questa struttura le goffe biografie asburgiche e quelle degli eroi del Risorgimento italiano, ritroviamo i medesimi meccanismi di coinvolgimento nei discorsi nazionali delle associazioni studentesche e nei tanto timidi quanto drammatizzati tentativi di patriottismo del

giornalino di classe «Iuvenilia». Ritroveremo queste strutture nelle voci che inciteranno i volontari che nel 1915 partiranno per il fronte, sia per chi resterà su quello austriaco sia per chi si ritroverà su quello italiano. Saranno questi giovani che scopriranno la difficoltà di districarsi nella “docile” convivenza trinazionale di *Eugenio von Savoy*, ragazzi che in realtà si ritrovavano costretti ogni giorno a scrivere il proprio nome italiano seguito dal proprio cognome sloveno nella casella *Familienname* di un registro austriaco. Saranno proprio i ragazzi che pochi, pochissimi, anni prima leggevano il lieto fine del trasloco nazional-social-identitario dell’incompreso Eugenio, a dover scegliere davvero fra le proprie incerte identità nazionali. Ma lasciamo all’ultimo capitolo un tema che non può trovare spazio fra l’ironia che invece ispirano queste biografie esemplari, ed esaminiamo le rappresentazioni, questa volta coscientemente ironiche, che provengono dal fronte degli ex-studenti.

Vorrei innanzitutto evidenziare la natura dei problemi che l’analisi di queste fonti comporta. Ho sempre cercato di essere cauto nell’utilizzare strumenti di interpretazione psicanalitica all’interno di un lavoro storico. Con le biografie esemplari ciò è stato fatto tentando di restare all’interno di un equilibrio. Alcune fonti narrative richiedono invece un approccio interpretativo tanto spostato verso il versante psicoanalitico che risultano poco utilizzabili nella ricerca storica. Illusterò un caso specifico che, pur non essendo utile nell’ambito del nostro lavoro, evidenzia come i resoconti narrativi lasciati dai giovani siano saturi delle problematiche psicologiche adolescenziali. Abbiamo altrove descritto come il giornalino di classe «Iuvenilia»,¹ progettato come strumento sia di raccolta fondi per la Lega nazionale che di diffusione degli ideali patriottici italiani, tradisca presto questa sua funzione per divenire il luogo dove esprimere il disagio psicologico e le aspirazioni giovanili che caratterizzano l’adolescenza. L’amore e la raffigurazione del dolore sono in assoluto i temi principali del giornalino mensile. Tra i romanzi di appendice, ospitati dal periodico, si distingue per lunghezza e qualità narrativa il racconto in cinque puntate *Madre*.² Una bella fanciulla «di famiglia benestante non però aristocratica» si innamorò di «un contino elegante e profumato», malgrado «il vecchio genitore la aveva resa attenta dai capricci degli aristocratici». Il contino la abbandonò dopo averla messa incinta. Troviamo qui la contrapposizione fra dissolutezza aristocratica e rettitudine borghese in cui capita ancora di imbattersi all’inizio del XX secolo. Una volta morti i genitori, sola al mondo con la sua piccola bambina di nome Lucy, la ragazza è costretta a lasciare la figlia in un collegio e a intraprendere la carriera teatrale per poter guadagnare i soldi necessari a sé e alla retta

¹ Vedi 3.2.2.

² Dal numero 14 al 18 del anno I, firmato con lo pseudonimo Fucio de Zari.

scolastica. Ritroviamo la giovane divenuta un'attrice famosa che rincasa sempre all'alba accompagnata da «qualche galantuomo dell'alta società» affascinato dalla sua presenza, perchè la signora «benché fosse vicina alla quarantina era una bella donna, nel suo pieno sviluppo della bellezza». Segue una contenuta ma evocativa descrizione in cui la madre si spoglia davanti ad uno specchio. Questa bella signora di successo è però infelice, perché ha abbandonato la figlia in collegio senza avere più il coraggio di rivederla e quindi tradendo il suo sentimento materno. Perciò l'attrice decide di chiudere con la sua vita precedente e di portare via con sé la figlia. In realtà quest'ultima si è affezionata alla vita del collegio dal quale non vorrebbe andar via, ma alla vista della madre non si sente più sola e capisce che «la donna ha un grande diritto su di lei; essa è sangue suo, è sua madre». Le due donne si trasferiscono in una bellissima villa circondata da un paesaggio idilliaco sotto «il nitido cielo della bella Italia». Sono felici. In più, durante una visita, l'avvocato Severini conduce con sé suo figlio Viscardo (quindi questa volta un buon borghese di bell'aspetto) e i due giovani si innamorano subito. Seguono passeggiate e baci, tramonti e promesse. Giunge il giorno in cui il ragazzo chiede alla madre (dal momento che il contino è sparito subito dalla scena) di prendere in sposa Lucy. E qui si celebra il dramma del racconto: nel sancire con un bacio il suo assenso ai due giovani, la madre prolunga stranamente il bacio con il nuovo genero ed entrambi comprendono ormai di essere stati contagiati dalla passione. Risparmierò al lettore le riflessioni del giovane autore sulla superiorità dell'amore di una donna «più matura», nonché le metafore sulla «pianta già formata» contro «l'esile pianticina». Il racconto scivola velocemente verso il momento inevitabile in cui la passione adultera ha la meglio sui due, conducendoli verso il «supremo amplesso» che li unì in «un ardente bacio», a cui seguono numerosi puntini di sospensione. Ma la madre rinsavisce, o meglio si rende conto della sua pazzia e si divincola dall'abbraccio del genero per gettarsi in quello dei sensi di colpa. Così, l'ultima puntata è tutta occupata dai rimorsi di coscienza della madre (che ricordo, a differenza degli altri personaggi, non ha un nome proprio), finché essa non sceglie il supremo sacrificio in nome della figlia e si suicida. La descrizione della morte per avvelenamento chiude il piccolo romanzo d'appendice. Insomma, una tragedia sofoclea ambientata nel mezzo del mondo borghese di inizio Novecento. Modelli letterari appresi al liceo che vengono utilizzati per inscenare dinamiche psicologiche adolescenziali, con l'aggiunta di qualche inserto ideologico di stampo borghese.

Lo storico può essere interessato proprio dagli accenni alla ricezione di questi elementi ideologici, quali la contrapposizione tra virtuosa borghesia e artistocrazia

dissoluta, o il ruolo simbolico attribuito all'arte all'interno della società, o ancora la descrizione della vita in collegio. Tuttavia la struttura principale del racconto è fortemente intrecciata con tematiche psicologiche che costituiscono un materiale più adatto all'analisi psicoanalitica che a quella storica. Proprio a questo riguardo, i racconti del giornalino di classe ci confermano come le problematiche legate allo sviluppo adolescenziale fossero così intense nella vita degli alunni, da costituire quel sostrato emotivo nel quale le istituzioni sociali tentavano di introdurre i propri modelli ideologici. È forse questa, per noi, la loro testimonianza più significativa.

Preferirò quindi prendere in considerazione un altro tipo di opere elaborate durante l'età adulta, ed in particolare un romanzo di ispirazione autobiografica che dimostra come la ricezione del modello delle biografie esemplari debba aver condizionato, almeno in parte, i sogni e le rappresentazioni autobiografiche della propria età adolescenziale. *Quasi una fantasia*, come dice il titolo stesso, racconta una fantasia di un giovane triestino all'inizio del secolo XX, o meglio, racconta quella che sicuramente era solo *quasi* una fantasia. Il romanzo infatti ha una struttura solidamente autobiografica che fu ben evidenziata da Bruno Maier.¹ I due protagonisti, Renato e Gino, corrispondono all'autore Ettore Cantoni e a suo cugino il filosofo Giorgio Fano.² Per i molteplici elementi autobiografici che caratterizzano l'opera, si rimanda alla già citata introduzione di Bruno Maier, mentre qui si ricorderà solo la corrispondenza fra la struttura familiare dei personaggi con quella dei due triestini (ad es. Renato è orfano di padre mentre Gino ha una sorella che intende farsi monaca), fra le scuole frequentate (Cantoni frequentò prima una scuola tedesca e poi le Reali), fra alcune esperienze adolescenziali (la "stanza delle scapole", cioè la cameretta presa in affitto da Giorgio Fano dove si riuniva un gruppetto di giovani fra cui Virgilio Giotti e Umberto Saba). Il romanzo fu pubblicato nel 1926 ed ottenne un discreto successo. Silvio Benco lo definì un'opera nella quale si ha l'impressione di «trovarsi faccia a faccia con la puerizia» da lui stesso vissuta.³

Avremo occasione di parlare più diffusamente dei numerosi spunti ideologici che questo romanzo ci fornisce, qui invece evidenzieremo solo l'omologia che intercorre fra la rappresentazione soggettiva dell'esperienza autobiografica e le biografie esemplari precedentemente analizzate. La *fantasia* è costituita dalla narrazione dei sogni di

¹ Introduzione di Bruno Maier a E. Cantoni, *Quasi una fantasia*, Palermo 1994, pp. 9-26.

² Per una più ampia panoramica sulle parentele e sulla tradizione letteraria di questa famiglia cfr. E. Guagnini, *Pratiche di scrittura di una famiglia di ebrei triestini: Voghera (Fano, Curiel, Morpurgo)*, in *Trieste Austria e Italia tra Settecento e Novecento: studi in onore di Elio Apih*, cit., Udine 1996, pp. 209-318.

³ S. Benco, Prefazione a E. Cantoni, *Vite a rovescio*, Milano 1930.

grandezza dei due ragazzi, la realtà è il mondo circostante. Il *quasi* è la realtà costituita da quei sogni. Renato ha dodici anni e Gino un'anno in più, discorrono di massimi sistemi, di ciò che studiano a scuola, di religione¹ e di politica. Esamineremo altrove la raffigurazione degli episodi di piccola guerriglia patriottica giovanile, così come le problematiche esperienze del contatto con i circoli socialisti. L'energia narrativa del racconto è costituita, come frequentemente accade in un romanzo sull'adolescenza, dalla contrapposizione con i genitori e con il mondo degli adulti in generale. I grandi non capiscono, si preoccupano solo delle piccolezze della loro vita quotidiana, e sembrano essere impotenti di fronte ai grandi compiti a cui la storia li chiama. Questa impotenza viene letteralmente scoperta dai due giovani quasi all'improvviso, momento che Cantoni ci descrive così:

Essi [i grandi della famiglia], che secondo l'ordine delle cose rappresentavano il gran quadro delle deità, che i piccoli devono adorare compunti, non aderivano alla pomposa cornice, erano fuori centro, erano come un re che pretendesse di conservare l'atteggiamento maestoso con la corona sulle ventitré.²

Si verifica, dunque, quel processo di deidealizzazione che precedentemente abbiamo descritto con le parole di Charmet, e che qui nasce in famiglia per estendersi progressivamente all'intero mondo degli adulti. I giovani condannano in *toto* i caratteri borghesi di quel mondo e si sentono predestinati ad una missione speciale: cambiarlo. Per i due triestini ciò significa fondamentalmente ricongiungere Trieste con la propria patria. Naturalmente Renato e Gino saranno i condottieri che libereranno la città dal giogo austriaco. Un sogno di grandezza piuttosto comune fra i ragazzi triestini, come ci ha raccontato numerose volte Giani Stuparich, che per i protagonisti del romanzo si manifesta prendendo a prestito le figure storiche studiate sui libri di scuola. Gli adulti frustano questo sogno, lo condividono ma non ne sentono certo l'urgenza, anzi pongono continui ostacoli agli ideali di grandezza dei giovani. Per realizzarli, dunque, non c'è che una via: il distacco dalla famiglia. Ecco la fantasia: il giovane aspirante napoleone ha bisogno di un esercito di prodi capaci di sconfiggere gli austriaci e liberare Trieste. Naturalmente nel mondo borghese non esistono più uomini del genere, e qui probabilmente i sogni dei due giovani si intrecciano con quella che era una lettura

¹ La famiglia di Giorgio Fano si convertì dall'ebraismo al cattolicesimo proprio durante la sua nascita coinvolgendo in questa conversione anche la famiglia Cantoni. Entrambi i bambini furono battezzati, Ettore Cantoni rimase cattolico, mentre Fano divenne un filosofo idealista lontano dal cattolicesimo.

² E. Cantoni, *Quasi una fantasia*, cit., p. 61.

cardine dell'adolescenza italiana: Salgari. Il progetto è quello di reclutare in Africa un esercito di uomini neri, uomini dal fisico e dalla forza straordinari, coraggiosi, pronti ad ogni impresa e soprattutto fedelissimi ai propri comandanti. Ma come diventare capi di intere popolazioni di selvaggi? La soluzione dei due ragazzi è abbastanza semplice e consisteva nella... chimica. Poche ma sconvolgenti dimostrazioni di poteri speciali, imparate negli esperimenti di chimica a scuola, avrebbero stupito e sedotto intere popolazioni di selvaggi inducendoli a fare di Renato e Gino i propri semidei. Scienza moderna e forza primitiva, pensiero e muscoli, intelletto e virilità fuori dall'ordinario, sono questi gli elementi che riempiono le fantasie dei due giovani. Insomma Verne e Salgari, ma non ci troviamo in fondo anche di fronte all'idea di predominio della tecnologia europea sulla fisicità dei popoli non civilizzati, un predominio che progetta di sfruttare le enormi potenzialità dei paesi coloniali proprio per risolvere le difficoltà della propria modernità? Ricordiamo che Cantoni e Fano sono cresciuti durante la Guerra d'Africa, in un clima imperialista ben ricostruito da Lanaro, il quale evidenzia anche il nesso fra imperialismo e nuovi modelli di eroismo borghese.¹

Siamo arrivati al punto per noi più interessante: la dinamica del distacco dalla famiglia al fine di adempiere al proprio destino sociale. È finalmente giunta la sera prima della partenza dei due eroi:

Gli pareva di sognare; eppure era quello il momento in cui il sogno finiva e stava per tramutarsi in palpitante realtà: le nobili aspirazioni sì a lungo contenute stavano per realizzarsi. Oh come si schiudeva radiosa ora la vita per lui - e per la patria!²

È il giorno in cui per la patria e grazie alla patria i sogni cesarei e napoleonici³ coltivati dal suo narcisismo giovanile si realizzeranno, e questa realizzazione ha la forma della tipica fusione dell'individualità nel più ampio corpo nazionale, di inseparabile legame fra destino personale e destino sociale. Ma la creazione di questo legame ha come presupposto fondamentale il distacco definitivo dalla famiglia, un allontanamento che rappresenta l'elemento strutturante di tutto il racconto. Così la

¹ S. Lanaro, *Nazione e lavoro*, Venezia 1979, pp. 69-87. In particolare, come approfondiremo nell'ultimo capitolo, alcuni passi di Cantoni sembrano ricalcare le espressioni di Gentile nella *Rivolta ideale* [1918] in chiosa all'omonimo libro di Alfredo Oriani, *La rivolta ideale* [Bologna 1912], citati in S. Lanaro, *Nazione...*, cit., p. 237.

² *Ibidem*, p. 205.

³ Il capitolo si intitola *Il dado è tratto*, ma in generale in tutto il romanzo sono numerosi i riferimenti all'imperatore romano e a quello francese.

citazione precedente è incastonata all'interno della raffigurazione della lotta emotiva interna che il soggetto si impone per superare il legame familiare

Il cuore batteva forte, ma la gran voce che lo chiamava imperiosamente altrove soverchiava come un grave suono di campane ogni altro rumore ed annullava i deboli femminei sospiri.

- È l'ora... Devo andare! [...] Sì, io devo calpestare ogni altro sentimento, spezzare ciò che impedisce il cammino. In quello che il mondo attende da me io non ho diritto di inserire il mio bene "privato". La mia impresa val più assai l'amor d'una mamma sola, per quanto grande esso sia! -

E l'abbracciò la sua mamma, lungamente, fortemente. La baciò col cuore sulle labbra... e ancora... e ancora...

Poi, facendo appello a tutta la sua forza di volontà, come l'ammiraglio, quando per la buona causa, per la salvezza della flotta, manda a certa morte un'unità in cui vi sono uomini nostri, ignari ancora del loro destino, si trincerò dietro una corazza d'insensibilità, quasi direbbesi di crudeltà, e col cuor di gelo si staccò risolutamente dalla madre ed uscì.¹

Ritroviamo qui la raffigurazione del contemporaneo distacco dalla dimensione familiare e dalle componenti femminee del proprio carattere, entrambi rappresentati dalla figura materna. Il giovane racconta a sé stesso la separazione dalla famiglia come una guerra nella quale bisogna "mandare a morire" una parte di sé stessi. In questa lotta interiore, bisogna essere come un militare che si corazza di insensibilità per compiere il sacrificio di mutilare qualcosa che è nostro, e questa mutilazione consiste nello "lo stacco risoluto dalla madre". Bisogna tagliare quel legame facendo appello ad una violenta energia interiore, come in quel racconto del libro di lettura dove la violenza del fiume Adige impone agli uomini di partire per la montagna lasciando al proprio destino madre e bambino.²

Ciò che muore, come nei brani antologici precedentemente esaminati, è simultaneamente il legame infantile con la famiglia e tutto ciò che di femminile c'è in esso: «femminei sospiri» che vengono soffocati da un «grave suono di campane»³ che ne decreta la morte. Sono numerosi nel romanzo i riferimenti ad un'ideale di virilità maschile che condanna ogni atteggiamento femminile e familiare. Nei pensieri e nei discorsi dei ragazzi, viene chiamato in causa anche Dio, che protegge quegli uomini

¹ *Ibidem.*

² *Nuovo libro di letture italiane*, cit., vol. III, p. 7.

³ *Ibidem.*

coraggiosi che si cimentano con la natura, mentre «non può che allontanar disgustato il suo sguardo dagli uomini che vivono nella civiltà dove non si combatte nessuna cruenta battaglia, vita grama, fatta di piccoli e noiosi doveri, sotto l'egida di un infrollito stuolo di femmine».¹ Un immaginario caratteristico del tempo, che nella contrapposizione tra virilità maschile e debolezze femminili, coinvolge la contrapposizione fra natura e civiltà, fra eroismo ideale e quotidianità borghese.² L'attacco ai valori famigliari, non si rivolge solo alla famiglia originaria ma all'idea di famiglia in sé: dopo che la madre illustra a Renato un futuro fatto di bontà e lavoro che culminerà nel divenire «un buon padre di famiglia», il giovane commenta «curioso modo di elevarsi dalla mediocrità quello di diventare un cittadino come gli altri, con moglie e figli. Io mi eleverò al di sopra di tutti in tal modo che certo non immagini!».³ No, la prospettiva famigliare, qui come nell'antologie, non è contemplata nel promettente futuro dell'adolescente. Per il giovane l'impresa patriottica deve essere ed è superiore a qualunque sentimento famigliare.

«Uscì» è la parola con cui il capitolo termina. Da questo momento inizia l'avventura, proprio come accade nelle fiabe magiche e nelle biografie esemplari, il rito di passaggio si compie attraverso l'allontanamento dalla casa e l'esperienza nel mondo. La valigia, oltre a pochi indumenti di ricambio, contiene un manualetto di chimica, un *Robinson Crusoe*, una spiritiera, alcune palline di vetro, e dei pezzetti di specchio. Abbastanza per poter conquistare l'obbedienza dei selvaggi africani. In più, per la prima volta, l'Italia! Si resterà svegli sul treno notturno per compiere il «sacro rito» di baciare il suolo della patria appena attraversato il confine. Ma poi ci si sveglia direttamente a Mestre in pieno giorno, il sonno aveva sopraffatto l'importanza sacrale del rito. Riprenderemo nell'ultimo capitolo della tesi le ironiche considerazioni di Cantoni sulle esperienze dei due giovani con loro nuova patria, per ora ci concentreremo sulla struttura con cui il romanzo volge a termine.

Una volta saliti sul treno a Renato sembrò che l'impresa fosse già compiuta, «l'ultimo filo che li teneva uniti al passato» si sarebbe spezzato al muoversi del treno. Ma anche dopo la partenza del treno una voce si intrufola nei pensieri dell'eroe e gli sussurra la parola “famiglia”, alla quale Renato tenta di non pensare contrapponendole «Il mondo! Il mondo intero!». Ma mentre il treno viaggia lungo l'Adriatico, questi pensieri diventano fili non ancora spezzati dalla lontananza, e a quello generico della

¹ E. Cantoni, *Quasi una fantasia*, cit., p. 77. In altri passi si svolgono alcuni espliciti scontri fra Gino e sua sorella sul ruolo delle donne nella società, cfr. *Ibidem*, pp. 59-60.

² Cfr. S. Bellassai, *La mascolinità contemporanea*, cit., in particolare pp. 36-74.

³ E. Cantoni, *Quasi una fantasia*, cit., p. 99.

famiglia si aggiunge quello più concreto della «mamma». Contemporaneamente, come unico episodio della triste giornata, Renato si affaccia sovente fuori dal finestrino per guardare «il volto grazioso d'una fanciulla» che ricambia lo sguardo con un sorriso. È l'elemento femminile che ritorna prepotentemente nella coscienza del ragazzo e per questo va scacciato:

Ragioniamo: quando io ho chiuso il riparto cuore, il riparto della sentimentalità donnesca, chi mi può trattenere? Nulla e nessuno: la via e libera: la via della gloria e del dovere!¹

Ritroviamo qui esattamente “dovere” e “gloria”, ovvero il contenuto del modello etico-sociale dell'antologia. Si tratta di quella “voce del dovere” che nutre “la volontà”, con la quale, insegnano le biografie esemplari ai ragazzi, si può raggiungere la “gloria” sociale. Ebbene questo sistema etico, che abbiamo ritrovato sia nei manuali di pedagogia sia nelle antologie, ha qui, come nelle biografie, un unico nemico: la voce materna. Ma se nelle biografie la separazione ha sempre successo, in questo romanzo Cantoni ci descrive il suo fallimento, e con esso la scomparsa dell'ideale patriottico a cui il giovane si era votato. La voce della madre è infatti più forte della «voce del dovere»: «La mia volontà non è più mia: ella mi chiama, mi chiama». Così Renato non può proprio fare nulla «se questi fili non si spezzano», se non abbandonare il compagno di avventure Gino e scendere nella prima stazione. Qui, a Vasto, c'è il tempo per incontrare quella che non esiteremo ad individuare come la figura del donatore-iniziatore: un signore alto, anziano, dai baffi bianchi, bonario, autorevole e soprattutto socialista. Il signore è un professore di origini milanesi, e tanto per non lasciarci alcun dubbio Cantoni fa sì che il ragazzo inizialmente lo scambi per Felice Cavallotti.² Ha qui inizio una specie di periodo liminale, dove il giovane triestino si trova, in attesa di essere rimpatriato, in un territorio franco dove può meditare sulle proprie esperienze. È qui che il giovane patriota e il vecchio socialista insceneranno lunghe e appassionante discussioni, al termine delle quali il donatore-iniziatore riuscirà a sconfiggere con la ragione il nazionalismo giovanile di Renato, gettando i semi per la sua prossima conversione al socialismo e all'antimilitarismo. Grazie al professore, il giovane ritroverà la via di casa, dove sarà reintegrato nella famiglia e nella città

¹ *Ibidem*, p. 216.

² Le commedie del famoso eroe, poi fervente radicale anticrispino, erano frequentemente rappresentate a Trieste.

profondamente mutato, sia nelle convinzioni politiche che nell'intimo del proprio carattere. Il passaggio dall'infanzia alla maturità si è compiuto.

Per concludere, il romanzo ci descrive in maniera puntuale la rielaborazione fantastica del materiale scolastico di due giovani, i quali fanno propri i valori di “senso del dovere”, “volontà”, “patriottismo” e “gloria sociale” che provengono dall'istituzione scolastica o dalle associazioni patriottiche che li circondano. In numerosi punti si parla di personaggi storici, di imperatori e condottieri, utilizzandoli come strumenti simbolici per dare voce e modelli alle proprie dinamiche adolescenziali. Certo gli esiti di questa raffigurazione biografica sono completamente contrapposti a quelli delle biografie esemplari. Eppure, malgrado il distacco dalla famiglia fallisca, malgrado l'incontro con il donatore-iniziatore conduca non al patriottismo ma al socialismo, lo schema della rappresentazione ricalca tutte le tappe del processo di iniziazione delle biografie esemplari: il narcisismo adolescenziale nel quale il giovane si sente destinato ad una missione speciale da adempiere (per di più coltivato proprio dalle istituzioni del mondo degli adulti), l'ostacolo posto dall'incomprensione familiare, il conseguente danneggiamento identitario del giovane, l'allontanamento dalla famiglia, l'incontro con un donatore-iniziatore che dà al ragazzo i mezzi per sviluppare la propria identità (e anche in questo caso si tratta di un ex-insegnante che fornisce mezzi intellettuali attraverso l'istruzione) e infine il reintegro nella società dopo la maturazione di una nuova identità personale. Con ciò non si vuole certo asserire che la sequenza delle biografie esemplari abbia direttamente influenzato la vita dei giovani alunni, ma certamente troviamo testimonianza di come esse abbiano diffuso una modalità peculiare di strutturare la rappresentazione delle proprie fantasie ed esperienze giovanili, che hanno avuto una loro realtà, e forse una certa influenza sulle scelte compiute da questi giovani in determinati momenti storici e in particolare qui, nel contesto triestino dove più forte era la tensione di un adolescente verso la nazione. Insomma *quasi* fantasie.

Per quanto riguarda il modello di integrazione sociale, e i suoi relativi valori, nelle antologie esso non si discosta in maniera determinante dal codice nazional-lavoristico individuato da Lanaro venticinque anni or sono. Sicché non si tratta certo di una tesi nuova, ma abbiamo ritenuto opportuno indagare sulle strutture semantiche con cui si cercava di trasmettere quei valori ai giovani. Ci premeva rilevare la relazione che intercorre tra dinamiche psicologiche, struttura narrativa, contenuti della narrazione e discorso sociale. Le biografie esemplari possono essere considerate testimonianze delle intenzioni delle istituzioni e dei gruppi sociali che promuovevano l'attività didattica, ma

esse non possono dirci molto sui reali effetti che avevano a livello di fruizione. Abbiamo tuttavia individuato una struttura narrativa, estremamente ripetitiva, attraverso la quale veniva articolata la rappresentazione non solo dei messaggi sociali, ma talvolta anche delle proprie esperienze individuali. Rimane da capire se tutto questo sia in relazione con la specificità della condizione triestina, oppure se si tratti di un modello pedagogico consueto nelle nazioni europee di fine Ottocento.