UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA

QUADERNI F
6/2012

CARTOPEDAGO GRAFIEGICHE

a cura di
ornella de sanctis
elisa frauenfelder

LIGUORI
EDITORE

Cartografie pedagogiche

Collana diretta da
Fabrizio Manuel Sirignano e Pascal Perillo

fondata da
Elisa Frauenfelder e Ornella de Sanctis

Quaderni

Cartografie pedagogiche

A cura di
Ornella De Sanctis e Elisa Frauenfelder

Università degli Studî
SUOR ORSOLA BENINCASA
- Napoli -

Liguori Editore

Direttori: Fabrizio Manuel Sirignano e Pascal Perillo

Comitato scientifico:

Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli), Maryvonne Charmillot (Université de Genève), Maria D'Ambrosio (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli), Patricia Delgado Granados (Universitad de Sevilla), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli), Eloy Lopez Meneses (Universitad Pablo de Olavide - Sevilla), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli), Francesca Pulvirenti (Università degli Studi di Catania), Fernando Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli), Rosabel Roig Vila (Università di Alicante), Maria Teresa Trisciuzzi (Università degli Studi di Bologna).

Comitato di redazione:

Giovanni Carbone, Fabrizio Chello, Daniela Manno, Alessandra Romano

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*.

Questa opera è protetta dalla Legge sul diritto d'autore
(http://www.liguori.it/areadownload/LeggeDirittoAutore.pdf).
Tutti i diritti, in particolare quelli relativi alla traduzione, alla citazione, alla riproduzione in qualsiasi forma, all'uso delle illustrazioni, delle tabelle e del materiale software a corredo, alla trasmissione radiofonica o televisiva, alla registrazione analogica o digitale, alla pubblicazione e diffusione attraverso la rete Internet sono riservati. La riproduzione di questa opera, anche se parziale o in copia digitale, fatte salve le eccezioni di legge, è vietata senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Liguori Editore
Via Posillipo 394 - I 80123 Napoli NA
http://www.liguori.it/

© 2014 by Liguori Editore, S.r.l.
Tutti i diritti sono riservati
Prima edizione italiana Novembre 2014
Stampato in Italia da Liguori Editore, Napoli

De Sanctis, *Ornella* (a cura di):
Quaderni F. Cartografie pedagogiche/Ornella De Sanctis, Elisa Frauenfelder *(a cura di)*
Napoli : Liguori, 2014
ISBN-13 **978 - 88 - 207 - 5340 - 5**

1. Pedagogia 2. Formazione I. Titolo II. Collana III. Serie

Ristampe:

22 21 20 19 18 17 16 15 14 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

La carta utilizzata per la stampa di questo volume è inalterabile, priva di acidi, a PH neutro, conforme alle norme UNI EN ISO 9706 ∞, realizzata con materie prime fibrose vergini provenienti da piantagioni rinnovabili e prodotti ausiliari assolutamente naturali, non inquinanti e totalmente biodegradabili (FSC, PEFC, ISO 14001, Paper Profile, EMAS).

INDICE

Introduzione
di *Ornella De Sanctis* e *Elisa Frauenfelder* p. 1

IL RIFLETTORE

Pedagogia dell'ascolto
di *Francesca Pulvirenti* p. 7

ARTICOLANDO – SPECIALE IL ROMANZO DI FORMAZIONE

Oltre l'identità ereditata: verso scelte biografiche consapevoli.
Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister
di *Marianna Capo* p. 17

«Contento di aver vissuto e contento di morire». *Le confessioni d'un italiano* di Ippolito Nievo
di *Maria Rosaria Capobianco* p. 29

Il Mulino sulla Floss: viaggio nel mondo femminile della "moglie del mondo" Mary Ann Evans
di *Mariarosaria De Simone* p. 41

L'educazione sentimentale (1845): trans-formazioni identitarie tra passato e presente
di *Alessandra Romano* p. 59

I Libri della Giungla: progetto, modello e senso di un percorso formativo
di *Stefano Maltese* p. 73

I Buddenbrook
di *Giuseppina Esposito* p. 87

Dedalus: il volo di Stephen
di *Alessandro Ciasullo* p. 101

Coming of age. Il romanzo di formazione tra bussole, lame e cannocchiali
di *Maria Teresa Trisciuzzi* p. 113

Giornale di adolescenza di Enzo Striano: una storia di formazione negli anni del fascismo
di *Apollonia Striano* p. 123

INTRODUZIONE

Lo scorso anno introducevamo il quinto numero di *Cartografie Pedagogiche* con una breve riflessione sulla significatività della misura temporale del quinquennio. Ricordavamo, infatti, come sin dall'antica Roma il lustro corrispondesse alla durata del mandato dei censori e all'obbligo, da parte di costoro, di rendere un sacrificio espiatorio al fine di cedere il mandato ad altri concittadini.
Un rito di passaggio, dunque, che se l'anno scorso veniva assunto nella direzione del rammemoramento – appassionato e argomentativamente fondato – della *mission* del nostro progetto editoriale, quest'anno, invece, viene qui riproposto nella direzione della trasformazione.
Un rito di passaggio che coinvolge anche l'omonima collane che accoglie Cartografie pedagogiche: una nuova direzione, affidata a Fabrizio Manuel Sirignano e Pascal Perillo, eredita il testimone di un progetto editoriale che continuerà a dar voce alle innovative e originali proposte che arriveranno dalla ricerca pedagogica nazionale e internazionale.
Convinte dell'intreccio indissolubile tra la storia – l'insieme delle esperienze passate che gettano le condizioni attuali e future per produrre possibili significati condivisi – e l'innovazione – l'insieme dei progetti di senso che una comunità produce per trasformare, a poco a poco o in maniera radicale, il proprio passato per riproporlo con nuove forme –, introduciamo questo sesto volume con l'intento del 'ritorno al futuro'. *Cartografie*, infatti, cambia pelle! Diventa più piccolo e più agile, per consentire una lettura al tempo stesso più veloce e attenta.
Resta *Il Riflettore*, spazio in cui si alternano i pensieri densi di chi assume quotidianamente su di sé il compito pedagogico di analizzare l'esistente e il possibile dell'educativo e del formativo. E quest'anno tale compito è stato assunto da Francesca Pulvirenti che, partendo dalle recenti richieste delle nuove generazioni di potersi confrontare attivamente e progettualmente con la gestione 'politica' della realtà, ci regala una riflessione accurata sulla categoria pedagogica dell'ascolto, che libera così dalla facile e paludante retorica dei discorsi sul tema, quando sono digiuni della necessaria competenza teorica e sensibilità educativa.
Abbiamo deciso, invece, di accorpare in *Articolando* le caratteristiche che davano identità alle altre sezioni del nostro annuario. *Articolando*, dun-

que, continua a essere la 'casa' per le giovani voci che si accostano agli studi pedagogici, a cui quest'anno si è chiesto di mettersi alla prova con un tema scelto dalla Redazione, così come accadeva per *Variazioni pedagogiche*. E il tema scelto per questo numero è il *Bildungsroman*, il romanzo di formazione. Con l'impegno di rileggere le pagine più alte della letteratura europea ottocentesca e novecentesca, i nostri autori si sono imbattuti nell'analisi delle trame, dei personaggi, dei temi di alcuni romanzi di formazione – sia quelli canonicamente definiti tali dagli studi letterari, sia quelli che probabilmente si appresteranno a diventarlo nel prossimo futuro – al fine di consentire, a tutti noi lettori, di (ri-)vivere i processi di costruzione identitaria dei protagonisti. In questo senso, la sezione a cui si è dato vita riprende, in parte, anche l'intento di *Libriamo*: l'invito alla lettura per sondare i sentieri, multipli e complessi, della pedagogia.

Il percorso di rilettura di *Articolando* non poteva non iniziare che con *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*. Il testo, che apre la tradizione dei romanzi di formazione, narra la vicenda esistenziale del giovane Wilhelm, figlio di un facoltoso commerciante, che non riesce ad adattarsi al mondo borghese e che dà vita a un processo di soggettivazione mai definitivamente concluso, caratterizzato dalla messa in discussione degli elementi che fondano la sua storia e, dunque, la sua identità.

La stessa impetuosità e irrequietezza di Wilhelm Meister la si ritrova nel ricordo che l'ottuagenario io-narrante di *Le confessioni d'un italiano* produce nel guardare retrospettivamente la sua storia di vita. Un giovane che con il tempo riesce a stemperare la sua veemenza, occupando con coscienziosità la sua mente e coltivando quei valori che lo porteranno a dedicarsi con passione al suo impegno di valorizzazione del ruolo degli intellettuali, a cui spetta il compito di avvicinare il popolo agli ideali risorgimentali.

La valenza socio-relazionale della formazione viene in luce anche nelle riletture de *L'educazione sentimentale* (1845) e de *I libri della Giungla*. Nel romanzo di Flaubert, infatti, il carteggio tra Henry e Jules fa emergere una dimensione di educazione intersoggettiva, per la quale il percorso di crescita non può avvenire in solitudine, ma solo nell'incontro con l'altro, e nella relazione con questi. Ossia il passaggio all'età adulta e, dunque, lo sviluppo di un'identità libera e autonoma sono il risultato di un apprendimento tras-formativo, in cui i modi di vedere e comprendere il mondo squisitamente adolescenziali devono essere modellati e trasformati per affrontare la contrapposizione tra le aspirazioni soggettive e i vincoli sociali. Allo stesso modo, la relazione tra la formazione della soggettività e

il ruolo che il contesto ha su di essa viene ben esplicitata nel romanzo di Kipling attraverso il riferimento alla necessità di interiorizzare la legge della Giungla. Il percorso del giovane Mowgly, infatti, si sviluppa in virtù di un *progetto* disegnato su misura, che ha al suo interno la proposta di un preciso *modello* di uomo, come punto di riferimento, e che è portavoce di un *senso* dell'esistenza, in grado di trascendere il contingente e proiettare in maniera indiretta, mai direttiva e costantemente emancipativa il soggetto verso l'ideale a cui tendere.

Tra le numerose possibili chiavi di letture dei romanzi *Il Mulino sulla Floss* e *I Buddenbrook*, che offrono ciascuno una eccezionale interpretazione di un tempo e di una cultura, quella borghese, si è scelto di mettere in evidenza la questione di genere e, nello specifico, la formazione dell'identità femminile. Infatti, nel romanzo di Mary Ann Evans, in arte George Eliot, la voce narrante permette di non dimenticare mai l'importanza della narrazione e della scrittura di sé come strumenti per la generazione del processo di soggettivazione, per la coltivazione della responsabilità e del senso critico, per la strutturazione di percorsi emancipativi rispetto al proprio ruolo di donna. Allo stesso modo, l'analisi del romanzo di Thomas Mann viene condotta nella direzione di uno scandaglio delle complesse identità dei personaggi e dall'evoluzione degli eventi che li coinvolgono direttamente al fine di intravedere un filo rosso che ne delinea una dimensione trasformativa verso istanze innovative. Dimensione che in Tony si configura in termini di biografia in costruzione ed emancipazione della condizione femminile sia pure ancora 'compresa' all'interno delle regole conformatrici della società alto-borghese.

Sebbene con forme narrative, stilistiche e tematiche del tutto differenti, i tre romanzi di formazione novecenteschi le cui riletture pedagogiche chiudono il volume hanno in comune con i precedenti la volontà di sondare un processo, quello di formazione, che però nel "secolo breve" diviene sempre più complesso, intricato, frammentato, precario. Tale trasformazione risulta evidente nell'analisi di *Dedalus* in cui il processo formativo abbraccia strutturalmente l'incompiutezza: per Joyce, infatti, l'essere che cresce, matura e diviene altro può indirizzare il suo percorso tanto in una direzione emancipativo-trasformativa tanto in una direzione di costante inizio che appare come fine o di ciò che c'era prima o di ciò che non può venire poi. Allo stesso modo, in *Giornale di adolescenza* di Enzo Striano si narra la storia di formazione del giovane Mario che, negli anni del fascismo, cerca di compiere il proprio percorso di soggettivazione attraverso il riconoscimento e la messa in forma del desiderio di

ricostruire sulle macerie, reali e metaforiche, esteriori e interiori, di una vita dolorosa. Come a dire, guardando alla trilogia *His Dark Materials* dello scrittore britannico Philip Pullman, che crescere è anche – se non soprattutto – ricordare chi si era, specchiandosi nel passato, confrontandosi con il proprio presente per realizzarsi o perdersi nel proprio futuro.
Le analisi pedagogiche di questi romanzi, dunque, ci offrono uno spaccato teorico denso all'interno del quale poter rileggere e approfondire l'evoluzione storico-culturale del concetto di formazione, quale categoria che – emancipatasi dalla pedagogia moderna, profondamente intrisa di razionalismo – assume il ruolo e la valenza di categoria portante del discorso pedagogico contemporaneo e, dunque, di un discorso capace di scandagliare gli impliciti, gli impensati, i non detti, le torsioni e le ricorsività di un processo senza fine.
In questo senso, si lascia al lettore la possibilità di recuperare le cifre di un orizzonte teorico ormai strutturato, rivisitandolo attraverso la sua personale rilettura, e di invogliarlo, attraverso alcuni dei suggestivi passi letterari riportati nei vari articoli, alla lettura dei romanzi di formazione analizzati.

Ornella De Sanctis e Elisa Frauenfelder

IL RIFLETTORE

Pedagogia dell'ascolto

Francesca Pulvirenti

Ascoltate dunque, o Re della terra,
e aprite il vostro cuore! Prestate
orecchio, o voi che comandate alle
nazioni!
Dal «Libro della Sapienza»

Come un uccello che non può volare all'infinito,
ma ha bisogno del ramo ove posarsi,
la parola ha bisogno di un orecchio capace d'intenderla.
Omero

Come ha scritto Vincenzo Sarracino,

> «la metafora del "riflettore" implica, tra l'altro, la considerazione di due aspetti emergenti, tra loro integrati, per affrontare e trattare adeguatamente un problema emergente: il *primo,* riguardante la profondità di pensiero, appunto di riflessione e di riflessività, da impegnare da parte di chi punta il "riflettore"; il *secondo,* riguardante la direzione di marcia e, cioè, verso chi o che cosa si punta il riflettore e perchè»[1].

Anch'io, come il nostro Sarracino, appena designata 'manovratrice', ho provato un senso di 'spaesamento' non sapendo in quale direzione, fra le tante, sarebbe stato prioritario puntare il riflettore pedagogico. Ma, il 31 dicembre 2013, ascoltando il discorso del Presidente Napolitano, non ho avuto esitazione: il tema del dar voce, dell'ascolto, del dialogo autentico, è la sfida educativa più urgente a cui non può e non deve sottrarsi una Pedagogia scientifica che, all'interno della pluralità dei suoi modelli, si muove in prospettiva poietica, critica, utopica e democratica.
Napolitano ha voluto chiudere il 2013, "un anno tra i più pesanti e inquieti sul piano politico che l'Italia ha vissuto da quando è diventata Repubblica", dedicando parte del suo messaggio ai cittadini, con un in-

[1] V. Sarracino, "Il riflettore pedagogico", in O. De Sanctis, E. Frauenfelder, *Cartografie Pedagogiche,* Quaderni F, 4/2010, Napoli: Liguori, p. 5.

novativo botta e risposta televisivo, leggendo e rispondendo ad alcune delle tante lettere ricevute. Tra queste, il Presidente cita quella di Serena Cacciola, una studentessa di 16 anni che frequenta il terzo liceo scientifico di un paesino della provincia di Catania, Linguaglossa, situato sotto i piedi dell'Etna: «Caro Presidente, ci ascolti. Si parla tanto dei giovani, ma poco con essi. La crisi offusca il nostro futuro»[2]. Intervistata da Egidio Incorpora per il quotidiano *La Sicilia*, Serena rilancia una parte ripresa da Napolitano:

> «Sentiamo sempre dire che i giovani sono il futuro ma questo non è del tutto vero in quanto noi giovani siamo il presente… Le istituzioni ci devono sentire, ascoltare, abbiamo bisogno di confrontarci. Non parliamo di politica fra noi giovanissimi, parliamo di problemi concreti, del nostro presente e del nostro futuro, ma ci teniamo ad essere ascoltati, in quanto abbiamo dalla nostra parte la speranza»[3].

E nel momento in cui dice la parola 'speranza', Serena aggiunge: «sentiamo che dal dialogo può nascere uno spiraglio di luce»[4]. Un messaggio questo certamente compreso da Napolitano, un grande amico dei giovani, così come lo definisce la giovane Serena, un messaggio, aggiungiamo noi, in prospettiva utopica che auspicando una «fisiologica e felice coniugazione di pedagogia e politica»[5] non può che sollecitare la pedagogia

[2] E. Incorpora, "Caro Presidente, ci ascolti", in «La Sicilia», giovedì 2 gennaio 2014, p. 3. Serena – scrive Incorpora – pochi giorni dopo l'invio della lettera riceve una nota a firma del Consigliere Direttore dell'Ufficio di Segreteria del Presidente della Repubblica Carlo Guelfi, che risponde per conto del Presidente Napolitano, esprimendo il vivo apprezzamento del Capo dello Stato per quanto scritto da Serena. "Il Presidente Napolitano – si legge nella nota – ha espresso vivo apprezzamento nei tuoi riguardi per non aver perso, malgrado le innegabili difficoltà del momento, la fiducia nel nostro Paese al quale è essenziale lo stimolo delle nuove generazioni che può e deve esplicarsi attraverso la loro partecipazione alla vita politica e sociale". Pensiero, quest'ultimo, rimarcato e riformulato dallo stesso Napolitano, nel suo discorso del trentuno dicembre.

[3] *Ibidem*.

[4] *Ibidem*.

[5] Politica qui intesa in senso aristotelico come un agire in accordo con altri per il bene comune, come una condizione relazionale umana originariamente e storicamente ineludibile. L'esperienza politica, come avverte Bertolini, non è qualcosa di inessenziale – di cui quindi si possa tranquillamente fare a meno – per il singolo individuo, rappresentando addirittura una condizione necessaria per il formarsi della sua stessa personalità, se è vero come è vero che ogni essere umano si costituisce come un esserci, la cui singolarità si realizza nella pluralità. E ce lo vieta, nel medesimo tempo, la consapevolezza che l'esperienza educativa (formativa, se si preferisce) non è qualcosa di inessenziale – di cui si possa tranquillamente fare a meno – dal punto di vista di

– scienza della formazione o, laportianamente, paidetica[6] – a farsi carico di promuovere l'arte dell'ascolto e rispondere così alle istanze dell''umanesimo planetario'.

Come sottolinea Perrenoud, saper favorire la nascita di una cultura dell'ascolto, della solidarietà e della reciprocità e saper creare istituzioni interne di concertazione non è una delle minori competenze pedagogiche. Il bagaglio degli insegnanti, continua lo studioso, dovrebbe estendersi non soltanto alle varianti europee e nord-americane della pedagogia cooperativa, ma aprirsi alla *pedagogia istituzionale,* meno centrata sulle interazioni didattiche, più sensibile alla gestione cooperativa della classe come *comunità* e come *città,* e alla messa in opera di *istituzioni interne* che costituiscono altrettante occasioni sia per imparare la democrazia che per regolare il lavoro collettivo[7]. Una scuola che educa a un buon ascolto, a una buona pratica del pensare e dell'agire, a un pensiero libero e a uno spirito cooperativo, educa all'arte politica come arte della convivenza civile. La democrazia, come avverte la Frauenfelder, non si esporta 'sganciandola' dall'alto, emerge dalla ristrutturazione delle pratiche di vita, anzitutto di quelle educative[8]. In tale direzione, compito precipuo dell'educatore è sviluppare metodologie e saperi funzionali al confronto, allo scambio e alla condivisione di senso[9]. Certamente, come rileva Con-

una corretta prassi educativa, che è un diritto e un dovere di tutti, non è l'espressione di una capacità già data all'individuo, ma va da lui opportunamente appresa. P. Bertolini, "Introduzione al convegno Educazione e Politica", in «Encyclopaideia», n. 12, luglio-dicembre 2002, pp. 7-8; cfr., altresì, M.R. Fiengo, "L'autonomia tra educazione e politica: il «riconfezionamento» della formazione", in V. Sarracino (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008)*, III: *Fratture politiche ed epistemologiche per un nuovo sistema educativo*, Milano: FrancoAngeli, 2010; e il mio "La scuola dell'autonomia come comunità soggettocentrica. Una 'fisiologica' e 'felice' coniugazione di pedagogia e politica", in «Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative», n. 1, gennaio 2013, pp. 19-26.

[6] R. Laporta, *L'assoluto pedagogico,* Firenze: La Nuova Italia, 1996.

[7] P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma: Anicia, 2002, p. 70.

[8] E. Frauenfelder, "Il denigrato dono di Zeus e i Talebani", in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche,* Napoli: Liguori, 2011, p. 5.

[9] Definire la condivisione del senso di ciò che si fa e di ciò che si apprende è – scrive Dallari (M. Dallari, "Identità personale e politica dell'insegnante", in «Encyclopaideia», n. 12, luglio-dicembre 2002, p. 28) – requisito e caratteristica fondamentale di una pratica didattica fenomenologicamente orientata e politicamente consapevole e responsabile. Senso e direzioni di senso che riguardano la stretta ed indissolubile interazione fra le ragioni della mente e quelle di un'affettività capace di generare par-

quet[10], parlare, scrivere, leggere forse ci piace di più perché c'è sempre il nostro 'io' di mezzo. Saper ascoltare richiede fatica, volontà, applicazione; è mettere alla prova la propria curiosità intellettuale, la propria volontà di comunicare, è suscitare in se stessi quelle capacità di analisi e sintesi di valutazione e di critica, di rispetto per sé e per gli altri che ci fanno realmente uomini e donne. Ma ad ascoltare si impara[11], non è una scienza infusa, non si arriva al buono ascolto senza un profondo sforzo, senza una comunicazione formativa[12], senza un impegno costante, un impegno che la nostra civiltà rende di giorno in giorno più necessario e urgente perché l'avanguardismo della nostra epoca tende a isolare un ambiente dall'altro, perché c'è un'estraneità e una chiusura non solo fra un ceto sociale e l'altro, ma anche, nell'ambito di una stessa classe, fra un 'gradino' e l'altro della scala gerarchica[13]. Avverte Goleman che il saper ascoltare, il vedere le cose dal punto di vista altrui sono «capacità quanto mai necessarie in una società sempre più pluralista come la nostra, perché consentono di convivere nel rispetto reciproco e creano la possibilità di un discorso pubblico costruttivo. Sono le arti fondamentali della democrazia»[14]. E per Ricoeur l'ascolto può configurarsi come 'luogo preetico', vale a dire modo di essere e di relazionarsi finalizzato a consentire la manifestazione dell'altro, lungi da giudizi e riprovazioni morali, per un accogliere non-pregiudicato, e per un comprendere autentico non ammorbato «dalla accusa, dalla proibizione e dalla condanna»[15].

Il puntare il riflettore pedagogico su un ascolto attivo ed efficace si riconduce all'esigenza di evitare il rischio di centrare il problema della comunicazione sul versante della parola pronunciata, dando quasi per

tecipazione spontanea e convinzione che ciò che stiamo facendo è ciò che siamo in quel momento e ciò che stiamo diventando. Avverte la Mortari (L. Mortari, "Esserci col pensare e agire con la parola", in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche,* cit., pp. 103-104) che «le direzioni di senso da imprimere al proprio camminare nel tempo non costituiscono un dato costitutivamente iscritto nella condizione umana, ma deve essere guadagnato attraverso un robusto investimento di pensiero».

[10] A. Conquet, *Saper ascoltare,* Torino: Gribaudi, 1970.

[11] D. Novara, *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Torino: EGA–Edizioni Gruppo Abele, 1997.

[12] A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca,* Milano: Apogeo, 2012.

[13] A. Conquet, *Saper ascoltare,* cit.

[14] D. Goleman, *Intelligenza emotiva,* Milano: Rizzoli, 1996, p. 329.

[15] P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano: Jaca Book, 1995, p. 464.

scontata la capacità di ricezione, comprensione e tolleranza dei messaggi, una capacità che, invece, come si è evidenziato, è da intendersi come abilità, 'arte', alla quale educare lungo l'intero arco della vita. Ascoltare è un'arte che comincia con la pratica su se stessi: ascoltare il corpo, il cuore, la propria storia, il proprio modo di stare con gli altri[16]; ascoltare l'altro chiede, infatti, irrinunciabilmente, di intrattenersi e conversare con se stessi, di esplorarsi e dialogare con il proprio 'Sé'[17], di mettersi in gioco per poter diventare un "ascoltatore efficace"[18]. Ascoltare è, senza dubbio, un'arte difficile ma ad essa non ci sono alternative se perseguiamo l'incontro con gli altri, lo scambio arricchente, una parola che parli non superficialmente. Il diritto ad una formazione, che fornisca idonee capacità di comprensione e di utilizzo non solo della parola ma anche dell'ascolto, rappresenta una delle condizioni fondamentali per realizzare la capacità comunicativa.

> «Ciò che per ogni individuo costituisce un diritto, si traduce in dovere – e dovere tra i più importanti – per tutte le istanze educative. Un uomo "muto" o "sordo" è un uomo che vede ridotti anche tutti gli altri suoi diritti e che non intende neppure adeguatamente il campo dei doveri. Per poter comunicare occorre saper comunicare e poiché non si tratta di un'abilità innata è necessario che ci venga insegnata»[19].

La parte più rilevante di un tale compito spetta, innanzitutto, a famiglia e scuola – centri formativi fondamentali – che, senza deleghe, devono collaborare tra loro, nella chiara percezione della straordinaria importanza che occorre attribuire alle capacità comunicative, a quell'agire dialogico che, per dirla con Freire[20], ci mette in rapporto agli altri attraverso il rispetto e l'ascolto. Il ruolo, dunque, dell'educazione nel predisporci all'incontro ed allo scambio con gli altri è fondamentale e quanto più tale educazione risulta precocemente socializzante, tanto più aumenteranno le possibilità dialogiche degli individui. L'educazione 'in mezzo agli altri', infatti, oltre ad addestrarci strumentalmente alla comunicazione con chi ci circonda, ci abitua a tener conto dell'al-

[16] J.C. Bermejo, *L'ascolto che sana,* Bari: La meridiana, 2004.
[17] B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire,* Roma: Carocci, 2006, p. 129.
[18] J. S. Bois in "L'arte dell'ascoltare" delinea una 'condivisibile' lista di comportamenti che caratterizzano l'ascolto efficace. J.S. Bois, "L'arte dell'ascoltare", in M. Baldini (a cura di), *Educare all'ascolto,* Brescia: La Scuola, 1988.
[19] O. Azzolini, *La parola e l'ascolto,* Torino: il Segnalibro, 1998, pp. 78-79.
[20] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi,* Milano: Mondadori, 1980.

trui parola e dell'altrui presenza e ci aiuta, nel corso dell'intera esistenza, a tollerare più facilmente punti diversi dai nostri[21]. Ricevere una comunicazione, scrive Dewey[22], significa avere un'esperienza allargata e diversa. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato, in modo più o meno profondo. E nemmeno colui che comunica ne rimane inalterato. Ne deriva che ogni comunicazione, capace di accoglienza reciproca in una società complessa, deve assumere una struttura dinamica. Qualsiasi semplificazione che porti a ignorare la possibile alterità dell'altro, avverte Marianella Sclavi[23], porta a una crisi nelle dinamiche dell'accoglienza e reciproca convivenza. I nessi fra forme di conoscenza e forme di convivenza (e quindi anche fra conoscenza e gestione creativa dei conflitti, secondo un filone di ricerca che collega Georg Simmel a Gregory Bateson) diventano espliciti, problematici e intrinseci alla comunicazione e alla conoscenza. In *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte* la studiosa propone sette regole dell'arte di ascoltare, regole che implicano una presa di reciproca e consapevole responsabilità da parte dei soggetti nell'incontro con l'altro.

> «1. Non aver fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
> 2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
> 3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.
> 4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali, se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
> 5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come, al tempo stesso, trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
> 6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.

[21] O. Azzolini, *La parola e l'ascolto,* cit., pp. 109-110.
[22] J. Dewey, *Democrazia ed educazione,* Firenze: La Nuova Italia, 1974.
[23] M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte,* Milano: Bruno Mondadori, 2003.

> 7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé»[24].

A suddette regole è, però, opportuno premettere quella che è la regola base: per imparare ad ascoltare l'altro bisogna cambiare quelle premesse che hanno legittimato quella logica dualistica e gerarchica che il Morin colloca all'interno del "Grande Paradigma d'Occidente", il *cogito ergo sum* cartesiano[25]. Ma cambiare le premesse è un compito certamente non facile reso particolarmente difficile da una cultura che ha fatto assurgere l'atteggiamento 'cieco ai contesti' a motore del progresso, impedendo 'nuove nascite'. Cambiare le premesse richiede un lavoro educativo politico che apra la nostra esistenza all'esperienza del non pensato, che ci aiuti a pensare a ciò che oggi si ha la pretesa di mostrare come impossibile da pensare, che riconosca ad ogni soggetto il diritto di apprendere, il diritto di uscire dalle cornici di cui fa parte, il diritto di produrre conoscenze personali, il diritto di costruire e condividere significati in un intreccio dinamico di storie, il diritto di costruire il futuro. Ci viene in mente la storia raccontata da Marcos – subcomandante dell'Esercito Zapatista di Liberazione Nazionale (EZLN)[26] – sugli Dei che fecero nascere il mondo e lo lasciarono incompleto non perché fossero fannulloni ma "*porque sabían que a unos les toca empezar, pero terminar es labor de todos*"[27] in quanto il mondo ha bisogno di continuare a nascere, esige la partecipazione di tutti coloro che lo abiteranno, poiché non esiste una creazione individuale, senza l'intervento degli altri.

Ed è proprio questo che rivendica Serena: «Non possiamo restare uno specchietto per le allodole. Noi vogliamo un dialogo, essere ascoltati, costituire una parte per il programma del futuro in quanto possiamo anche dire qualcosa»[28].

Sono parole, queste di Serena, che non possono che sollecitare la nostra riflessione su alcuni dei più significativi nodi epistemologici di una pedagogia impegnata, oggi, come evidenzia tra gli altri Cosimo Laneve, a ri-

[24] Ivi, p. 334.
[25] E. Morin, *Il paradigma perduto,* Milano: Feltrinelli, 1994.
[26] L'EZLN è un gruppo ribelle che arrivò alle armi contro il Governo messicano, nello Stato del Chiapas, il 1° gennaio del 1994, quando il Messico firmava la sua adesione al Trattato di Libero Commercio con gli Stati Uniti e il Canada.
[27] Cfr. Subcomandante Marcos, "La historia de la Búsqueda", in AA.VV., *La marcha del color de la tierra,* Messico: D.F. Rizoma, 2001, pp. 404-406.
[28] E. Incorpora, "Caro Presidente, ci ascolti", in «La Sicilia», cit.

disegnare le 'cornici' dei problemi, a fronteggiare il nichilismo, a criticare l'indifferenza verso l'area del significato, a rilanciare la mente intraprendente ed audace, a riscoprire l'amore per l'avventura intellettuale, ad educare allo slancio e al rischio, alla responsabilità e alla partecipazione attiva, guardando al terreno dei grandi ideali, 'rivisitando' quelli che la *paideia* più consapevolmente avvertita ha diffuso: il rispetto per la persona, la ricerca della verità, l'impegno per il bene comune, la solidarietà, la pace[29].

Certo non è un impegno facile per la Pedagogia ma come ci ha insegnato Platone:

"Chi non sa dialogare è un fanatico:
non si conosce, né conosce gli altri.
Chi non è mai stato contraddetto, fosse anche lo stesso re,
resta pur sempre un uomo senza educazione,
un incolto, un impuro, incapace di autentica conoscenza".

[29] C. Laneve, "Saluti del presidente SIPED", in C. Xodo (a cura di), *Dalle Pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti.* 1° *seminario: La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione,* Lecce: PensaMultimedia, 2003.

ARTICOLANDO

Speciale “Il romanzo di formazione”

Oltre l'identità ereditata: verso scelte biografiche consapevoli. *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*

Marianna Capo

Non a tutti gli uomini, a dire il vero, importa la propria formazione;
molti desiderano solo un rimedio per stare bene,
una ricetta per raggiungere la ricchezza e ogni sorta di felicità.
Tutti costoro, che non volevano camminare con le proprie gambe,
furono con vari inganni in parte fermati e in parte allontanati.
Noi davamo la nostra approvazione solo a coloro che sentivano intensamente
e riconoscevano apertamente lo scopo per cui erano nati,
e si erano esercitati a percorrere il proprio cammino con una certa facilità e letizia.
J.W. Goethe

1. Sperimentazioni auto-biografiche

Il romanzo *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* può essere considerato il paradigma assoluto del genere letterario del romanzo di formazione o *Bildungsroman*[1] e narra la vicenda esistenziale del giovane Wilhelm, figlio di un facoltoso commerciante, che non riesce ad adattarsi al mondo borghese ed alle sue regole, ossia al cosiddetto mondo degli affari che a detta del giovane appare vuoto ed insignificante perché legato ad una logica di mero profitto. Wilhelm, già in tenera età, giocando con le marionette, mostra una particolare predilezione per il teatro, poi giovane adulto, in procinto di pianificare e realizzare i propri progetti esistenziali, trova nell'amore per la giovane attrice Mariane, legata però a sua insaputa anche a un ricco mercante, l'opportunità per allontanarsi dalla dimensione borghese della casa paterna e per dedicarsi a quella che egli ritiene sia la propria missione, ossia la fondazione di un rinnovato teatro nazionale che contribuisca allo sviluppo culturale del suo paese. Wilhelm è appassionato di arte teatrale, ossia di quell'arte che negli ambienti alto borghesi viene considerata un esempio di vita precaria, inutile e spesso riprovevole. Ad attrarre Wilhelm al teatro è *in primis* la sua insoddisfazione nei confronti della realtà che lo circonda.

[1] Cfr. L. Reitani, "Il destino di Wilhelm Meister", in «Il Sole 24 Ore», 28 luglio 2013, p. 1.

> «Intanto il mio apprendistato continuava; mi avevano destinato al commercio e messo a far pratica nell'ufficio di un vicino; ma fu proprio allora che il mio pensiero si allontanò ancora più risolutamente da tutto ciò che mi vedevo costretto a considerare come un'occupazione inferiore. Volevo dedicare tutta la mia vita al teatro, trovare in esso felicità ed appagamento»[2] .

Due forti motivazioni spingeranno altresì il giovane a lasciare l'attività commerciale di famiglia in favore del teatro: il desiderio di vedere rappresentati alcuni testi teatrali, scritti da lui stesso, ed il legame profondo con un'attrice di teatro, Mariane, di cui si innamora perdutamente. Ma la delusione, dopo la scoperta dell'inganno di Mariane, lo persuade a seguire gli affari di famiglia, e quindi dietro consiglio dell'amico e confidente Werner, decide di partire per un viaggio che dovrà servirgli come preparazione per il suo futuro nel mondo degli affari. Appena partito, incontra una giovane coppia di cui condivide le tormentate vicende esistenziali, ma soprattutto ha modo di conoscere Melina, direttrice di una compagnia itinerante di teatro di cui fanno parte un'arpista, Philine, e Mignon, una giovane ed abilissima acrobata dagli atteggiamenti enigmatici. La compagnia teatrale, in occasione di feste indette in onore del principe, è invitata in un castello ed in tale contesto il giovane Wilhelm farà la conoscenza di Jarno, il quale lo inizia alla lettura di Shakespeare, un'esperienza questa che avrà una decisiva influenza formativa sul giovane.

> «"È vero", esclamò Wilhelm "non ricordo un libro, una persona o un evento della vita che abbia esercitato su di me un'impressione altrettanto forte di quella suscitata dagli stupendi drammi che ho conosciuto grazie alla sua benevolenza" […] "i pochi sguardi che ho gettato nel mondo di Shakespeare mi spingono più di ogni altra cosa a fare rapidi progressi nel mondo reale, a immergermi nel flusso dei destini che lo sovrastano; e un giorno, se mi riuscirà, potrò attingere dal grande mare della natura vera pochi calici e offrirli dal palcoscenico al pubblico assetato della mia patria"»[3].

La preparazione dell'Amleto diviene allora la vera missione teatrale di Wilhelm. Una volta congedata dal castello, la compagnia teatrale è presa d'assalto da un gruppo di banditi ed il giovane Wilhelm è ferito e

[2] J.W. Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, trad. it. I. Bellingacci, Milano: Mondadori, 2013, p. 30.
[3] Ivi, pp. 203-204.

soccorso da alcuni cavalieri e da una donna, l'Amazzone, una presenza che susciterà molto interesse nei confronti del giovane Meister. Dopo lo scioglimento della compagnia, Wilhelm insieme a Mignon e all'arpista si unisce a un altro impresario teatrale di nome Serlo e intreccia una relazione sentimentale con la sorella di questi, Aurelie, senza tuttavia riuscire a cancellare nella donna la disperazione del recente abbandono dell'uomo amato, Lothario. La compagnia di Serlo prepara la rappresentazione dell'Amleto, che ottiene un buon successo. L'attrice Aurelie, sorella di Serlo, dopo l'incendio che distrugge il teatro, incarica Wilhelm di rintracciare Lothario, suo amante infedele. Successivamente alla morte di Aurelie e fortemente colpito dai racconti che costei gli aveva confidato, Wilhelm parte alla ricerca di Lothario e giunge in un castello dove si imbatte in un gruppo di educatori – i rappresentanti della cosiddetta Società della torre – per i quali il figlio del commerciante divenuto teatrante è un esemplare caso da ri-educare ai fini di un programma pedagogico di rigenerazione del mondo. Al castello incontra nuovamente la donna misteriosa che lo ha soccorso dopo l'assalto nella foresta e che si scopre essere la sorella di Lothario, Natalie, una donna ricca di umanità e sensibilità. Il cuore di Wilhelm è combattuto ed incerto tra l'amore per Natalie e l'amica Therese, donna attiva ed energica. Alla fine Wilhelm sposerà Natalie insieme alla quale crescerà Felix, il figlio avuto da Mariane che, in seguito alla morte di quest'ultima, fu affidato ad Aurelie che si sarebbe dovuta occupare della sua futura educazione.

Potrebbe risultare alquanto banale dire che l'opera letteraria *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* rappresenta il modello di riferimento assoluto del romanzo di formazione perché narra la storia di un giovane che sfugge all'*identità ereditata*[4], quella che ci proviene dalla nascita e dalle origini sociali, per inseguire un'identità sperata, quella alla quale si aspira per sentirsi pienamente riconosciuti e realizzati. I rapporti tra l'individuo ed il contesto sociale si iscrivono in una dimensione storica, ovvero nella capacità di posizionarsi in un passato-presente per proiettarsi in un futuro differente dal presente. Wilhelm non nasce *soggetto*, piuttosto lo diventa attraverso un processo continuo di *soggettivizzazione*, ossia il giovane Wilhelm diviene *soggetto* riappropriandosi della possibilità di scelta e di decisione, mettendo in conto ciò che lo caratterizza e lo determina: le personali aspirazioni, i desideri coscienti e incoscienti, le

[4] V. de Gaulejac, *Qui est "Je" ?*, Paris: Seuil, 2009, p. 67. Tutte le traduzioni dal francese del testo sono a cura dell'autrice del saggio.

molteplici influenze sociali. Per *soggettivizzazione* s'intende quel percorso che porta il *soggetto* a divenire altro rispetto a ciò che «si vuole fare di lui»[5]. In realtà, tale opera letteraria rappresenta il paradigma del romanzo di formazione, in quanto descrive il (continuo e mai concluso) percorso di formazione del personaggio protagonista, un percorso caratterizzato da molteplici elementi che rimandano all'idea di *Bildung*, o meglio ad un'idea di *Bildung*, che non riguarda esclusivamente le vicende del giovane Meister, ma riguarda tutto l'insieme di personaggi che orientano e consigliano Wilhelm ed attraverso i quali Wilhelm 'apprende ad apprendere' per la vita. Premesso che la vita e le sue molteplici dimensioni non sono concettualizzabili in teorie e contenuti trasmissibili, ciascuno è chiamato responsabilmente a farne esperienza diretta nei vari tempi e luoghi dell'apprendere e soprattutto attraverso un'individualizzazione dei percorsi. Pertanto, il processo formativo può essere inteso come un *viaggio*, che «implica un'apertura del soggetto al mondo, un mettersi in cammino condividendo con altri percorsi e rotte»[6] e configurandosi come elemento di un sistema sociale, in interazione con altri soggetti, e le cui azioni contribuiscono all'organizzazione e alla trasformazione del sistema sociale stesso. Wilhelm è il prodotto di una storia sociale e familiare, ma si confronta anche con un'esigenza di autonomia che lo porta a riflettere sulle situazioni e sulle scelte di vita, divenendo produttore della propria esistenza.

> «Il soggetto disegna i contorni di una identità 'personale' tra identità ereditata, identità acquisita ed identità sperata. L'identità che indica una permanenza attraverso il tempo (nella dimensione diacronica), ma anche dei cambiamenti, nella misura in cui essa si adatta alle trasformazioni degli universi sociali della quale la stessa è l'espressione (in una dimensione sincronica)»[7].

Questo lavoro di *soggettivizzazione* configura il *soggetto* come potenzialità, essere in divenire. Per diventare un *soggetto* autonomo è necessario disporre non solo di supporti economici, risorse culturali, qualificabili come risorse oggettive, ma anche di risorse soggettive, quali il desiderio di essere e di sperimentare il proprio essere, la capacità di riflettere e di agire. Il percorso di *soggettivizzazione*, pertanto, dipende sia dal *soggetto*

[5] Ivi, p. 38.
[6] C. Laneve, *Derive culturali e critica pedagogica*, Brescia: Editrice La Scuola, 2001, p. 42.
[7] V. de Gaulejac, *Qui est "Je" ?*,cit., p. 55.

stesso sia dalle condizioni esterne che possono in qualche modo favorirlo od ostacolarlo.
Nell'opera sono individuabili i vari aspetti che caratterizzano la vicenda esistenziale ed il percorso evolutivo del giovane Meister, aspetti dai quali possiamo ricavare alcune suggestioni che senz'altro possono fornire una chiave riflessiva e programmatica rispetto all'attuale dibattito pedagogico. Gli elementi nello specifico sono: la valorizzazione dell'età giovanile e l'idea di *lifelong education*; il valore formativo delle relazioni interumane; l'esperienza teatrale come momento di (auto)formazione; la narrazione e scrittura autobiografica quali dispositivi riflessivi.
In questa prospettiva *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* continuano ad offrire a noi uomini e donne del XXI secolo, da una parte, una rappresentazione esemplare del significato della nozione di un'educazione lungo tutto l'arco della vita, all'interno della quale trova posto anche una valorizzazione piena del ruolo specifico dell'età giovanile nel processo di crescita del soggetto, dall'altra, una serie di strategie squisitamente pedagogiche con cui attuare quella transizione dall'identità ereditata all'identità sperata in cui si sostanzia la formazione come soggettivizzazione, come divenire soggetti-dei-soggetti.

2. *L'idea di una* longlife education *ed il valore della giovinezza*

Nel romanzo, pur riconoscendo ed attribuendo all'età giovanile le caratteristiche della sfuggevolezza e della complessità, la gioventù viene consacrata quale periodo fondamentale dell'esistenza. Wilhelm Meister è giovane e la giovinezza viene appunto rappresentata come l'età che può inaugurare la realizzazione del senso stesso dell'esistenza. Nelle società tradizionali, il giovane veniva introdotto gradatamente ad un ruolo che, in un certo qual modo, gli preesisteva e che non sempre il soggetto sentiva come proprio. Poi, nelle società industriali la gioventù acquisisce una dimensione più incisiva, difatti possiamo evincere che per Wilhelm l'apprendistato si configura non più come un graduale e prevedibile percorso verso il lavoro ereditato dallo *status* familiare, ma come viaggio, esplorazione avventurosa di sé e del contesto sociale, e delle opportunità che tale contesto di riferimento può offrire: si configura, appunto, come un superamento dei confini anche territoriali per incontrare luoghi altri e relazioni altre. Un'esplorazione desiderata nel caso di Wilhelm, perché confluisce in un percorso che nutre speranze, fa intravedere nuovi possibili, stimolando un andare oltre se stessi ed i vincoli che caratterizzano

la propria vicenda esistenziale, ma soprattutto alimenta una profonda interiorità perennemente insoddisfatta. Gli altri e le relazioni con gli altri hanno sicuramente una funzione di orientamento per Wilhelm: gli scambi comunicativi favoriscono nel giovane Wilhelm un'interrogazione costante, una riflessione che lo porterà a una maggiore consapevolezza esistenziale. Ciò ci porta a riflettere sull'orientamento come compito educativo nell'età della giovinezza che, soprattutto in una dimensione di *longlife education*, ha da essere considerato in termini di *empowerment*, ossia di educazione al «potere dell'essere, della progettualità, della relazione, della reciprocità; esso è la capacità di agire nel mondo al fine di conseguire gli obiettivi che il soggetto si pone»[8].
In particolar modo in alcuni passaggi del libro VIII, si evince la teorizzazione pedagogica di una *longlife education*, ossia di:

> «Un processo di formazione/apprendimento che avviene nella totalità del soggetto umano che apprende. Essa comprende situazioni apprenditive di tipo istituzionale-formale e di tipo non formale-esperienziale. L'idea è che l'individuo apprenda sempre nelle sue diverse espressioni di vita intese come momenti di apprendimento possibili in tutto l'arco dell'esistenza umana: lavoro, scuola, famiglia, associazionismo»[9].

Le relazioni e i legami che si creano nei vari contesti, pertanto, possono rappresentare occasioni di formazione e crescita umana. Difatti, la stessa scoperta della genitorialità per Wilhelm rappresenterà un'opportunità di ulteriore crescita.

> «Wilhelm vedeva ora la sua natura attraverso un nuovo organo, e la curiosità il desiderio di sapere del bambino gli fecero sentire come fosse stato scarso l'interesse che aveva fino ad allora nutrito per le cose al di fuori di lui, quanto poco conoscesse e sapesse. In quel giorno, certamente il più lieto della sua vita, gli sembrò anche di cominciare la sua vera formazione; egli sentiva la necessità di imparare giacché era chiamato ad insegnare»[10].

L'uomo diviene soggetto-persona attraverso un processo mai concluso che si rinnova e si avvale dell'interazione con le molteplici alterità che popolano i contesti sociali (individui, culture, storie ecc.). Nel romanzo *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* l'educazione alla genitorialità

[8] D. Simeone, *La consulenza educativa*, Milano: Vita&Pensiero, 2011, p. 97.
[9] F. Toriello, "Educazione Permanente", in V. Sarracino, N. Lupoli (a cura di), *Le parole chiave della formazione,* Napoli: Tecnodid, 2003, p. 92.
[10] J. W. Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, cit., p. 541.

si lega a doppio filo ad un'avveniristica idea di formazione permanente. «Anche i figli attraverso la comunicazione educano i genitori», difatti, «i figli generano i padri e le madri e consegnano loro diversi doni che riconfigurano la loro personalità»[11]. Una dimensione utopica, intenzionale, connota la crescita e la formazione dei genitori: il loro operato è teso alla costruzione di opportunità educative e formative per la prole:

> «Per quanto in vita sua avesse già visto molte cose, solo in quel momento osservando il bambino, gli parve che la natura umana gli si rivelasse chiaramente. […] La piacevole sensazione che il bambino esercitasse un'influenza così benefica e vera sulla sua vita fu turbata, per un attimo, quando Wilhelm notò che in effetti Felix educava lui più di quanto lui non educasse Felix»[12].

Tale legame riesce a stimolare nel protagonista riflessioni auto-biografiche, lo incoraggia ad interrogarsi sui suoi comportamenti ed a ripensare ai suoi intenti educativi. Difatti, «non è più il tempo di sprecare gli anni tuoi e altrui; rifletti, e pensa a quello che devi fare per te stesso e per le buone creature che natura e affetto hanno legato a te così strettamente»[13].

3. Strategie formative per la promozione di un processo di soggettivizzazione

La vicenda esistenziale di Wilhelm Meister rappresenta non solo il paradigma esemplare del compimento di un processo di soggettivazione, ma offre a noi educatori e pedagogisti della postmodernità anche alcune strategie educative per la promozione di tale processo di soggettivizzazione. L'investimento nelle relazioni umane, la pratica teatrale e la scrittura autobiografica possono, pertanto, rappresentare valide strategie per l'implementazione di un percorso di soggettivizzazione, che richiede l'immaginazione e la strutturazione di uno *spazio pedagogico*, ovvero la realizzazione di spazi educativi abitati da «significati, valori e trame comunicative-formative»[14]. Difatti, tali strategie attivano un processo di piena consapevolezza se connotate da una dimensione comunicativa-formativa. La comunicazione diviene formativa lì dove contribuisce al «farsi persona del soggetto, come identità propria, valori propri, progettazione

[11] U. Galimberti, "Educati dai figli", in «D La Repubblica», 1 novembre 2003, p. 282.
[12] J.W. Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, cit., pp. 546-547.
[13] Ivi, p. 548.
[14] M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma: Armando Editore, 1997, p. 7.

esistenziale propria, e che mette al centro la costituzione di un io consapevole e sempre in sviluppo, in trasformazione, in crisi/ricostruzione anche»[15].

3.1 Il valore formativo delle relazioni interumane

Che ruolo hanno gli altri? Chi sono le molteplici figure che il giovane Wilhelm incontra nel suo percorso evolutivo? Sicuramente gli altri rappresentano dei microcosmi soggettivi che, attraverso vari giochi comunicativi, stimolano nel giovane Meister il bisogno di riflettere, di interrogarsi e di mutare anche prospettiva di pensiero. Attraverso le relazioni il soggetto si orienta, apprende, *prende forma*, una formazione intesa come «il farsi persona del soggetto, come identità propria, valori propri, progettazione esistenziale propria e che mette al centro la costituzione di un io come sé consapevole e sempre in sviluppo, in trasformazione, in crisi/ricostruzione anche»[16]. Pertanto, «l'uomo diventa l'io a contatto con il tu»[17]: il soggetto prende forma attraverso la capacità comunicativa di raccontarsi all'altro, che sia una figura genitoriale, un amico confidente, talvolta anche uno sconosciuto. Difatti, nel secondo libro del romanzo, Wilhelm incontra un vecchio sconosciuto che favorisce in lui l'elaborazione di un pensiero prospettico sul futuro.

> «"Quali sentimenti hai mosso in me, buon vecchio" esclamò Wilhelm. "Hai sciolto tutto ciò che ristagnava nel mio cuore; non ti disturbare, ma continua alleviando i tuoi dolori a rendere felice un amico". […] Se anche ci volessimo dilungare non riusciremmo a esprimere tutta la grazia di quel bizzarro colloquio tra il nostro amico e il misterioso straniero. Ad ogni parola del giovanotto, il vecchio rispondeva con la più pura consonanza, attraverso accordi che risvegliavano sentimenti affini e lasciavano ampio spazio all'immaginazione»[18].

Wilhelm, pertanto, diviene soggetto attraverso un continuo processo di interazione comunicativa con la realtà circostante. Tali scambi diventano indispensabili per la formazione del soggetto, una formazione che non

[15] A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, "Prefazione", in A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa*, Milano: Apogeo, 2012, p. 41.
[16] Ivi, p. 15.
[17] M. Buber, "Io e tu", in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano: Edizioni San Paolo, 1997, p. 79.
[18] J. W. Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, cit., pp. 143-144.

può essere affidata esclusivamente alla progettualità pedagogica dei sistemi educativi formali, ma che deve tenere conto anche delle suggestioni che provengono dai sistemi informali e non formali. Difatti,

> «In questa condizione storica si fa paradigmatica la comunicazione formativa, cioè quel tipo di comunicazione che guarda allo sviluppo del soggetto ed in sé e nella società; in una società che nella formazione si dà un compito sempre più netto ed impone una operatività collettiva e costante […] Dando vita ad un soggetto che comunica la sua forma interiore e che si nutre della comunicazione»[19].

In conseguenza, «per processo formativo s'intende quel processo attraverso il quale un soggetto '*prende forma*' all'interno del contesto di vita e delle elaborazioni e trasformazioni che opera su di esso» […] ossia, «il processo formativo è quel processo che presiede alla costruzione ed alla evoluzione del sistema dei saperi in ciascun soggetto umano per potere interpretare e trasformare la realtà»[20]. Gli altri forniranno un contributo anche nel superamento di uno sterile soggettivismo, mostrandogli la via per un impegno concreto e responsabile nella realtà. Il superamento di un tale soggettivismo è testimoniato nell'opera anche dal passaggio nel suo differente modo di considerare l'arte, ossia, a partire dalla conversazione con lo sconosciuto che ha luogo nella prima parte del romanzo fino alla sua visita presso la galleria dello zio, nella seconda parte dell'opera. Difatti, nel primo libro, Wilhelm incontra uno sconosciuto che lo invita in una locanda a bere un *punch* con lui e, nel corso della conversazione, rivela di conoscere molto bene la collezione d'arte appartenuta al nonno del giovane dato che fu lui stesso a consigliare un facoltoso signore ad acquistare l'intera collezione. Durante la conversazione lo sconosciuto riferisce a Wilhelm di ricordare che quest'ultimo avesse un quadro preferito dal quale non voleva separarsi.

> «Proprio così! […] Certo non era uno dei migliori, la composizione lasciava molto a desiderare, i colori non erano nulla di speciale e l'esecuzione era piuttosto di maniera. Questo allora non lo capivo, e non lo capivo nemmeno oggi; ma quello che mi attrae in un quadro è il soggetto, non l'arte»[21].

[19] F. Cambi, "La comunicazione formativa", in A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa*, cit., p. 54.
[20] P. Orefice, *Pedagogia Scientifica*, Roma: Editori Riuniti, 2009, pp. 95, 98-99.
[21] J. W. Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, cit., p. 70.

Tale concezione dell'arte sarà rivista e superata nel corso dell'opera a testimonianza anche dell'avvenuta evoluzione formativa del personaggio, difatti nella seconda parte dell'opera e precisamente nel libro ottavo, ossia quando Wilhelm, ospite a casa di Lothario, ha modo di scoprire che la bella Amazzone altri non è che Natalie, la sorella di Lothario.

> «Il mattino seguente, quando tutto era ancora silenzioso e tranquillo, Wilhelm andò a dare un occhiata alla casa. Era l'architettura più pura, più bella e più degna che avesse mai visto. La 'vera arte' esclamò è come una bella compagnia: ci costringe a riconoscere la misura secondo la quale e per la quale il nostro animo è plasmato […] quale incanto intuisco in queste superfici, in queste linee, in queste proporzioni e in questi spazi, in queste masse e in questi colori. Che cos'è che rende così gradevoli queste figure anche se osservate di sfuggita, come puri ornamenti? Sì, sento che qui si potrebbe sostare e sentire tutt'altre cose di quelle che abbiamo davanti agli occhi»[22].

3.2 L'esperienza teatrale come momento di (auto)formazione

Gli uomini, oggi, avvertono sempre più il bisogno di sperimentare pratiche formative che li aiutino ad abitare non solo il senso dell'"*esser-ci*", ma anche dell'"*essere-con*" e "*per*" gli altri uomini. La formazione teatrale, da questo punto di vista, ha rappresentato per Wilhelm un terreno di sperimentazione e costruzione di relazioni personali, pervenendo nell'incontro/dialogo con l'altro alla scoperta di sé stesso come soggetto della formazione. Altresì, l'esperienza teatrale nell'assunzione ed interpretazione di differenti ruoli ha favorito in Wilhelm la liberazione di energie formative finalizzate all'individuazione di quei vincoli familiari e sociali che hanno ostacolato ed ostacolano il percorso di soggettivizzazione. Il soggetto, pertanto, è caratterizzato dalla capacità di riflessione, che favorisce un'auto-valutazione dell'esistente per individuare nuove possibilità, ma anche dalla capacità di decisione, di azione, ovvero di trasformazione del mondo all'interno del quale egli vive. A Wilhelm il teatro appare come quel luogo dove può entrare in scena tutta l'infinita varietà delle forme in cui la vita si manifesta e quindi si connota quale dimensione formativa che può pienamente dare spazio vitale al suo spirito. Wilhelm apprenderà che anche il teatro però è governato da leggi, alle quali bisogna sottostare. Pertanto, di fronte a quelle che ritiene siano regole lesive delle libertà espressive Wilhelm si sente incoraggiato ad intraprendere un intervento

[22] Ivi, pp. 561, 568.

che possa contribuire ad un rinnovamento del teatro. Difatti, il giovane Wilhelm passerà da una fase meramente teorica ad una fase di attiva sperimentazione, come quando potrà mettere in pratica le sue riflessioni sul teatro, salendo sul palcoscenico. Lo studio di Shakespeare rinsalda e mantiene vivo l'interesse di Wilhelm per il teatro ed attraverso la preparazione e l'allestimento dell'*Amleto*, Wilhelm ha modo di sperimentare la scissione tra l'io ed il mondo, così la rappresentazione dell'*Amleto* diventa la rappresentazione della propria vicenda esistenziale. Da questo punto di vista si può sostenere che il teatro rappresenta una pratica educativa, in quanto consente al soggetto di coniugare sperimentalità e riflessività[23].

> «Il teatro in questo caso costituisce senz'altro uno spazio di cui l'essere umano si riappropria della propria dimensione estetica, poiché lo mette in contatto con la necessaria natura espositiva dell'esistenza. In questo senso incontro, relazione, contatto, presenza, azione, rivelazione sono concetti essenziali da ricollocare in una ricerca attraverso cui riconfigurare la produzione artistica insieme con la riflessione e l'esperienza pedagogica, che s'incarnano nell'idea gadameriana di *Bildung*»[24].

In particolare, con Mario Gennari[25], si fa riferimento ad una formazione dell'"uomo umano", ovvero ad una *Bildung*, considerata quale modello pedagogico irrinunciabile e necessario nella società postmoderna in quanto capace di riaffermare la centralità dell'*anthropos* e della sua *formatività*. La *Bildung* così intesa si configura in "un ritorno a se stessi"[26], dove la pratica teatrale nel favorire l'investimento soggettivo di energie fisiche ed interiori può rappresentare uno strumento privilegiato per l'autorealizzazione del soggetto, pertanto:

> «l'allenamento dell'attore non è rivolto all'acquisizione di tecniche efficaci per la simulazione, quanto invece ad un lavoro quotidiano per mettere in comunicazione il processo interiore con quello formale e per ricercare, in modalità 'trasgressiva' il modo per far riemergere gli strati più profondi del proprio essere, della realtà fisica e psichica, svelandone la tensione al sacro, al divino, al completo»[27].

[23] Cfr. F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzioni, modelli*, Bologna: Clueb, 2006.
[24] M. D'Ambrosio, *Teatro e parateatro come pratiche educative*, Napoli: Liguori, 2013, p. 25.
[25] Cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, Brescia: La Scuola, 1995.
[26] Cfr. H.G. Gadamer, *Bildung e umanesimo*, tr. it. a cura di G. Sola, Genova: il melangolo, 2012, pp. 13-14.
[27] M. D'Ambrosio, *Teatro e parateatro come pratiche educative*, cit., p. 24.

3.3 La narrazione e la scrittura autobiografica quali dispositivi riflessivi

In realtà Wilhelm, come si può evincere dalla lettura del testo, utilizza di frequente sia la narrazione orale sia la scrittura autobiografica, ossia la scrittura di eventi personali quale strumento privilegiato di riflessione, esplicitazione e riformulazione di pensieri ed intenti. Esemplari sono i passaggi del romanzo quando il giovane Meister scrive una lettera a Mariane, l'attrice da lui profondamente amata: «No voglio farmi forza! Non voglio compiere passi sconsiderati, sciocchi, arrischiati. Ho fatto un piano ed intendo portarlo a termine con calma»[28].
Oppure come quando scrive una lettera di risposta all'amico Werner:

> «Mi perdonerai tuttavia, se dico che si può pensare, sostenere e fare proprio l'opposto e, ciò nonostante avere ugualmente ragione. Il tuo modo di essere e di pensare tende ad un possesso illimitato ed ad un godere frivolo ed allegro, e non ho bisogno di dirti che in questo non riesco a trovare nulla che mi attragga. […] a che cosa mi serve fabbricare ferro se dentro di me sono pieno di scorie? […] Per dirtela in breve: formare me stesso per quello che sono, questo è stato oscuramente fin dalla giovinezza il mio desiderio e la mia intenzione. Ho ancora le stesse idee ma i mezzi per concretizzarli mi sono un po' più chiari»[29].

Sicuramente l'esigenza di "essere se stesso", di sganciarsi da un'identità ereditata per affermare un'esistenza propria può condurre il soggetto a raccontare di sé, delle contraddizioni e vicissitudini che hanno caratterizzato e caratterizzano la propria esistenza e «il racconto di sé permette di operare un'alchimia tra la storia passata e la storia raccontata in funzione delle esigenze del presente»[30]. Quindi la scrittura diviene uno strumento indispensabile per agevolare un processo di esternalizzazione[31] del pensiero, favorendo l'esplicitazione di concetti e di processi per attivare una riflessività personale, intesa quale procedura di auto-valutazione da parte di un soggetto su se stesso, oltre che sulle proprie azioni. Pertanto, narrazione di sé e soggettivazione si integrano vicendevolmente lì dove il soggetto sente il bisogno di produrre la storia della sua vita; allora inizia un lavoro di rievocazione, ossia un mezzo per rivivere la propria storia passata indispensabile per riprogettare il futuro.

[28] Ivi, p. 65.
[29] J.W. Goethe, *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, cit., pp. 310-311.
[30] V. de Gaulejac, *Qui est "Je"?*, cit., p. 70.
[31] Cfr. M. Striano, "Scrivere per riflettere", in E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti*, Milano: Stripes Edizioni, 2010.

«Contento di aver vissuto e contento di morire» *Le confessioni d'un italiano* di Ippolito Nievo

Rosaria Capobianco

Benedetto quello stato civile
dove gli affetti privati
sono scala alle virtù civili;
e dove l'educazione morale e domestica
prepara nell'uomo il cittadino e l'eroe!
I. Nievo

1. Le confessioni d'un italiano*: tra impegno patriottico e responsabilità sociale*

Il romanzo *Le confessioni d'un italiano*, composto tra il dicembre del 1857 e l'agosto del 1858[1], è la maggior opera letteraria di Ippolito Nievo. Scrittore *romantico*, interessato sia al tema *patriottico* che a quello *sociale*, ha raggiunto con questo suo capolavoro dei tali esiti d'arte che, liberandolo da qualsiasi limitazione dei generi letterari, lo presentano come uno scrittore di prima grandezza tra coloro che scrissero nell'arco di tempo compreso tra la narrativa di Alessandro Manzoni e quella di Giovanni Verga. La letteratura di Nievo non si può etichettare, il suo è un genere *ibrido*, espressione di quel travagliato fermento sociale e politico che caratterizzò la genesi dell'Unità d'Italia. Nievo segna «il trapasso fra due epoche letterarie contraddistinte da una diversa visione dei valori, un tempo della costruzione e della fiducia e uno di crisi, delusioni e autocritiche»[2].

Pur nella sua breve esistenza, Nievo scrisse tanto: tre volumi di liriche (*Versi, Lucciole, Amori garibaldini*), due tragedie (*Spartaco* e *I capuani*), due

[1] La data di conclusione della stesura del romanzo dovrebbe essere il 17 agosto del 1858, infatti scrivendo all'amico Arnaldo Fusinato, Nievo annuncia la conclusione delle *Confessioni d'un italiano*: «Ieri alla fine ho terminato il mio romanzo; son proprio contento di riposarmi. Fu una confessione assai lunga». Con l'aggettivo *lunga* lo scrittore si riferisce non tanto all'arco di tempo impiegato per la stesura, quanto all'estensione del testo, che consta di più di 800 pagine. I. Nievo, *Le Confessioni d'un italiano*, a cura di S. Casini, Fondazione Pietro Bembo, Parma: Guanda Editore, 1999, p. 1531.
[2] B. Falcetto, *L'esemplarità imperfetta: le Confessioni di Ippolito Nievo*, Venezia: Marsilio, 1998, p.15.

romanzi (*Angelo di bontà* e *Il conte Pecoraio*) e una raccolta di racconti rusticali (*Novelliere campagnolo*). *Breve esistenza* perché morì giovanissimo, non ancora trentenne, durante il viaggio di ritorno dalla Sicilia, nel marzo del 1861, a causa del naufragio del piroscafo Ercole che lo trasportava[3].

A sei anni dalla morte di Ippolito Nievo, nel 1867, il suo grande romanzo fu pubblicato postumo con il titolo *Le confessioni di un ottuagenario*[4], in realtà lo scrittore padovano cercò di pubblicarlo in vita, ma non trovò nessun editore disponibile a stamparlo, forse a causa della lunghezza del testo (ben ventitré corposi capitoli, ognuno dei quali anticipato da un breve riepilogo) o anche a causa del titolo, infatti per Nievo il romanzo doveva essere *Le confessioni d'un italiano,* fu poi l'editore Le Monnier a cambiare quell'italiano con ottuagenario, perché non voleva che le *Confessioni* fossero scambiate per un memoriale politico. Il romanzo quindi, essendo stato pubblicato postumo, manca di una revisione da parte dell'Autore.

Alla luce dell'espediente della finta autobiografia, le *Confessioni* possono essere considerate un *romanzo di formazione*, che accanto a quello del *romanzo storico*, appare come il modello più influente, infatti nella *distanza* che passa tra il tempo della narrazione ed il tempo che circonda il narratore, si sviluppano le considerazioni dell'*ottuagenario* sulle proprie esperienze che di certo risentono degli effetti della sua conoscenza degli sviluppi successivi delle situazioni. La conseguenza di tutto ciò è il delinearsi di una *parabola esistenziale*, per nulla incatenata ad una trama artificiale, in quanto le considerazioni dell'Autore permettono di rompere il ritmo tradizionalmente stretto della narrazione storica.

Le *Confessioni* sperimentano una grande varietà di fonti e di registri, proprio per questo diventa alquanto difficile imprigionarle in una chiara catalogazione, infatti se l'aspetto storico ed i tanti riferimenti autobiografici

[3] Rientrato al Nord, dopo la spedizione dei Mille, vi fu chi dubitò della sua correttezza per questo, nel febbraio del 1861, Ippolito ricevette l'ordine di ritornare a Palermo per raccogliere la documentazione necessaria a smentire una campagna di dicerie calunniose montata contro l'amministrazione garibaldina. Nel viaggio di ritorno verso il continente il naufragio stroncò la sua giovane esistenza. C. Glori, *La tragica morte di Ippolito Nievo. Il naufragio doloso del piroscafo Ercole*, Chieti: Edizioni Solfanelli, 2010.

[4] *Le confessioni* con il titolo *Le confessioni di un ottuagenario* vennero pubblicate a Firenze, dall'editore e a cura dell'amica e poetessa Erminia Fuà Fusinato, moglie di Arnaldo Fusinato, amico di Nievo. La critica letteraria ha sostenuto che la presunta incompiutezza del romanzo avesse autorizzato l'editore a varie correzioni dell'opera, diverse modifiche che hanno generato dei fraintendimenti critici, che alla luce di recenti studi sono stati chiariti, grazie soprattutto alla copia del manoscritto originale dal 1913.

rappresentano la parte preponderante dell'opera, di contro i primi sei capitoli dedicati all'infanzia del protagonista a Fratta, si colorano dei toni del *romanzo di formazione*. Le *Confessioni* sono un romanzo di formazione in quanto il protagonista cresce e matura riuscendo a comprendere meglio se stesso ed il senso stesso dell'esistenza. L'io-narrante è una voce matura[5] che presenta con particolare precisione ed esemplare misura un giovane dapprima passionale, impetuoso ed irrequieto, che con il tempo riesce a stemperare la sua veemenza, occupando con coscienziosità la sua mente e coltivando virtù e valori come il senso del dovere, la tenacia e la coerenza che lo porteranno a dedicarsi con passione e diligenza alle sue attività e al suo impegno sociale.

Un'altra componente piuttosto importante del romanzo è la forte presenza di un certo *sentimentalismo*, che spesso si manifesta nell'indugiare su alcuni particolari femminili, quello stesso indugiare che, fin dalla sua pubblicazione, condannò *Le Confessioni* per immoralità dei costumi. Questa certa inclinazione verso la digressione, propria della natura del *Bildungsroman*, è feconda di importanti conseguenze formali connesse alla struttura generale delle *Confessioni.*

Del resto il *romanzo di formazione* si mescola al *romanzo storico*, che vede il protagonista, Carlo Altoviti, raccontare, in prima persona, la sua lunga vita, che abbraccia più un ottantennio, dal 1775 al 1859, un lungo periodo in cui le sue vicende biografiche si intrecciano con molti degli eventi principali della storia italiana di quel tempo.

Nella prima parte del racconto il protagonista-narratore rievoca il mondo feudale e patriarcale del Friuli, prima dello scoppio della Rivoluzione francese, attraverso il quadretto della vita all'interno del castello di Fratta. Queste pagine sono una rievocazione tenera e commossa del *mondo dell'infanzia*. In questa parte iniziale un posto di primo piano lo occupa anche l'amore di Carlino (così si cita il narratore) per sua cugina Pisana, un amore che durerà tutta la sua lunga vita, anche se tra un'alternanza di tradimenti, di abbandoni e di rappacificazioni. Il ritratto della Pisana spicca con irruenza tra le pagine del romanzo, è lei una delle figure femminili più intense della nostra letteratura: una donna capricciosa, ma tenera, al tempo stesso istintiva ed appassionata, apparentemente volubile, ma in realtà fedele al suo grande amore di sempre: Carlo.

Alla prima parte del racconto fa seguito una serie di grandi avvenimenti storici che sconvolgono quel mondo *immobile* e, per alcuni aspetti, ana-

[5] Anche se Nievo aveva appena 27 anni quando terminò di scrivere il romanzo.

cronistico. Il tutto ha inizio con l'irruzione delle armate napoleoniche in Italia. All'evocazione della sua infanzia di orfano, nel chiuso mondo di Fratta, segue il racconto degli *anni della gioventù*. Carlo narra le sue esperienze di vita universitaria a Padova, i primi approcci con le idee liberali, i suoi entusiasmi ingenui per la propaganda giacobina ed infine la sua attività politica durante il governo napoleonico in Italia. In questa parte del racconto il *destino individuale* si intreccia con la *storia pubblica*. Da un punto di vista più privato, durante quegli stessi anni, Carlo si sposa con Aquilina, una mite e virtuosa fanciulla, anche se il suo non è certo un matrimonio d'amore.

Seguiranno gli *anni della maturità* che lo vedranno ora spettatore, ora protagonista e vittima di esperienze di grosso impatto che vanno dal "tradimento" di Campoformio alla tragedia della Repubblica Napoletana, dalla Restaurazione ai moti del 1820-1821. Carlino, infatti prese parte ai moti liberali del 1820, nel napoletano, finendo nelle carceri borboniche. Condannato a Napoli ai lavori forzati, perse la vista a causa di un malanno. Ancora una volta la Pisana gli è accanto, in realtà anche lei non aveva mai smesso di amarlo, infatti riesce a fargli ottenere la grazia ed insieme vanno in esilio a Londra.

Il quadro storico ha di certo il sopravvento sulle vicende personali nella seconda parte del romanzo, dove però l'intreccio diventa più complicato e romanzesco. Durante il duro esilio londinese, la Pisana dà prova del suo amore, ancora una volta. Carlino cieco e povero riesce a sopravvivere grazie alla donna, che lo assiste con una sublime dedizione e che per lui arriva a chiedere l'elemosina pur di non fargli mancare nulla. Grazie ad un intervento chirurgico, Carlino riacquista la vista, ma perde Pisana che muore a causa delle tante privazioni. Il nostro eroe riesce a tornare in Italia, dove trascorre gli ultimi anni tra i ricordi del passato, contemporaneamente i figli e gli amici sono coinvolti nelle lotte d'indipendenza. Dalla trama si comprende subito come l'impegno patriottico e la responsabilità sociale si fondino nel personaggio di Carlo Altoviti, *alter ego* dell'Autore, ricco di sfaccettature, dalla grande ricchezza interiore che gli deriva – lo dichiara Carlino stesso – dalla sua educazione varia e piena di insegnamenti in diversi campi.

2. La formazione della coscienza politica

Dalla trama è chiaro che le *Confessioni d'un italiano* non sono un romanzo d'amore ambientato su uno sfondo «casualmente storico» come afferma-

va il Palazzi[6], ma bensì stiamo parlando di un romanzo in cui la *Storia* e le vicende dei singoli personaggi sono intrinsecamente necessarie le une alle altre. La tessitura storica del romanzo si sviluppa quasi unicamente all'interno di una lunga serie di esperienze italiane, perché è chiaro che Nievo, pur forzando i ritmi del racconto, vuol dare al lettore un'immagine sociale e politica di Carlino che diventa italiano acquistando, a poco a poco, la consapevolezza e la coscienza della consanguineità dei vari popoli della penisola.

Lo stesso Nievo, in una lettera a Fausto Bonò Nievo, datata 14 ottobre 1858, nel riferirsi alle *Confessioni* le considerava un «romanzo contemporaneo»[7]: paradossalmente anche se attraverso lo schermo della storia degli ottanta anni precedenti, l'*attualità* diventa la vera protagonista dell'opera. L'idea-guida che attraversa tutto il romanzo, e come un *filo rosso* unisce questo lungo arco di anni, è la consapevolezza che l'«essere italiano» era una coscienza che albergava negli animi degli uomini ancor prima dell'unità politica del nostro Paese. Anche se, al tempo stesso, per Nievo, questo concetto di *italianità* avrebbe richiesto non solo un coordinamento dall'*alto*, ma anche un adattamento delle nuove istituzioni alla nazione. Nievo, più volte, dalle pagine del suo romanzo, evidenziò come tale processo avesse incontrato molte difficoltà, soprattutto a causa di uno scarso coinvolgimento del popolo nei processi politici e sociali del tempo (Nievo ricorda che si trattava di un popolo tradizionalmente *conservatore*), che preferiva anteporre le proprie questioni private ai problemi politici e sociali.

> «Il popolo tradito, ingiuriato, spogliato a man salva, s'intanava nelle case a piangere, nei templi a pregare, e dove prima pregavano Dio di tener lontano il diavolo, lo supplicavano allora di mandar al diavolo i Francesi. Gli animi volgari si piegano arrendevoli alla tolleranza del minor male; né bisogna aspettarsi di più da chi sente prima di pensare»[8].

[6] F. Palazzi, "Introduzione", in I. Nievo, *Le Confessioni d'un italiano*, con 232 illustrazioni e 22 tavole di Gustavino, Milano: Treves, 1931. (Si considera questa edizione, a cura del Palazzi, la prima edizione critica collazionata sul manoscritto, ma presenta, come le precedenti, numerose correzioni arbitrarie).

[7] P.V. Mengaldo, *Appunti di lettura sulle "Confessioni" di Nievo*, «Rivista di letteratura italiana», II, 1984, n. 3, p. 475.

[8] I. Nievo, *Le confessioni d'un italiano*, Roma: Istituto Poligrafico dello Stato, 1954, capitolo decimo terzo, p. 470. Tutte le pagine del romanzo indicate, da questa nota in poi, sono tratte da questa edizione.

Attraverso *Le Confessioni*, Nievo sottolinea l'importanza dell'educazione nel processo sociale, in particolare valorizza il ruolo degli intellettuali, infatti, per lo scrittore padovano, spetta a loro il compito di avvicinare il popolo agli ideali risorgimentali, attraverso una "formazione" della folla che aspiri alla presa di coscienza dei valori civili e morali, uniti all'appagamento delle esigenze concrete. Nievo era animato dall'idea nobile di una letteratura di educazione, che fosse flessibile e duttile fino al mimetismo verso il lettore; per lui la scrittura, sia essa privata o pubblica, doveva essere come una *conversazione scritta*, una sorta di «lettere ad amici»[9] rivolte alla formazione di un carattere e al tempo stesso di un costume moderno, attuale e colto, pertanto la scrittura doveva essere una conversazione «tutta italiana» e fatta da «italiani».

Il tema dell'*educazione* animato dalla necessità di «istillare l'amore per la virtù nell'animo dei fanciulli, è ricorrente nelle digressioni»[10], più volte Nievo, nelle pagine delle sue Confessioni, citerà la parola "educazione" (ben 36 volte) e sempre contestualizzandola sia storicamente che geograficamente.

Parla di *educazione religiosa* e della sua negatività per l'animo di un fanciullo:

> «Ma lasciando che è tempo sprecato quello nel quale si distrugge, e invece si avrebbe potuto edificare, io credo che una tal educazione religiosa serva meglio a velare che ad estirpare il male»[11];

così come, più volte sottolinea con impeto la necessità di una buona *educazione morale* in grado di preparare il futuro cittadino:

> «Benedetto quello stato civile dove gli affetti privati sono scala alle virtù civili; e dove l'educazione morale e domestica prepara nell'uomo il cittadino e l'eroe!»[12];

o ancora, prendendo se stesso come esempio, ormai divenuto genitore, parla dei «magnanimi esempi di virtù» a cui si è ispirato per educare i suoi figli e scrive:

[9] P.V. Mengaldo, *L'epistolario di Nievo: un'analisi linguistica*, Bologna: Il Mulino, 1987, p. 354.
[10] A. Acosta-Hauser, *Ippolito Nievo. Le Confessioni d'un italiano. Struttura, spazio e poetica*, Bellinzona: Edizione Casagrande, 1997, p. 166.
[11] I. Nievo, *Le confessioni d'un italiano*, ed. cit., cap. II, p. 49.
[12] Ivi, cap. XII, p. 416

> «l'educazione ch'io diedi a' miei figliuoli s'inspirò tutta da quei magnanimi esempi di virtù e di costanza»[13].

Qual è quindi il modello educativo proposto da Nievo?
L'Autore analizza il problema pedagogico alla luce di una duplice prospettiva: da un punto di vista *individuale* e da un punto di vista *collettivo*. Per il primo, quello *individuale*, Nievo presenta una sua idea di *teoria della personalità*, infatti la formazione è un tema centrale nel romanzo, non bisogna dimenticare che tutta la prima parte dell'opera narra l'infanzia di Carlino e della Pisana, dove sono *in nuce* quelle stesse dinamiche che guideranno la loro relazione da adulti. Da un punto di vista collettivo, le *Confessioni* si presentano come una sorta di *testamento* per la formazione del futuro cittadino italiano. Nell'*ancien regime*, l'assenza di figure di riferimento e di guide a cui ispirarsi, limitava la dialettica pedagogica ai soli aspetti del «temperamento» e della «circostanza»[14].
Scrive Nievo nel capitolo secondo:

> «Io che portai da natura un temperamento meno che tiepido, dovetti forse a questa circostanza di andar esente dal disordine che deriva nel nostro stato morale dalla precocità dei sensi»[15].

Nel pensiero nieviano è fondamentale, quindi, modificare l'influenza fatale delle "circostanze" sul "temperamento", questo è possibile solo attraverso un'azione correttiva in chiave formativa che, da un lato, prepara nella maniera più equa e vantaggiosa il soggetto ad affrontare le circostanze future, dall'altro, invece, incoraggia, in vista di un chiaro obiettivo, la maturazione dei sentimenti, prima del raggiungimento della pienezza dei sensi.
Come non vedere nel primato del sentimento e della capacità educatrice dell'esperienza, l'influsso di Rousseau, che senza dubbio può aver influenzato Ippolito Nievo. Anche se il modello pedagogico rousseauiano dell'*Emile*[16], per cui è possibile formare o *uomini* o *cittadini*, non può risultare valido anche per Carlino, in quanto lui vive in un paese, l'Italia, dove la *dimensione naturale* non è in opposizione con quella *politica*, in quanto essa è completamente assente o meglio preclusa, ecco perché Nievo alla degenerazione della vita sociale del tempo, contrappone la formazione di *uomini* pronti ad affrontare le future responsabilità.

[13] Ivi, cap. XX, p. 731.
[14] Ivi, cap. II, p. 50.
[15] *Ibidem*.
[16] J.J. Rousseau, *Émile o dell'educazione*, Milano: BUR Rizzoli, 2009.

L'idea rousseauiana[17] che considera la *Natura* la fonte delle regole inscritte nella coscienza umana ha, di certo, ispirato il rifiuto, da parte dello scrittore padovano, di un modello educativo di tipo cattolico, che indottrina dall'esterno, e talvolta con la forza dell'autorità, il sentimento morale. Carlino crede in questo sentimento morale, che deve nascere dall'interno, grazie ad un continuo ripiegarsi e riflettere su se stesso, infatti la sua predisposizione all'analisi ed il suo continuo esame di coscienza, che è alla base delle *Confessioni*, sottolineano come il senso di responsabilità e l'indipendenza di giudizio sono alla base di quella religione del dovere in cui il Nievo credeva fortemente.
Per l'Autore la sfera della moralità, non essendo concepita in un modo conformistico o puramente filosofico ed astratto, è animata dai valori sociali e politici, come il *sentimento*, la *generosità*, la *gratuità*, il *sacrificio*, incarnati da quegli "uomini dell'ideale", che Nievo rappresenta attraverso personaggi come *Lucilio*, figlio del dott. Sperandio, *Amilcare*, l'amico patriota, e *Pisana*, la donna da lui sempre amata. A questi che Lui definisce "uomini dell'ideale", contrappone i "vivi che son morti", ossia quegli uomini in cui si è spenta la luce dell'ideale per colpa della cattiva educazione, dei pessimi esempi, delle circostanze contrarie, della pigrizia e dell'inettitudine.

> «Nelle figure di Lucilio, della Pisana e di Clara, il Nievo ha rappresentato le qualità morali e spirituali che egli prediligeva: l'altezza dell'ingegno, la forza della volontà, l'indipendenza del carattere; contrapponendole alle creature senza vita, alle marionette senza spirito che popolano il castello di Fratta, orse dalla viltà, dalla gola, dalla vanità e dall'ipocrisia»[18].

La volontà di formare il popolo passa anche attraverso la *critica*, che Nievo fa, del mondo contemporaneo, questa sua visione proietta le *Confessioni* verso un realismo narrativo, già maturo e forte dell'esperienza diretta del ceto imprenditoriale e della realtà economico-sociale delle campagne. Alla luce di questa prospettiva Nievo abbraccia le posizioni di Rousseau contro il materialismo[19], infatti Carlino vede nella modernizzazione sostenuta dal socialismo e dal liberalismo borghese, l'asservimento

[17] M. Zedda, *Rileggendo l'Emilio. Itinerari di pedagogia rousseauniana*, Roma: Armando, 2003.
[18] G.A. Pellegrinetti, *Introduzione*, in I. Nievo, *Le confessioni di un italiano,* Torino: G.B. Petrini, 1958, p.9.
[19] J. Domenech (ed.), *Autobiographie et fiction romanesque autor des confessions de Jean-Jacques Rousseau: actes du colloque international*, Nice: 11-13 janvier 1996, Association des publications de la Facultè des Lettres de Nice, 1997.

della vita civile alle leggi dell'economia, che andrebbe a minare tutti quei rapporti di solidarietà sociale che sono il fondamento per far nascere la vera rivoluzione nazionale.
Solo *l'educazione* per Carlino potrà condurre alla maturazione l'intero popolo, condizione questa necessaria per la realizzazione del sogno unitario e, al tempo stesso, garanzia per scongiurare il fallimento. Nelle *Confessioni*, Carlino evidenzia l'ingombrante assenza dei contadini durante i moti rivoluzionari, non in tono polemico, ma sottolineando con rispetto che la saggezza concreta di cui i contadini erano naturalmente dotati, li aveva messi al riparo, da immaturi tentativi di insurrezione caotici, anarcoidi ed inconcludenti (capitolo X).
Rispetto alla lezione rousseauiana[20], Nievo, dalle pagine del suo romanzo, presenta due diverse visioni pedagogico-esistenziali contrapposte, ma al tempo stesso compresenti e non per questo in antitesi: da un lato, sostiene il principio tutto illuministico dell'«uomo-pianta», che riesce attraverso la *ragione* a regolare tutti gli aspetti della vita, ad educare gli affetti, come se il mondo intimo del soggetto fosse un *locus amoenus,* un giardino coltivato. Scrive, infatti, Nievo nel capitolo secondo:

> «La metafora di assomigliare l'uomo ad una pianta, che tenerella si torce e si raddrizza a talento del coltivatore, fu bastantemente adoperata, perché possa usarla anch'io come una buona maniera di raffronto. Ma più che una tale metafora varrà a spiegare la mia idea l'apologo del cauterio che aperto una volta non si può più richiudere: gli umori concorrono a quella parte, e convien lasciarli colare sotto pena di guastarne altrimenti tutto l'organismo»[21].

Elogia, quindi, la Ragione:

> «Ma la educazione potrebbe far molto coltivando la ragione, la volontà e la forza prima che i sensi prendano il predominio. Io non sono bigotto: e non prèdico pel puro bene delle anime. Prèdico pel bene di tutti e pel vantaggio della società; alla quale la sanità dei costumi è profittevole e necessaria come la sanità degli umori al prosperare d'un corpo»[22].

L'altra visione pedagogico-esistenziale lo spinge ad esaltare il principio della continuità fra il bambino e l'uomo adulto, che di conseguenza si

[20] S. Contarini, *La pianta uomo: Nievo e la teoria delle passioni*, in A. Daniele (a cura di), *Ippolito Nievo,* Atti del convegno di Udine, 24-25 maggio 2005, Padova: Esedra, 2006, pp. 51-70.
[21] I. Nievo, *Le confessioni d'un italiano*, cap. II, pp. 48-49.
[22] Ivi, p. 49.

trascina dietro l'irriducibilità delle passioni, sempre rinnovabili, anche grazie alla *memoria*.
L'ambiguità e, al tempo stesso, l'ambivalenza del pensiero pedagogico nieviano non devono indurre a criticare l'Autore, che approfittando della scarsa rigorosità o se si vuole della grande plasticità intellettuale del suo protagonista, ha suggerito al lettore «una visione non univoca, ma sfaccettata e complicata della realtà»[23]. Alla luce di una tale prospettiva è possibile comprendere la compresenza dei due modelli pedagogici contrastanti, espressioni entrambi del *tempo*, frutto della rappresentazione realistica della fenomenologia dell'esistenza, con cui l'uomo moderno, libero e laico, è chiamato a confrontarsi.

3. Le Confessioni*: una scrittura autobiografica*

Dalle parole della rubrica dell'ultimo capitolo, il XXIII, emerge con chiarezza l'idea di storia che alimenta le pagine delle *Confessioni*, un saldo intreccio fra la storia individuale e la Storia. Scrive, infatti Carlino:

> «Dopo tanti errori, tante gioie, tante disgrazie, la pace della coscienza mi rende dolce la vecchiaia; e fra i miei figli e i miei nipotini, benedico l'eterna giustizia che m'ha fatto testimone ed attore d'un bel capitolo di storia, e mi conduce lentamente alla morte come ad un riposo ad una speranza»[24].

Carlino, nel corso delle sue 'confessioni' più volte ribadisce che la storia degli uomini non è una solitaria monade, ma che anzi essa è intrinsecamente racchiusa nella storia di tutti. Questo intreccio è chiaro al lettore proprio partendo dalla stessa storia individuale di Carlino, del resto il romanzo, scritto in prima persona, si presenta come un'autobiografia, anche se il narratore-protagonista è onnisciente, infatti vede, osserva e conosce discorsi ed incontri privati a cui non poteva essere presente.
Dalle parole dell'ultimo capitolo si comprende il *perché* di questa lunga *Confessione,* un *perché* che trova conferma nel pensiero di Hannah Arendt che afferma che «nessuno ha una vita degna di considerazione di cui non si possa raccontare una storia. La storia, infatti, rivela il significato di ciò che altrimenti rimarrebbe una sequenza intollerabile di eventi»[25].

[23] P.V. Mengaldo, "Appunti di lettura sulle Confessioni di Ippolito Nievo", in «Rivista di letteratura italiana», Vol. 2, n. 3, 1994, p. 509.
[24] I. Nievo, *Le confessioni d'un italiano*, cit., p. 802.
[25] H. Arendt, cit. in A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione,* Milano: Feltrinelli, 2003, p. 166.

Questo è anche il motivo perché Nievo ha deciso di chiamare *Confessioni* questo suo lungo romanzo, lui di certo conosceva le *Confessioni* di Rousseau e considerava questo genere letterario affine al romanzo, ma sappiamo bene che le *confessioni* si differenziano per il soggetto, il tempo e l'esigenza dell'autore[26]. Infatti la Zambrano sostiene che

> «la confessione è il linguaggio di qualcuno che non ha annullato la sua condizione di soggetto; è il linguaggio del soggetto in quanto tale. Non sono i suoi sentimenti, né i suoi desideri, né le sue speranze; sono semplicemente i suoi sforzi di essere. È un atto in cui il soggetto si rivela a se stesso perché ha orrore del suo essere a metà e confuso. Chi si racconta, chi fa un romanzo autobiografico, rivela un certo compiacimento di se stesso, per lo meno un'accettazione del proprio essere»[27].

Pertanto lo scandaglio autobiografico delle *Confessioni* di Nievo ha una funzione *pedagogica e formativa,* in quanto offre la possibilità di apprendere dalla propria vita in continua evoluzione e trasformazione, senza rifiutare il passato, ma esaminandolo come una modalità di recupero degli avvenimenti descriventi il soggetto. Le *Confessioni* di Nievo sono un ricco tributo *all'educazione esperienziale nel presente,* infatti come sostiene Duccio Demetrio, «le "confessioni", le memorie, i ricordi trovano nella scrittura una loro direzione originaria di senso»[28].
Generalmente dietro uno scritto autobiografico c'è sempre una *motivazione*: c'è chi si racconta per pentirsi, chi scrive per il semplice piacere di raccontarsi, chi per giustificarsi o scusarsi, c'è chi scrive per farsi conoscere, chi come Sant'Agostino scrisse *Le Confessioni* per una forza superiore[29], chi come Rousseau scrisse *Le Confessioni* per rivolgersi alla società civile[30].

[26] M. Zambrano, *La confessione come genere letterario,* Milano: Bruno Mondadori, 1997.
[27] Ivi, pp. 43-44.
[28] D. Demetrio, *La Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Roma: Meltemi, 1998, p. 39.
[29] Sant'Agostino scrive nel *Libro II*, 5: «Ma a chi racconto queste cose? Non certo a te, mio Dio, ma dinanzi a te io le racconto ai miei simili, al genere umano, per quanto pochi possano essere coloro che avranno modo di conoscere questo scritto. E a quale scopo lo faccio? Evidentemente perché io e chiunque mi leggerà possiamo considerare da quale abisso dobbiamo levare a te il nostro grido. E cosa c'è di più vicino alle tue orecchie di un cuore che si confessa a te e di una vita che vive di fede?». Sant'Agostino, *Le confessioni,* Milano: Edizioni San Paolo, 2005, Libro II, p. 37.
[30] J.J. Rousseau, *Le Confessioni,* Milano: Garzanti, 2006.

Nievo certamente scrisse con l'intento di raccontare un percorso di vita, la vita di un uomo impegnato, a metà tra l'essere un "eroe medio" o un "anti-eroe", nelle ultime pagine l'Autore scrive infatti:

> «Io non sono né teologo né sapiente né filosofo; pure voglio sputare la mia sentenza, come il viaggiatore che, per quanto ignorante, può a buon dritto giudicare se il paese da lui percorso sia povero o ricco, spiacevole o bello»[31]

e conclude:

> «Ho vissuto ottantatré anni, figliuoli; posso dunque dire la mia»[32].

In sintesi, attraverso il suo monito:

> «Onorate il passato ed affrettate il futuro; ma vivete nel presente coll'umiltà e coll'attività di chi sente la propria impotenza e insieme il bisogno di trovare una virtù»[33].

Nievo ha consegnato all'umanità e alla storia un messaggio di speranza, per lo scrittore padovano è giusto *onorare il passato, per poi affrettare il futuro*, cioè comprendere la grandezza, ma anche le miserie del passato, proiettandosi verso il futuro, avendo fiducia negli uomini e credendo in una visione ottimistica della vita.

[31] I. Nievo, *Le confessioni d'un italiano*, cit., p. 827.
[32] *Ibidem*.
[33] Ivi, p. 69.

Il *Mulino sulla Floss*: viaggio nel mondo femminile della "moglie del mondo" Mary Ann Evans

Mariarosaria De Simone

> Il bene a venire del mondo dipende in parte da azioni di portata non storica
>
> G. Eliot

Introduzione

La complessità del mondo femminile richiede spesso numerosi spazi e momenti di riflessione, soprattutto per le donne stesse. Ad esempio non sempre ci si rende conto dell'evoluzione che un processo attraversa per arrivarci molte volte come risultato accertato, come 'dato di fatto': non sempre ci è chiara la stupefacente similitudine tra filogenesi, nel caso l'emancipazione femminile, ed ontogenesi, nel caso la costruzione della propria identità femminile. Sta di fatto che io ho letto questo romanzo in adolescenza, in piena fase di 'costruzione d'identità'.

Il *Mulino sulla Floss* credo rappresenti, anche se non solo, uno degli esempi più coerenti, rigorosi e sferzanti di romanzo femminista dell'Ottocento, ancora più pregnante se si considera il contesto all'interno del quale esso è stato creato.

Questo capolavoro doveva infatti apparire rassicurante, data la fama della sua scrittrice, ai lettori di una borghesia positivista, che «esigeva un saldo senso morale ma rifiutava, o ignorava, il senso della trascendenza»[1]*;* come rassicurante omaggio alle convenzioni vittoriane doveva sembrare l'apparente condanna di eroine quali Maggie Tulliver del *Mulino sulla Floss* per chi non sapeva, o non voleva, comprendere a chi davvero la condanna della Eliot si rivolgesse: per una donna autenticamente tale, che rifiuti di venire meno a se stessa, nella società degli uomini non c'è, alla lettera, spazio vitale.

[1] A.L. Zazo, "Introduzione", in George Eliot, *Il Mulino sulla Floss*, Milano: Arnoldo Mondadori, 1950, p. 2.

1. Mary Ann, Marian, George, Maggie: uno, nessuno, centomila. Storia della formazione di un'identità

1.1 Chi è Mary Ann Evans?

Mary Ann Evans (1819-1880) ebbe una rigorosa educazione puritana che avrebbe lasciato un segno in lei lungo tutta l'esistenza, sebbene la conoscenza della filosofia positivista la conducesse a staccarsi dalla religione, e sebbene la grande avventura della sua vita costituisca una sfida alla società puritana.
Nel 1836 morì la madre e Mary Ann lasciò la scuola per occuparsi della casa, ma continuò gli studi con un insegnante privato. Il fratello, Isaac, si sposò quando lei aveva 21 anni e prese possesso della casa di famiglia, così Mary Ann e il padre si trasferirono vicino a Coventry. La vicinanza con la buona società di Coventry le permise di fare delle nuove conoscenze anche con personalità di spicco, come Charles e Clara Bray. Grazie a questo tipo di conoscenze, Mary Ann venne iniziata a teologie molto più liberali, che le fecero venire dei dubbi sugli elementi soprannaturali presenti nelle storie bibliche, e smise di andare in chiesa. Dopo la morte del padre Mary Ann si recò in Svizzera con i coniugi Brays e al suo ritorno si trasferì a Londra con l'intenzione di diventare una scrittrice, assumendo lo pseudonimo di Marian Evans.
A partire dal 1854 Mary Ann Evans si unì a un uomo sposato e padre di tre figli, a cui la moglie non concesse mai il divorzio: George Henry Lewes, brillante collaboratore della *Westminster Review* di cui lei era stata segretaria di redazione, noto come "l'uomo più brutto di Londra".
Accanto a lui visse più di vent'anni, soffrendo dell'irregolarità della sua posizione, seppure la società avesse finito per accettarla al punto che, paradossalmente, il vero scandalo si ebbe quando la Evans, dopo la morte di Lewes (1878), acconsentì a sposare (1880) J.W. Cross, di molti anni più giovane di lei.
La società, che era giunta a rispettare il rigore e la dignità di quella coppia illegittima, si scandalizzò della singolare unione legittima nella quale vedeva la sconfessione di una intera esistenza.
Ma Mary Ann Evans era stanca di vivere "su un piedistallo", stanca di parere "un oracolo di saggezza". E sarebbe morta poco dopo le nozze, nel dicembre del 1880, quella donna

> «che non aveva saputo, né violando le leggi morali né rispettandole, soddisfare le aspettative del mondo; o, come lei avrebbe forse detto ripren-

dendo una frase singolarmente antifemminile in una scrittrice che per molti aspetti esprime un vigoroso femminismo, della moglie del mondo»[2].

1.2 Perché Marian diviene George? E quanta Maggie c'è in George?

Da numerosi punti di vista si può cercare di spiegare il motivo per cui l'autrice Mary Ann Evans cominciò ad usare per i suoi romanzi lo pseudonimo maschile George Eliot.
Innanzitutto Mary Ann si celerebbe dietro ad uno pseudonimo maschile per evitare alle sue opere la diffidenza o perfino l'ostracismo che l'autrice stessa subì a causa della sua vita privata, giudicata scandalosa dall'ipocrisia borghese dell'epoca vittoriana.
Ancora Mary Ann userebbe uno pseudonimo, a differenza di altre scrittrici a lei contemporanee o precedenti, non tanto per ragioni sociali, quanto per vezzo: Mary Anne Evans proveniva da un rango sociale elevato, era la compagna dell'editore e intellettuale George Henry Lewes e la sua formazione ed esperienza era già ben nota al pubblico e tanto apprezzata da non aver alcun bisogno di nascondersi dietro a un falso nome. Poiché appare dunque improbabile che lo pseudonimo intendesse celare la vera identità dell'autrice, neanche credo sia possibile leggervi la semplice accettazione di una moda, sebbene l'uso di pseudonimi maschili non era davvero inconsueto per le scrittrici, e valgano per tutte Acton, Currer e Ellis Bell: Anne, Charlotte e Emily Bronte.
Forse il disprezzo per un certo modo femminile di narrare le fece scegliere uno pseudonimo maschile, per dire 'io non sono quelle' in un mondo letterario dominato dagli uomini e in cui le donne, se ci sono state, hanno recitato un ruolo secondario. D'altra parte lei conosceva bene il limite entro cui la donna doveva vivere, lei che alla morte della madre dovette rinunciare alla scuola per dedicarsi alla casa.
Un'ulteriori ipotesi, che alla sottoscritta sembra più pregnante rispetto a quelle finora descritte, è il vedere nell'utilizzo dello pseudonimo maschile una sorta di schermo, di negazione, di quasi inconsapevole separazione fra la donna e la romanziera, e questo per una forma di reticenza a rivelarsi interamente che le avrebbe reso meno naturale quella sua 'presenza costante all'interno del romanzo', presenza non esclusivamente di natura autobiografica (ad esempio, la stessa società angusta e la sete di vita e conoscenza, l'autorità del padre, di cui si occupò alla morte della madre, e

[2] Ivi, p.3.

del fratello Isaac, che la rinnegò quando decise di convivere con Lewes). Forse per il desiderio di non offuscare, con la realtà di Mary Ann Evans, le ideali figure di donna nelle quali amava ritrarsi. E questo 'nell'eterno conflitto' attraverso cui si declina tutta la sua esistenza: tra l'affermazione di Mary Ann Evans – che trovare la felicità è un dovere – e la natura di Maggie Tulliver, eroina del romanzo, che chiede con angoscia a Dio se esista nell'amore una felicità tale che le consenta di dimenticare il dolore altrui.

Infine, e non in ordine di importanza: l'autrice ha usato uno pseudonimo maschile perché attraverso la finzione di un narratore maschile ha finto di condannare la protagonista che è una donna ben diversa dallo standard delle donne inglesi dell'epoca. In realtà ella ha voluto evidenziare quanto l'ordine maschile che sorreggeva tale società puritana fosse profondamente ingiusto.

A supporto di tale ipotesi il mulino stesso rappresenterebbe simbolicamente la suddetta società ed è presentato all'inizio come una costruzione in perfetta armonia con la natura, rassicurante e serena, dove perfino il cuore della ruota che gira assomiglia ad una musica:

> «Una vasta pianura, dove la Floss, allargandosi, si affretta al mare tra le verdi rive,[….]. Molto lontano, ai due lati, si distendono ricchi pascoli, interrotti da toppe di terra nera, pronta a ricevere il seme della verde messe fogliosa […] Ed ecco il Mulino di Dorlcote. Bisogna ch'io mi fermi per qualche minuto qui sul ponte a guardarlo, ancorché le nuvole siano minacciose, ed il pomeriggio già tardo. Anche per questo tempo spoglio del finir di febbraio, è piacevole a vedersi: forse che la stagione un po' fredda e umida aggiunge fascino alla casa civile ben tenuta ed accogliente, antica quanto gli olmi ed i castani, che la riparano dai soffi del settentrione. La corrente ora è gonfia, e invade questa breve piantagione di salici, e quasi sommerge il ciglio erboso del prato di fronte alla casa»[3].

In realtà la protagonista, per la sua condotta, verrà allontanata ad opera del fratello Tom, dal mulino, e successivamente morirà annegata, insieme al fratello stesso, proprio davanti al mulino, che verrà distrutto dall'inondazione fatale ma che alla fine verrà ricostruito, così come la stessa società basata sull'ordine maschile, mostrandosi di nuovo nel suo volto equilibrato e sorridente, garante delle consuete discriminazioni.

Concludendo: è innegabile la presenza di una forma di cura di sé e di ricerca di senso da parte della scrittrice del suo narrare/narrarsi attraver-

[3] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso, 2013, pp. 5-6.

so il personaggio di Maggie. E oggi, retrospettivamente, questo ci risulta ancora più evidente grazie al fiorire in Italia, tra la fine degli anni '80 e gli anni '90, di tecniche che mirano a considerare gli aspetti evolventi della narrazione: una di queste è la narrazione come cura di sé che è andata affermandosi soprattutto attraverso il metodo dell'autobiografia nell'ambito delle pratiche educative per l'età adulta.
Interessante è la declinazione in senso riflessivo che Demetrio attribuisce al verbo "raccontare" nella sua opera *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé* del 1995.
Lo sviluppo del pensiero autobiografico rientra nella categoria della cura: «chi [...] da sempre si dedica al racconto sistematico di sé (è preso da uno) stato di benessere»[4].
E questo sicuramente vale anche per la scrittura come 'finzione' letteraria in chiave artistica.

Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore,
la cui continuità il cui senso è la nostra vita.
Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto,
e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità.
Per essere noi stessi, dobbiamo avere noi stessi,
possedere, se necessario ripossedere, la storia del nostro vissuto.
Dobbiamo ripetere noi stessi, nel senso etimologico del termine,
rievocare il dramma interiore, il racconto di noi stessi.
L'uomo ha bisogno di questo racconto, di un racconto interiore continuo,
per conservare la sua identità, il suo sé.
O. Sacks

2. Trama del romanzo in breve

La storia è ambientata presso il mulino di Dorlcote che appartiene alla famiglia Tulliver da molte generazioni. Mr. E Mrs. Tulliver vivono qui con i due figli Maggie e Tom.
Mr. Tulliver decide di mandare Tom presso un pastore per ricevere un'istruzione adeguata e garantirgli un futuro anche se Tom non ha alcun interesse; presso questa scuola incontrerà Philip Wakem, figlio del maggior nemico di Mr. Tulliver perché lo porterà verso il tracollo finanziario, acquistando il mulino e umiliandolo con la proposta di lasciargli gestire il mulino. Maggie, invece, amante dei libri, non riceve lo stesso trattamen-

[4] D. Demetrio, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore,1995, p. 30.

to. Durante una visita presso la scuola in cui si trova il fratello conoscerà Philip, un ragazzo intelligente e sensibile, amante dei libri e della cultura, che condivide gli stessi interessi di Maggie; tra loro si instaurerà un rapporto amichevole destinato a trasformarsi in amore, costringendoli a vedersi di nascosto. Dopo la bancarotta Tom decide di mettersi a lavorare per pagare i debiti e per mantenere la promessa fatta al padre prima di morire, cioè che avrebbe riacquistato il mulino. In seguito la situazione di Maggie sarà compromessa dalla storia d'amore con Stephen, il fidanzato della cugina Lucy; Maggie viene giudicata una poco di buono dagli abitanti di St. Ogg's e soprattutto rinnegata dall'amabile fratello Tom. I due fratelli si ritroveranno nel momento della morte causata dalla furia del fiume Floss.

3. Il sé narrante

Elemento caratterizzante del romanzo è la presenza costante, e dichiarata, di chi narra, che commenta la sua opera, commenta quindi e spiega se stessa, cosa doppiamente significativa se si pensa sia che dietro Maggie c'è Mary Ann donna e dietro George c'è Marian scrittrice, e questo dà al romanzo un senso di 'commedia nella commedia', che è insieme tipicamente inglese e singolarmente moderno.

Le vicende vengono osservate e commentate dal narratore, e il suo senso dell'umorismo gli consente di mantenere verso i personaggi un 'affettuoso distacco'. A questa figura spettano le riflessioni filosofiche, le perspicaci analisi dei sentimenti, i commenti di carattere morale, le ricostruzioni storiche.

C'è un io che, nella narrazione, consistentemente in terza persona, insiste a tornare, per appropriarsene. E se i commenti rallentano il ritmo narrativo, lo rallentano allo stesso modo in cui i piccoli eventi quotidiani, o la costante vita interiore che accompagna la vita esterna, 'rallentano' la trama di una vicenda umana. Vi è, quindi, lungo tutto il romanzo l'alternarsi di un Sé riflessivo[5] quindi che complessifica e significa da un lato, e dall'altro una vita che scorre usuale, rappresentata anche nella scrittura dalla semplicità dei dialoghi.

E un sentimento che trapela dalla voce narrante è la nostalgia. «Si narrano, certo, le vicende di Maggie e di Tom, ma a chiusura, o ad apertura dei

[5] P. Fonagy, M. Target, *Attaccamento e Funzione Riflessiva: Selected papers of Peter Fonagy and Mary Target*, Lingiardi,V. (a cura di). Milano: Raffaello Cortina, 2001.

capitoli, invade il racconto con la propria nostalgia una voce narrante, che non può che essere dell'autrice. È lei, è Mary Ann Evans che ricorda. E George Eliot le dà spazio, l'accoglie nell'opera»[6].
Ma è voce di donna. Insieme familiare e sinistra, inquietante.

> «La vita mutò per Tom e per Maggie; eppure essi non avevano torto di credere che i pensieri e gli affetti di questi primi anni avrebbero sempre fatto parte delle loro vite. Nessuno di noi avrebbe mai potuto amare tanto la terra, se la nostra infanzia non fosse trascorsa vicino ad essa; se non fosse quella terra, dove ad ogni primavera rispuntano i medesimi fiori, che eravamo usi a raccogliere colle nostre piccole dita, quando sedevamo sull'erba balbettando a noi stessi le nostre prime parole; le medesime bacche della rosa canina e del biancospino sulle siepi di autunno; i medesimi pettirossi che chiamavamo "uccelli del Signore", perché non recavan guasto ai preziosi raccolti. Quale novità può valere questa dolce monotonia dove tutto è noto, ed è "amato" perché noto?»[7].

> «Il bosco per cui io passeggio in questa mite giornata di maggio, col giovane fogliame giallo-bruno delle querce tra me ed il cielo azzurro, i bianchi anemoni e la veronica occhicerula e l'edera serpeggiante ai miei piedi: qual ciuffo di palme dei tropici, quali esotiche felci, quali splendidi fiori dalle grandi corolle potrebbero far vibrare entro di me così profonde e delicate fibre come queste vedute domestiche? Questi fiori familiari, questi indimenticabili canti d'uccelli, questo cielo con le sue volubili ore di purezza, questi campi solcati ed erbosi, ciascuno con una sua figura segnatagli dal capriccio delle siepi: tali cose sono il linguaggio materno della nostra immaginazione, il linguaggio rimasto in noi con tutte le sottili, inestricabili associazioni che le fuggitive ore dell'infanzia si son lasciate dietro di loro. La nostra delizia per questo sole che ride oggi sopra le alte erbe non sarebbe nulla più che una languida sensazione delle nostre anime stanche, se non ci fossero stati quel rider di sole e quell'erba degli anni lontani, che ancora vivono in noi, e trasformano la nostra sensazione in amore»[8].

Concludendo: Mary Ann Evans, attraverso questo metodo di scrittura sembra anticipare di molto le riflessioni di Jack Mezirow sull'importanza del lavorare sulle proprie prospettive di significato per promuovere un apprendimento trasformativo:

> «[P]er essere liberi, dobbiamo essere in grado di "dare un nome" alla nostra realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di

[6] N. Fusini, "Introduzione", in George Eliot, *Il Mulino sulla Floss*, traduzione di Silvia Nono, Roma: Gruppo Editoriale l'Espresso, 2013, p. XII
[7] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 29.
[8] *Ibidem*.

parlare con la nostra voce. Dunque diventa fondamentale che gli individui imparino a negoziare i significati, le finalità e i valori in modo critico, riflessivo e razionale, anziché accettare passivamente le realtà sociali definite da altri»[9].

4. Libro primo: Un bambino e una bambina

In questa prima parte del romanzo l'autrice si concentra sulla descrizione del mondo infantile dell'eroina Maggie Tulliver: una donna che già nell'infanzia denuncia un carattere volitivo, retto e ribelle, che non potrà non destinarla a un esito tragico, visto per l'appunto che è donna e quel carattere una donna non può permetterselo. È un lusso in una donna la rettitudine, è superbia la volontà di indipendenza. Una donna non può desiderare insieme la libertà per sé e l'amore per l'altro. Così Maggie viene descritta dal padre:

> «È questo il peggior guaio dell'incrocio di razze: non si può mai calcolar giusto cosa verrà fuori. La bambinetta tiene da me, intanto: è il doppio più sveglia che Tom. Troppo sveglia per una donna, ho paura [….] Non è un gran male fintanto ch'è piccolina, ma una donna troppo sveglia non val più che una pecora dalla coda lunga: non crescerà di prezzo per questo […..] Capisce tutto quello che si dice, che l'uguale non s'è mai vista. E la sentiste leggere: correntemente, come se sapesse già tutto prima. […] "È sempre sui libri! Ma questo è un male… un male [….] è inutile che una donna sia tanto intelligente; non può portarle che dei fastidi, ho paura. Ma, Dio la benedica!" e qui l'entusiasmo stava evidentemente riprendendo il sopravvento "lei può leggere i libri e capirli meglio che quasi tutte le persone grandi"»[10].

Ecco il padre, un gigante inetto, buono a sbraitare ed a finire a rompicollo in bancarotta, la cui parola preferita è *puzzling*: ogni cosa gli pare un rompicapo, una faccenda ingarbugliata, il mondo, l'ortografia, il fatto che ti possano capitare figli stupidi e figlie intelligenti, la scuola di Tom, per non parlare del mondo degli avvocati e della giustizia.
Maggie ha una madre: è la sciocca signora Tulliver che fa più danni che altro, quando agisce, e dice sciocchezze a torrenti quando parla:

> «Mistress Tulliver era quel che si dice una persona di buon carattere: da bimba non aveva mai pianto per ragioni più lievi che la fame o una pun-

[9] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003, p.11.
[10] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 12.

> tura di spilli; e dalla culla in su era stata sana, belloccia, grassa, e un po' corta: in una parola, il fior della sua famiglia per bellezza ed amabilità. Ma il latte e il dolce non sono le cose più facili da conservare: e quando si inacidiscono anche solo un pochino, possono diventare seriamente dannosi per gli stomachi giovani. Mi sono spesso domandato se le antiche Madonne di Raffaello con i loro volti biondi e un certo che di imbambolato nell'espressione, abbian serbata intatta la loro placidità, quando i loro nerboruti ed energici pargoli diventavano un po' troppo maturi per far a meno dei vestiti. Io credo che debbano essersi lasciate andare a qualche leggera rimostranza, facendosi a poco a poco più stizzose, di mano in mano che quelle rimostranze diventavano più inefficaci»[11].

La signora Tulliver, a dispetto della 'cauta benevolenza' paterna nei confronti della piccola Maggie, sembra non perdonare alla figlia la sua diversità: Maggie non è una bambina come le altre, e questo non solo per le sue particolari doti intellettuali e per il suo carattere impulsivo, ma anche perché, a differenza della cuginetta Lucy, emblema di perfezione vittoriana, ha la carnagione scura, grandi occhi nerissimi, ed una folta chioma corvina che rifiuta di arricciarsi. Una diversità che la madre, e le sdegnose sorelle di lei, non riescono proprio a perdonarle!
Così parla Bessy di sua figlia:

> «Non vorrei offendere la Provvidenza, ma mi par doloroso d'avere avuto solo una figlia, e per giunta così strana»[12].

Alla fine entrambi i genitori sembrano presentare aspetti 'mortiferi', di rifiuto nei confronti di Maggie, profetizzandone in un certo senso la morte per annegamento: Bessy, la madre, essendo continuamente preoccupata che quella bambina tanto vivace cada nella gora del mulino. E Mr Tulliver che regala alla piccola Maggie un libro che parla di un paese dove abitava una vecchia creduta da tutti i paesani una strega. Per averne la conferma, essi decidono di fare una prova che consisteva nel buttarla in acqua; se fosse rimasta viva allora era veramente una strega e sarebbe stata condannata a morte, mentre se fosse annegata voleva dire che si erano sbagliati. La donna, quindi, sarebbe morta comunque. Tutto questo, riferito al contesto del romanzo e della società in cui essa si svolge, è la conferma che Maggie, essendo annegata, non è mai stata una 'strega' ma solo una povera ragazza che cercava di far valere i suoi principi, anche se completamente diversi da quelli di tutte le altre sue coetanee.

[11] Ivi, p. 13.
[12] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 12.

E veniamo al fratello Tom, a lei superiore in tutti i sensi come 'doveva' essere a quell'epoca: in età, nel diritto allo studio, a dettar legge, a decidere del destino della sorella. Nonostante il profondo affetto, Maggie e Tom sono destinati all'incomprensione reciproca e alla rottura, a causa della loro grande differenza di carattere, rispettivamente sensibile e sognatrice quello della prima, concreto e prosaico quello del secondo, mirabile rappresentante di quell'ambiente quasi patetico nelle sue meschine regole di onestà e rispettabilità legate ai valori dell'apparenza, a un senso dell' onore che dipende non da quello che si è, ma da quello che si ha.
Così viene descritto Tom:

> «Povero Tom! giudicava da ciò che aveva potuto vedere, e quel giudizio riusciva già abbastanza penoso per lui. Gli pareva d'avere avuto la certezza di ciò che per anni aveva osservato coi propri occhi, i quali non avevano mai dato segno di vederci male: vale a dire che il carattere di Maggie era dei più indegni di fiducia, e troppo fortemente impresso di cattive tendenze, per potere senza pericolo venir trattato con indulgenza. A qualunque costo, egli si sarebbe regolato in base a quella certezza; ma il pensiero di ciò gli amareggiava la vita. Come ciascuno di noi, Tom era imprigionato entro i limiti della propria natura, e l'educazione non aveva fatto che scivolare su di lui, lasciando un leggero strato di belle maniere. Se vi sentite inclini a giudicare severamente la sua durezza, ricordatevi che la responsabilità dell'indulgenza pesa su coloro che hanno più larghe vedute. […] Ma Tom, lo vedete anche voi, era un personaggio piuttosto radamantico, che possedeva in dose maggiore del solito quel senso di giustizia ch'è proprio dei ragazzi: quella giustizia che aspira a colpire i rei esattamente quando se lo meritano, e non è mai turbata da dubbi circa l'esatta misura della loro colpevolezza. […] Ma nei caratteri fortemente improntati dalle qualità positive e negative che formano la severità – forza di volere, consapevole dirittura di propositi, limitatezza di immaginazione e d'intelletto, grande dominio su se stessi, e disposizione a esercitare una supremazia sopra gli altri – i pregiudizi costituiscono il naturale nutrimento delle tendenze, che non trovano di che sostenersi in quel sapere complesso, frammentario, dubitoso che chiamiamo la verità. Che un pregiudizio sia trasmesso per eredità, o respirato nell'aria, o adottato per tradizione, o raccolto con gli occhi, comunque possa esser venuto, quegli spiriti gli daranno ospitalità: esso è qualcosa che si può affermare con energia e coraggio, qualcosa che può supplire all'assenza di opinioni spontanee, qualcosa da imporre agli altri con l'autorità di un diritto consapevole: in ogni caso, un sostegno e un appoggio. Ogni pregiudizio che risponda a simili condizioni ha una sua spontanea evidenza. Lo spirito del nostro bravo e leale Tom Tulliver apparteneva a quella categoria»[13].

[13] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 292.

Tom, il fratello tanto amato, che Maggie, in uno dei suoi rari momenti di rifiuto totale e consapevole del gretto moralismo che le si vuole imporre, accusa di essere soltanto «un fariseo» che neppure sa immaginare «i sentimenti, di fronte ai quali le tue splendide virtù non sono che tenebra!»[14]. Ma Tom rappresenterà sempre per Maggie il suo idolo, l'eroe della sua vita e l'unico che, coi suoi rimproveri, riesca a ferirla profondamente. Tom vuole bene alla sorellina, ma ha un carattere duro, severo ed intransigente, e quando lei sbaglia, non si pone alcuno scrupolo nel punirla duramente. Sono questi i primi dolori di Maggie, le prime ferite ch'ella deve affrontare quando, ancora troppo piccola per razionalizzare la sofferenza, non trova altro modo di sfogarsi che chiudersi in soffitta e maltrattare una vecchia bambola di legno.

Le pene di Maggie, le sue inquietudini, la rabbia e i piccoli grandi drammi che caratterizzano buona parte della sua vita di bambina, sono raccontati dalla Eliot con una sensibilità ed una lucidità che fanno di lei, accanto a Charles Dickens, una degli autori che meglio hanno saputo descrivere e comprendere il mondo dell'infanzia, evitando stereotipi e banalità.

> «Se potessimo rammentare quelle prime amarezze, quelle confuse congetture, quella concezione della vita stranamente priva di prospettive, che rendeva tanto intensa quell'amarezza non disprezzeremmo i dolori dei nostri bambini»[15].

Se Maggie è l'eroina indiscussa di questo romanzo il tema è la vicenda di una invincibile resistenza a staccarsi dalla famiglia e dall'infanzia, dai rapporti incestuosi dell'infanzia e della famiglia. Sì che la sua educazione sentimentale si perverte crudelmente, passo dopo passo, nel riconoscimento incestuoso della sola legge familiare. Maggie è la figlia e la sorella; obbedisce come a un padrone prima al padre, poi al fratello, amore che la perseguiterà e ricatterà fino alla fine, impedendole letteralmente di vivere.

Oltre che la sua educazione sentimentale, il romanzo descrive l'iniziazione di Maggie alla vita. È il suo romanzo di formazione. Ma appena si affaccia al mondo, Maggie lo trova estraneo, impraticabile: è intanto pieno di ingiustizie, ed anche in casa e in famiglia, e ancora più intimamente nel sesso, o meglio nella divisione tra i sessi. Anzi, la discriminazione di genere è l'offesa più grande.

[14] Ivi, p. 207.
[15] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 71.

In riferimento alle difficoltà in cui Maggie incorreva circa l'essere consapevole del gretto moralismo che le si voleva imporre, non si può non considerare la teorizzazione esplicativa, ripresa anche da Mezirow, del sociologo C. Wright Mills sul modo in cui gli oppressi tendono comunemente a interiorizzare i valori dei loro oppressori:

> «[Q]uando recepiamo il semplice concetto democratico che l'unica cosa che ci sta a cuore è l'interesse degli uomini, stiamo accettando i valori che ci sono stati inculcati, spesso deliberatamente, per degli interessi ben precisi. Questi valori sono spesso gli unici che gli uomini hanno avuto la possibilità di sviluppare. Sono abiti acquisti inconsciamente, più che libere scelte»[16].

> «Se riconosciamo l'esistenza di un altro set di interessi, che preferiremmo coltivare se le circostanze in cui viviamo fossero più favorevoli – cioè se ci permettessero di avere più conoscenze e più libertà –, sono quelli i nostri veri interessi»[17].

E il ruolo di scrittrici come la Evans è proprio quello di mostrare alle altre donne una cosa importante: sapere cosa volere sapendo di poterlo volere!

5. Libro secondo: Giorni di scuola

Questa parte del romanzo è interessante per due aspetti.
Innanzitutto si descrive in maniera mirabile, e con un'analisi critica estremamente moderna la 'metodologia didattica' del nuovo insegnante di Tom, il signor Stelling:

> «Forse appunto perché l'insegnare gli veniva naturale, Mister Stelling vi si applicava con quell'uniformità di metodo e indifferenza alle circostanze particolari che distingue gli animali nati per vivere sotto l'immediato ammaestramento della natura [….] L'amabile castoro di Mister Broderip, secondo come ci dice quel simpatico naturalista, si adoperava a costruire una diga in una camera d'un terzo piano di Londra, con la stessa industria che avrebbe impiegata a gettarne le fondazioni in un ruscello o in un lago dell'Alto Canadà. La funzione di 'Binny' era quella di costruire: l'assenza di acque o di una possibile progenie, era un accidente del quale non era tenuto a render conto. Con lo stesso istinto infallibile, Mister

[16] C. Wright Mills, cit. in J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 209.
[17] Ivi, p. 210.

> Stelling mise in opera il suo metodo naturale per infondere la grrammatica di Eton od Euclide nella mente di Tom Tulliver».
>
> «Il dovere di Mister Stelling era di istruire il ragazzo secondo l'unico metodo corretto: a vero dire, egli non conosceva che quello. Non aveva sprecato il proprio tempo ad imparare cose scorrette.
>
> Fece presto a classificare il povero Tom come un ragazzo perfettamente stupido: per quanto, infatti, con duro lavoro gli avesse ficcate nel cervello le declinazioni fondamentali, una cosa così astratta come il rapporto tra casi e desinenze non poteva assolutamente installarvisi in guisa da abilitarlo a riconoscere, all'occasione, un genitivo o un dativo. Il che colpì Mister Stelling come qualcosa di più che stupidità naturale: sospettò che fosse ostinazione o, in ogni caso, indifferenza, e ammonì severamente Tom per la sua completa mancanza di applicazione».[18]
>
> «[N]é Mister Stelling era un uomo da indebolire od effeminare la testa del suo scolaro con tante semplificazioni e spiegazioni, o da ridurre il tonico effetto dell'etimologia, mescolandola con superficiali ed estrinseche informazioni, come quelle che si danno alle ragazzine».[19]

Tra queste righe non possiamo non scorgere una critica all'incapacità da parte del signor Stelling di rispondere in modo adeguato ed efficace al bisogno formativo di Tom, cosa che richiederebbe trasversalità delle competenze metodologico-didattiche del docente che dovrebbe 'scolpire' la sua pratica educativa in modo da rispettare i diversi e plurali stili di accesso al sapere che caratterizzano la persona «invece di ignorare la diversità e di pretendere che tutti gli individui abbiano (o debbano avere) lo stesso tipo di mente, dovremmo invece adoperarci affinché ognuno riceva un'educazione tale da massimizzare il suo potenziale intellettuale»[20]. Il secondo aspetto importante che emerge, e ritorniamo al nucleo centrale del presente lavoro, è l'esclusione delle donne dalla sfera dell'istruzione più elevata, e l'ingiusta discriminazione che ciò comporta all'interno della stessa famiglia: «è un vero peccato che non sia un maschio; avrebbe potuto tener testa agli uomini di legge» dice il signor Tulliver di Maggie, e da queste parole cominciamo a comprendere che il mondo dell'arte e della cultura era riservato solo agli uomini, ma si capisce che qualcuno era consapevole che le donne avessero le stesse se

[18] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 86.
[19] Ivi, p. 87.
[20] H. Gardner, *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano: Anabasi, 1995, p. 16.

non maggiori capacità rispetto agli uomini; altri invece consideravano le donne prive di intelligenza, come dice il signor Stelling a Tom quando lui gli chiede, preso dalla stizza per la superiorità intellettuale di Maggie dimostratagli quando la bimba viene a trovarlo nel suo primo semestre di studio, se le femmine possono riuscire negli studi quanto i maschi: «Le ragazze possono apprendere un po' di tutto..sono molto dotate di intelligenza superficiale ma non sono in grado di approfondire nulla. Sono vivaci e frivole»[21].

Il motivo per cui insisto sulla 'questione femminile', cosa che sembrerebbe ormai *démodé*, è che, almeno per me, essa non è molto lontana nel tempo e nello spazio: a mia madre stessa, una settantenne di una vivacità intellettiva non comune, appartenente a una famiglia di possidenti terrieri di un ridente e fertile paesino alle falde del Vesuvio, non è stato permesso di continuare gli studi, prerogativa esclusiva dei suoi fratelli ai quali, come fa Maggie con Tom, rubava i libri e avidamente li divorava con tutti i suoi sensi acuiti dalla brama di sapere.

6. Libro Terzo e quarto: La rovina e La valle dell'umiliazione

Maggie è appassionata d'Amore generoso e incondizionato e anela alla Bellezza. Ma Tom ha sedici anni, e Maggie tredici, quando giovinezza e dolore cominciano per i due fratelli per via del fallimento del padre e della sua conseguente malattia. È interessante vedere con quali percorsi differenti fratello e sorella affrontino lo stesso destino per la colpa paterna, decadendo dalla iniziale edenica felicità e precipitando nella valle dell'umiliazione: mentre l'uno ha in mano uno strumento di redenzione e di riscossa, lavorerà, rifarà il denaro che serve, e avendo toccato la polvere risorgerà, l'altra cade, ma per lei non v'è riscatto su questa terra. Se Tom può, lavorando, vendicarsi e rifarsi del danno morale e sociale subito, per Maggie il danno ha un riverbero tutto spirituale, e assolutamente definitivo. E, pur considerando estranea ai suoi principi e perciò incondivisibile la legge castrante, assurda e arcaica del padre e poi del fratello, Maggie si presta ad osservarne gli obblighi per riaffermare la sua fedeltà e il suo amore verso la famiglia. La nostra eroina, quindi, non può appagare la sua brama di una vita piena e felice e, per vincere il senso d'impotenza e la frustrazione, non le resta che rinunciare a tutto: al desiderio stesso e a se stessa. Si sviluppa così il tenace ascetismo

[21] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 92.

di Maggie, duraturo e costante, malgrado qualche temporanea ricaduta nella tentazione del desiderio.

7. Libro quinto: Grano e loglio

Le uniche gioie del periodo adolescenziale della protagonista diventano quindi l'esercizio spirituale, l'accudimento del padre infermo, e poi i libri e l'amicizia con il giovane storpio Philip Wakem, innamorato di lei. In Philip, Maggie vede un dotto maestro, un fratello sollecito e affettuoso e soprattutto un infelice come lei disperatamente bisognoso d'amore. Ma subito ci si rende conto che Philip in realtà è innamorato di lei, sin da quando, compagno di studi del fratello, la incontrò da bambina a casa del signor Stelling. Lei in verità si innamora di Philip semplicemente perché è infelice, letteralmente un povero infelice deforme, gobbo. È un modo riflessivo dell'amore femminile, che si innamora dell'immagine di sé, non perché l'immagine sia bella, piuttosto perché in essa vi riconosce l'immagine oltraggiata di sé, la verità interiore del proprio valore, e dunque ama chi è mutilato, bisognoso, indigente all'estremo. L'amore che Maggie sente è la prova di quanto lei abbia bisogno di amore.

Ma Philip è il figlio dell'acerrimo nemico del padre, il Wakem che lo ha portato alla bancarotta ed a perdere il mulino di Dorlctote. E, su ordine di Tom, Maggie dovrà rinunciare anche a lui, dovrà rinunciare fin al desiderio stesso, altrimenti il desiderio la spingerebbe a volere una vita piena, completa, che a lei non è data. Smetterà di volere, di desiderare. Si voterà al digiuno. Organizzerà un sistema di vita fondato sull'astinenza.

Ma, come giustamente dirà il buon Philip:

> «La gioia e la pace non sono rassegnazione: rassegnazione è l'accettare volontariamente una pena che non si allevia. L'insensibilità non è rassegnazione, ed è insensibilità il rimanere nell'ignoranza, il bloccare tutte le strade per cui la vita dei vostri simili può giungere a vostra conoscenza [...] Non è che codardia cercare la salvezza in una negazione. Nessun carattere diventa forte in questa maniera. Un giorno voi sarete buttata nel mondo, e allora tutte quelle ragionevoli soddisfazioni dell'istinto che ora vi rifiutate, v'assaliranno come un appetito selvaggio»[22].

[22] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 195.

8. Libro sesto: La grande tentazione

E quelle ragionevoli soddisfazioni dell'istinto, ahimè, prenderanno le forme di un uomo: Stephen Guest, giovane ed affascinante rampollo della famiglia più importante di St. Ogg's, nonché pretendente e 'quasi-fidanzato' di Lucy, l'amatissima cugina di Maggie. E la nostra eroina si lascia andare, si lascia trasportare in barca dalla corrente del fiume, con Stephen Guest:

> «[L]'unico uomo per il quale lei sia una donna. Non una sorella. L'unico che lei potrebbe amare come un uomo, e non come un fratello. Stephen è l'amante e vorrebbe diventare lo sposo e perciò la rapisce. È bello, ricco buono, con lui l'amore si presenta nelle vesti migliori, da festa, è Eros in piena magnificenza in più non solo la desidera ma la rispetta, la ama devotamente. Maggie per una notte gli cede e scivolano insieme come fosse Antonio e Cleopatra lungo il fiume, rapiti, la vita sospesa»[23].

9. Libro settimo: Il riscatto finale

Ma dopo La Grande Tentazione giunge il Risveglio e Maggie sceglie di nuovo per la rinuncia di sé:

> «Oh, è difficile… la vita è tanto difficile. A volte mi par giusto di seguire i nostri sentimenti più forti; ma poi questi sentimenti contrastano di continuo coi legami che la vita in precedenza ci ha creati… i legami per cui altri fa assegnamento su noi… e ne sarebbe stroncato. Se davvero la vita fosse facile e semplice, come deve essere stata in paradiso, e noi potessimo sempre scoprire alla prima quell'unico essere verso il quale… voglio dire, se la vita non ci creasse dei doveri avanti che l'amore giunga, allora l'amore sarebbe il segno che due persone debbono appartenersi. Ma capisco, ma sento ora che non è così: ci son cose nella vita a cui si deve rinunziare: alcuni di noi debbono rinunziare all'amore. Molte cose per me son difficili e oscure; ma ce n'è una che vedo chiara: ch'io non debbo, ch'io non posso inseguire la mia personale felicità a traverso l'altrui sacrificio. L'amore è cosa naturale: ma certo anche la pietà, la fedeltà, e il ricordo sono cose naturali. E sopravviverebbero in me, e mi punirebbero di non avervi obbedito. Mi perseguiterebbe la sofferenza che avrei cagionato»[24].

L'innocente fuga di Maggie con Stephen e il ritorno in paese di lei da nubile segna la sua rovina: il paese emette la sua condanna e, superficiale

[23] Fusini Nadia, "Introduzione", in George Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., 2013, p. 11.
[24] G. Eliot, *Il mulino sulla Floss*, cit., p. 264.

ed impietoso, non coglie la lacerazione profonda di tale diciannovenne né il suo alto senso etico.
E suggestive ed estremamente moderne sono le parole del 'Sé narrante' a proposito del giudizio pronunciato da St. Ogg's, tali da potersi facilmente accostare alle teorizzazioni di Mezirow a proposito dell'importanza di allargare il proprio orizzonte di significato lavorando sulla rigidità dei propri presupposti:

> «Noi giudichiamo il prossimo dai risultati. E come potremmo altrimenti, quando non conosciamo le vie per cui quei risultati sono stati raggiunti? [….] che i giudizi morali sono destinati a restar falsi e vuoti, ove non siano controllati e illuminati da un continuo riferimento alle speciali circostanze che caratterizzano il destino individuale. […] La gente di larga e ferma comprensione prova una istintiva ripugnanza contro gli uomini di massime, in quanto capisce per tempo che la misteriosa complessità delle nostre vite non può essere abbracciata con delle massime, e che incepparsi in formule di quella specie vuol dire reprimere tutti i divini slanci e ispirazioni che scaturiscono da una matura capacità di introspezione e di simpatia. E l'uomo di massime è il popolare rappresentante degli spiriti unicamente guidati, nel loro giudizio morale, da regole generali; persuasi che per esse giungeranno alla giustizia con un metodo brevettato e bell' è fatto, senza disturbarsi a esercitare la pazienza, l'analisi, l'imparzialità, senza curare di accertarsi se posseggano quell'intuito che proviene da un travagliato discernimento delle tentazioni, o da una vita abbastanza fervida e intensa per aver creato un largo e cordiale sentimento verso tutto che sia umano»[25].

Derisa, ostracizzata dai concittadini, Maggie ottiene tuttavia la solidarietà dei parenti e dell'amico Philip ma non quella di Tom. Egli le nega anche la casa paterna e con odioso piglio severo le dice «di te mi lavo le mani per sempre. Non mi riguardi più». Ancora una volta, quindi "l'essere umano che aveva temuto di più" e amato di più non esita a punirla, così come da piccola, quando Maggie diceva «tu hai sempre provato gioia a punirmi: sei sempre stato duro e crudele con me, anche quando ero solo una bambina piccola […] mi facevi andare a letto in pianti senza il tuo perdono»[26].
Il romanzo si chiude nel solo modo possibile data un'eroina siffatta, in modo tragico. Maggie, da sola su una barca sulla Floss in piena, sfida la morte per raggiungere e salvare dall' inondazione Tom, che l'aveva abbandonata per sempre. La riconciliazione trai due è possibile esclusivamente in tale situazione estrema ed avviene solo nel momento in cui

[25] Ivi, p. 286.
[26] Ivi, p. 207.

guardano la morte che li sta travolgendo in un'onda. I tormenti di Maggie si dissolvono e l'amore tirannico per il fratello palesa la sua natura distruttiva con il ritrovamento nel fiume dei due fratelli affogati, dei loro corpi stretti in un abbraccio di morte.

Conclusioni

Sono passati oltre centocinquant'anni dalla pubblicazione di questo romanzo, eppure, le osservazioni della Eliot, le tematiche che tratta e le problematiche su cui pone l'accento, sono ancora attuali, a dimostrazione del fatto che, nonostante i passi avanti fatti, abbiamo ancora tanto su cui porre l'attenzione, e questo a partire da una promozione capillare ed articolata, soprattutto attraverso la formazione, di processi di autoriflessione.

«I giudizi morali sono destinati a restar falsi e vuoti, ove non siano controllati e illuminati da un continuo riferimento alle speciali circostanze che caratterizzano il destino individuale»[27] dice George Eliot, e sarebbe bene se tutti, ogni giorno, provassimo a ricordarcene.

Vorrei concludere soffermandosi sul concetto di primarietà ontologica della cura perché è l'aver cura che crea possibilità dell'esserci. «Si può dire che la cura sia il luogo dove comincia il senso dell'esserci», ci spiega Luigina Mortari[28], partendo nella sua riflessione da una prospettiva fenomenologica. Noi esistiamo perché qualcuno, di solito una donna, si è presa cura di noi.

George Eliot dei suoi personaggi racconta il dolore di «amare ciò che è grande, tentare di raggiungerlo e nonostante tutto fallire»: molte sono le donne nate con una grande vocazione che non hanno trovato nessuna vita eroica, ma se oggi «le cose… non vanno poi così male… lo dobbiamo in parte a tutti coloro che riposano in tombe che nessuno visita»[29].

Ma non bisogna dimenticare che, data l'essenza relazionale della cura, cura di sé e cura degli altri sono intimamente connesse: e il percorso attraverso cui raggiungere il giusto equilibrio richiede riflessività e «sapere cosa volere sapendo di poterlo volere»[30].

[27] Ivi, p. 291.
[28] L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano: Bruno Mondadori, 2006, p. 30.
[29] G. Eliot, *Middlemarch*, traduzione di Mario Manzari, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2008.
[30] C. Wright Mills, cit. in J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit., p. 210.

L'educazione sentimentale (1845): tras-formazioni identitarie tra passato e presente

Alessandra Romano

La felicità sta nel sorprendersi anche nelle piccole cose
Anonimo, N.41, Baci Perugina

Il vero viaggio di scoperta non consiste nel cercare nuove terre, ma nell'avere occhi nuovi.
M. Proust

1. Tre protagonisti in evoluzione

L'educazione sentimentale (1845) viene indicato come il primo romanzo di Gustave Flaubert, a cui seguiranno i ben più noti *Madame Bovary* del 1857 e l'omonimo *L'educazione sentimentale* del 1869.
La scelta di analizzare il romanzo del 1845 è dettata dalla volontà di mettere in luce i continui rimandi e le intersezioni tra il Flaubert giovane venticinquenne della stesura del romanzo, nel fervore dell'antagonismo tra le sue anime 'fantastico-romantica' e 'critico-realista', e i protagonisti che si alternano durante la narrazione. Il testo sembra essere, dunque, il romanzo di formazione che Flaubert scrive negli anni della sua stessa formazione, risentendo maggiormente degli impeti e della *verve* passionale che l'Autore lascerà solo trapelare nelle opere successive.
Il romanzo si apre con la partenza di Henry Gosselin dal paese natio della provincia francese per dirigersi a Parigi, dove intraprenderà studi di avvocatura presso la casa del Signor Rinbaud. A salutarlo con desolazione è l'amico di infanzia Jules, con cui condivide l'amore per l'arte e la scrittura. A Parigi Henry, appena diciottenne, conosce una girandola di personaggi coloriti che appartengono alla media borghesia parigina: Morel, la signora Rinbaud, con cui intratterrà una relazione amorosa, i compagni Mendés e Alvarés. Dopo due anni di clandestinità, Henry e la signora Rinbaud decidono di fuggire a New York in cerca di successo e di un futuro insieme. Purtroppo i due amanti non trovano la sorte sperata e scelgono di far ritorno in Francia, separandosi poi definitivamente. Destino altrettanto infelice attende Jules, che invaghitosi di una attrice, finirà con il prestarle tutti i suoi risparmi: la donna fugge via, e Jules attraverserà un cinico scivolamento verso un atteggiamento di chiusura

rispetto al mondo esterno. I due amici si rincontrano in due momenti del racconto: prima quando Henry fa ritorno nel suo paese natio e in seguito quando Jules lo raggiunge a Parigi. Tuttavia, anche la loro amicizia è ormai consunta dagli effetti dell'educazione e della crescita.

Il carattere di Jules si chiarisce nel contrasto con Henry: i due personaggi, affrontati singolarmente, risulterebbero deboli. È forse plausibile congetturare che in un primo tempo Flaubert abbia ideato soltanto il personaggio di Henry, e che per farlo risaltare abbia poi aggiunto il personaggio di Jules. Difficile dire in quale dei due l'Autore si rispecchi e si rifugi di più.

Nel romanzo si possono mettere in evidenza due direzioni stilistiche: una che tende al lirismo, ai 'grandi voli di aquila', alla ossessiva ricercatezza formale e alla raccolta di sonorità roboanti, e un'altra che sviscera e scava il vero più a fondo che può, che suole dare al piccolo fatto la stessa rilevanza del grande, che vorrebbe far sentire quasi materialmente le storie che riproduce. Le due tendenze coesistono e si integrano nell'Autore, che si riserva di profonderle nei personaggi tratteggiati. Il romanzo è uno sforzo di fusione tra queste due tendenze, e il risultato che ne deriva è quello di uno scarto, di un *gap* che persiste per tutta l'opera. Lo stesso Flaubert avverte questo divario, e scrive in una lettera di risposta a Louise Colet:

> «[S]arebbe stato più facile fare dell'umano in un libro e del lirismo in un altro. Ho fallito. Per quanti ritocchi si apportino a quest'opera, sarà sempre difettosa; vi mancano cose ed è sempre un'assenza a far debole un libro»[1].

Questo scarto, quasi un difetto, sembra essere lo scotto da pagare per parlare dell'umano e del reale, per avvicinarsi alla concretezza e alla semplicità del quotidiano senza perdere l'aspirazione all'aulico, all'altisonante, ai grandi valori e ai toni alti che la Restaurazione a livello storico, e l'epopea e il romanticismo di primo ottocento a livello letterario, avevano imposto.

Nella spavalderia di Henry ci sono le ambizioni di successo mondano che hanno animato fugacemente Flaubert tra la vigilia della partenza per Parigi, avvenuta nel 1841 e l'inizio della sua vita da studente, mentre nell'idealismo e nel sentimentalismo di Jules c'è il profondo bisogno di

[1] G. Flaubert, "Lettera a Louise Colet del 16 Gennaio 1852", in Id., *Correspondance*, vol. 2, Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 1980, p. 30.

maturare in solitudine, mettendo esperienze di vita e di lettura al servizio di una crescita al tempo stesso letteraria e umana.
Quando comincia a scrivere il romanzo, l'Autore ha perso le certezze della comoda età adolescenziale, ed è ancora ben lontano dall'aver acquisito quelle della maturità: esita, perciò, tra soluzioni contrapposte, e, per meglio saggiarle, le realizza in due personaggi di romanzo che, per la prima volta, non saranno la copia ideale di quello che egli è, ma piuttosto potrebbero essere le prefigurazioni di quello che egli, assecondando l'una o l'altra inclinazione, potrebbe diventare. Eppure, si avverte il bisognoso anelito di trovare un modo per esprimere ancora una volta la precoce amarezza di una deludente iniziazione alla vita e alla società. La precoce amarezza di Henry, certo, di Jules, soprattutto, ma *in primis* proprio dello stesso Flaubert, che in più punti conduce il lettore ad assistere alle imprese dei due giovani, ciascuno con le proprie speranze e ambizioni, nel turbinio dei sogni di gloria e delle rovinose cadute. L'immagine dell'Autore più che troneggiare in invettive contro il fato e il destino di incomprensione a cui sembra essere votato e a sua volta votarsi, viene frantumata e riflessa come luce in un prisma in ben tre distinti personaggi, che solo per alcuni aspetti gli somigliano e lo riflettono.
Flaubert non è né Henry, né Jules, né il narratore, altro personaggio fuori campo che triangola l'antitesi tra i due protagonisti: eppure è in tutti e tre, e contemporaneamente se ne serve per metter in scena i sentimenti contrapposti e le idee contrastanti in cui si dibatteva all'epoca della composizione del romanzo. Opta per questo per una soluzione ibrida, in cui coesistono la prima e la terza persona narrativa e il racconto di un narratore che si intreccia con il racconto epistolare tra i due personaggi. La stessa scelta letteraria di un carteggio rimanda ad una dimensione di intersoggettività educativa e di educazione intersoggettiva, come a dire che la crescita e l'educazione non può avvenire in solitudine, né per Henry, né per Jules, né per Flaubert, ma può avvenire solo nell'incontro con l'altro, e nella relazione con questi. Tra l'altro, ogni lettera riportata nel romanzo sembra essere una forma di narrazione per sé e per l'altro, in cui la scrittura è resoconto di rielaborazione e riflessione, ri-flessione dei personaggi e dell'Autore attraverso i personaggi, autoriflessione e metacognizione.
In realtà, l'epistolario tra i due protagonisti è sbilanciato tutto dalla parte di Jules, quattro lettere contro una di Henry, e per la prima parte del romanzo si ha l'impressione che l'unico protagonista sia Henry, che monopolizza l'attenzione del lettore. Il contrasto resta comunque marcatis-

simo: da una parte c'è il narratore che segue le (dis-)avventure di Henry e descrive gli ambienti e le persone con cui viene a contatto in maniera salace e arguta, dall'altra c'è Jules che prova a rivelare i suoi sentimenti, innamorato dell'idea dell'amore e delle idee, esteta più che artista, il cui racconto prenderà il sopravvento nella parte terminale del romanzo. Sembra quasi che nel romanzo si alterni il Flaubert baldanzoso, appena trasferitosi a Parigi, con grandi aspirazioni di fama e di successo, e il Flaubert della lirica letteraria, della ricercatezza poetica, per poi far spazio in epilogo ad un Flaubert deluso, disilluso, che ha maturato le frustrazioni imposte dalla vita, e insoddisfatto finirà con il richiudersi nella stanza della sua casa natia. Lo squilibrio compositivo si rivela nell'asimmetria del racconto, ma anche nella struttura stessa del romanzo, che consta di ventisette capitoli, alcuni di poche righe, altri lunghissimi e corposi. Flaubert sembra dunque dissezionare le tre unità aristoteliche da rispettare nella stesura di un romanzo letterario: l'unità di tempo, di luogo e di azione. Magistralmente egli si sposta e si impervia tra i molteplici piani temporali e spaziali che crea nel seguire i diversi protagonisti. La disarmonia dell'opera si coniuga con la volubilità dell'Autore e dei personaggi, con le increspature stilistiche, e con le stesse tendenze oppositive più volte evidenziate: la narrazione risente, allora, di un dinamismo sinuoso, elicoidale, fatto di estensioni e ripiegamenti, aperture e rimuginamenti. Henry e Jules agiscono, poi riflettono, poi cambiano idea, il narratore assiste divertito e ironico alla loro affannosa ricerca, e lo stesso Flaubert era in una fase di transizione e trasformazione. L'*Educazione sentimentale* diventa, quindi, romanzo di tras-formazione, di cambiamento, di camaleontiche configurazioni identitarie verso cui i personaggi sono diretti. Si tratta della storia di un triplice apprendimento tras-formativo, in cui i modi di vedere e comprendere il mondo adolescenziale, devono essere modellati e trasformati sulla base del linguaggio, della cultura, dell'esperienza personale, pronta a stabilire limiti e vincoli agli apprendimenti futuri. Henry e Jules, Flaubert stesso, devono rivedere le proprie «prospettive di significato», i propri *habitus* di credenze e di attitudini, attraverso una amara riflessione sugli elementi che costituiscono gli «schemi di significato»[2], la cui funzione ermeneutica è avvertita come insufficiente ed inadeguata al confronto con la durezza della realtà. Il romanzo diventa la ricostruzione della storia cognitiva ed apprenditiva dei protagonisti

[2] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Milano: Raffaele Cortina Editore, 2003, p. 47.

in formazione allo scopo di individuare le prospettive che ne orientano lo sviluppo, per rintracciare in esse elementi di cristallizzazione e di distorsione, da modificare in quanto inadatti ad esplorare i vincoli che il contesto della società borghese parigina imponeva.

2. Un romanzo per due

Esistono due opere di Flaubert intitolate *L'educazione sentimentale*, una risalente al 1845 e una del 1869.
Il romanzo qui commentato è quello della stesura del 1845, una stesura a cui si dedica l'Autore all'età di ventiquattro anni. I pochi elementi che accomunano l'edizione del 1845 e del 1869 non autorizzano a stabilire una continuità tra le due opere: entrambe sono romanzi di formazione e seguono, accanto a quelle del protagonista, le vicende di un amico comprimario. Il lento e accurato *labor* filologico effettuato sulle opere di Flaubert ha permesso il recupero della versione del 1845, considerata una scrittura giovanile e indicata con l'ordinativo di *Prima* posto accanto al titolo. L'Autore alla sua morte aveva lasciata inedita *L'educazione sentimentale* del 1845, considerandola incompiuta, e ne aveva ripreso il titolo nel romanzo del 1869 perché in esso rielabora e finalmente risolve sul piano artistico e su quello affettivo figure e temi che avevano assillato la sua giovinezza e da cui proprio la *Prima educazione sentimentale*, tra il 1843 e il 1845, aveva rappresentato un salutare distacco.
Del resto, lo stesso Flaubert indica necessario distanziarsi rispetto alle passioni, rispetto agli impeti e ai moti che più infervorano la penna dello scrittore e l'esperienza di vita del giovane, per poterli analizzare, per poterli canalizzare in forma artistica scritta. Dopo le prime disillusioni sperimentate con la bocciatura di *Novembre* (1840), Flaubert si era ripromesso di non lasciare più spazio all'autobiografia, nemmeno a quella che, per acquisire autonomia e consistenza narrative, manipola e travisa le esperienze personali e conferisce lo stesso grado di realtà ai ricordi e ai sogni. L'Autore è convinto che per comprendere l'uomo nella sua inesauribile diversità sia necessario dimenticare se stesso, e immergersi in un lavoro di dedizione assoluta. Egli mostra la dedizione per lo scandaglio umano, per lo psicologismo come modalità narrativa, per il realismo *ante litteram*, scegliendo però di lasciare inedito il romanzo, perché insoddisfatto del risultato.
Scrive l'Autore:

> «L'esistenza gli fornisce l'accidentale, egli restituisce l'immutabile: ciò che la vita gli offre, lui lo dona all'Arte; tutto muove verso di lui e tutto ne riesce, flusso del mondo, riflusso del suo stesso io. La sua vita si piega alla sua idea, come un abito al corpo che ricopre; gioisce della sua forza per la coscienza della sua forza; ramificato in tutti gli elementi, riporta tutto a sé, ed egli stesso, tutt'intero, si concreta nella sua vocazione, nella sua missione, nella fatalità del suo genio e del suo travaglio – immenso panteismo che passa attraverso di lui e riappare nell'Arte»[3].

Così Flaubert parla attraverso Jules, ed esprime la sua dolce ossessione per la poetica e la prosa ricercata, a cui si dedica ricorreggendo i propri manoscritti giorno dopo giorno nell'isolamento della sua casa di Rouen. La curiosità pedagogica dell'*Educazione sentimentale* può evidenziarsi sicuramente nel fatto che non solo il lettore, attraverso la narrazione delle vicende di Henry e Jules, può sperimentare e attraversare i loro percorsi di formazione e tras-formazione, ma soprattutto che l'Autore stesso è in fase di crescita e di cambiamento, durante la composizione dell'opera. Si avverte, quindi, ancora una volta lo scarto stridente tra l'aspirazione al realismo distaccato, che impone una narrazione utopisticamente oggettiva, e la dimensione autobiografica e lirica della narrazione, che appare strumento pedagogico di elaborazione personale.
Il realismo a cui mira è diretto all'osservazione descrittiva e alla descrizione osservativa, più che alla viva e commossa partecipazione del narratore, profilandosi una situazione di estraneità che riflette la posizione degli individui nella società del tempo, non più attivi fautori della libertà e della democrazia, ma marginali spettatori di governi oligarchici. A tal riguardo, Cambi asserisce che

> «è il romanzo il grande educatore (letterario) dell'immaginario ottocentesco. Nel romanzo il lettore ripercorre più realisticamente un paradigma di esistenza, variandone la tipologia (dal nero, al giallo, al rosa, all'avventura, al fantastico, etc.) e cogliendone l'intrinseca drammaticità, e viene ridescrivendo su quel paradigma la coscienza di sé. Affina la propria identità e rilegge la propria esperienza, attuando sia un processo di formazione sia uno di conformazione (a valori, a ideali, a modelli) come pure apprende aspetti lontani della propria esperienza (si pensi al romanzo storico, o a quello erotico, o di avventura), integrandola o allargandola. In tal modo si attua una crescita o una perdizione (come ben vide Flaubert con Emma Bovary), ma, comunque, si realizza una riarticolazione profonda dell'io secondo binari di cui l'editoria indica i tracciati»[4].

[3] G. Flaubert, *L'educazione sentimentale*, in *Opere*, Milano: Mondadori, 1997, p. 488.
[4] F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia,* Bari-Roma: Laterza, 1995, p. 407.

Il romanzo, quindi, non si limita a rispecchiare i modelli borghesi e a farsi interprete dei suoi tempi, ma a sua volta contribuisce a fornire un mutamento nell'immaginario collettivo, descrivendo protagonisti sempre meno eroici e sempre più ordinari.
Romanzo degli slanci entusiastici, *L'educazione sentimentale* di Flaubert passa attraverso scivoloni maldestri e ingenue azioni, fino all'esito didascalico conclusivo, per il quale tutti, nessuno escluso, si sono scottati nei voli pindarici della loro fantasia. L'immaginazione e la fantasia sembrano scontrarsi più che incontrarsi con la durezza e il pragmatismo della realtà, in cui la quotidianità viene appiattita da compromessi e menzogne. Cosa significa scendere allora a patti con la realtà? Dove finiscono gli ardori giovanili e la possibilità di immaginare un domani diverso? L'educazione sentimentale, e la crescita che da questa deriva significa rinuncia alla propria fantasia, alla capacità di immaginare e immaginarsi in continue evoluzioni, possibili alternative? E dove sta poi il cambiamento se tutto si riduce all'adesione a quanto è già stato confermato, convalidato, costituito?

3. La crisi degli eroi, il naufragio del romanticismo

L'*Educazione sentimentale* è un titolo che sconfina nella sua portata dalla dimensione affettiva, e rimanda ad una semantica di apprendistato, di apprendistato alla vita, nel quale l'amore ha un peso rilevante ma non esclusivo. L'educazione flaubertiana non è didascalia dei sentimenti, ma pedagogia della relazione, dove l'educazione coincide con una maieutica socratica di estrazione delle potenzialità insite nei soggetti. Sicuramente rilevanti gli echi di rousseauiana memoria, per cui si contrappongono la maestria e l'amore per la scrittura dei due protagonisti, il loro idealismo illusorio, alla frustrante spietatezza della società moderna, in cui non trovano apprezzamento e adeguato riconoscimento i talenti degli artisti emergenti. In tale società sembra esservi un percorso già stabilito di formazione, in cui più che all'evoluzione e alla dinamica si punta agli esiti del processo formativo, che si ritiene compiuto solo nell'adeguamento dell'individuo al suo ruolo sociale e al sistema normativo attinente:

> «Nel corso dell'Ottocento, in concomitanza con l'affermarsi della società industriale e con l'ascesa della borghesia a classe dominante, prende corpo il mito della giovinezza come età formativa del percorso di vita [...]. Il problema dell'identità del giovane appare come socialmente rilevante solo nel momento in cui la nuova classe borghese, consapevole della ne-

cessità di gestire le radicali trasformazioni in atto, guarda all'educazione come strumento di conformazione all'ideologia dominante»[5].

Si potrebbe quasi scorgere la terribile attualità e la concretezza di una tale opposizione. Flaubert dipinge un affresco di società moderna, che è già contemporanea e post-moderna, se vogliamo, e tratteggia una umanità incrostata nei valori e negli ideali, che ha perso la capacità di incantarsi nel guardare al futuro, perché le speranze non sono sopravvissute al temibile esame di realtà.

Quale progettualità educativa, quindi, pensare a partire dal romanzo di un passato mai passato, che si riattualizza nella drammaticità di un presente (storico, sociale, politico) che rinnega la sua stessa storicità e si rifugia nello specchietto di allodole del qui e ora? L'intento non è quello di individuare un insegnamento moralistico a partire dalla morale di turno, ma portare avanti un invito alla riflessione. *L'educazione sentimentale* è romanzo di tras-formazione e di tras-figurazione, in cui non è possibile individuare un modello di uomo, un'ideologia educativa, ma è possibile traghettare attraverso le molteplici sfaccettature dell'umano, e rincorrerne invano la complessità. Flaubert propone una carrettata di personaggi destinati a perdere in partenza, perché 'autistici', chiusi nel proprio guscio, e nelle proprie vanesie velleità. Henry, Jules, la signora Rinbaud, il signor Gosselin, sono affetti dalla stessa malattia, dal mal di vivere, e dal vivere male, perché non si calano nel contesto in cui vivono, si richiudono nell'illusorietà onnipotente della propria fantasia, dove tutto è accessibile e ogni bisogno è appagato. Per cui la realtà diventa un'alterità soffocante, frustrante, una madre-matrigna cattiva, che obbliga alla rinuncia ad ogni forma di soddisfazione e la terribile frustrazione, che impone la temibile crescita verso l'adultità. Ecco snocciolata in poche pennellate liriche una questione epocale: il passaggio all'età adulta, un archetipo universale che trascende le generazioni, e che sembra essere diventato sdrucciolevole terreno di conflitto negli anni dei "trentenni bamboccioni" e precari.

Se, come possiamo constatare, stiamo attraversando l'era del consumismo degli affetti, dove tutto è consumato e divorato nella logica schiacciante del momento, non c'è spazio per ogni sopito desiderio che possa sorgere da una mancanza o da un bisogno. In realtà sembra non esserci più la possibilità di tollerare il negativo e la mancanza, nelle ricadute

[5] O. De Sanctis, F. Chello, D. Manno, "Giovani, pratiche di consumo e costruzione del tempo a venire", «Education Sciences & Society», Vol. 3, n° 1, 2012, p. 88.

formative ed educative che questi possano avere. Si può continuare a far finta che non esista il senso di vuoto che dilania la generazione, ormai iper-estesa, di giovani dai 18 ai 30 anni, che alla precarietà professionale non corrisponda un'angoscia disorientante e destrutturante, ma questa finzione ha portato al disinvestimento per la storicità del tempo «a- venire», e per ogni progettualità legata a questo:

> «Produzione e consumo, sempre più tecnologicamente supportati, trasformerebbero l'*a-venire* in un *già a-venuto ancora da compiersi nella sua molteplicità*, con il rischio di ridurre la capacità dell'azione trasformatrice del singolo, e, dunque, le potenzialità del suo percorso di formazione»[6].

Si dissipano definizioni di categorie poco inclusive, dove all'aggettivo giovane sono attribuiti gradienti di quantità, quali più-giovane, meno-giovane, che comunque non rivelano nulla e non lo collocano in una crescita ed evoluzione temporale. Occorre confrontarsi con un

> «inaridimento diffuso del desiderio, che tocca la sfera dei legami, sempre più rarefatti e soggetti a forme di scambio utilitaristico, con il venire meno di un orizzonte progettuale da parte di una generazione adulta che mostra difficoltà a se-durre le nuove generazioni verso prospettive di possibili mondi altri»[7].

Si può rischiare, inoltre, una anoressia e una bulimia di sentimenti, tutta tesa a colmare o a controllare il vuoto e l'instabilità interiore ed esterna, per cui i sentimenti e gli affetti sono scollati dalle pratiche relazionali e queste sono agite in modalità compulsive proprio dai giovani "più-o-meno-giovani"[8]. Il personaggio di Morel, ad esempio, storico amico della famiglia Gosselin, è tratteggiato come cinico e arreso, indifferente e vuoto. Non prova più alcun moto di tenerezza o alcuna intenzionalità, trascorre nella routine abitudinaria tutto il suo tempo, e le uniche forme di affezioni che conosce e riconosce sono agite nella condivisione di fugaci momenti di intimità con prostitute o cortigiane.
Probabilmente si è già nel pieno di un disturbo relazionale collettivo e condiviso, rispetto al quale si richiede di intervenire in ottica educativa e proattiva. Scrive Marone:

[6] Ivi, p. 87.
[7] S. Ulivieri Stiozzi, "The disappearance of childhood and the lake of desire", in «Education sciences and society», Vol. 3, n. 2, 2012, p. 145.
[8] Al riguardo, cfr. M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Milano: Cortina, 2012.

> «In altre parole, l'esperienza di sé si riduce alla mera esteriorità, dimentica delle proprie competenze, delle motivazioni, della consapevolezza emotiva e degli stati interiori. […] Così in assenza di riferimenti etici, il Grande Altro […], che è la struttura che organizza la nostra realtà, il Super-Io sostituito da un "potere" senza volto nei suoi risvolti osceni, collassa perversamente nei media, lasciando intravedere il suo vero volto, accogliendo ciò che apparentemente è rifiutato dalle convenzioni ed è connesso al godimento sfrenato. […] Mentre prima l'individuo a causa del rispetto delle leggi della società era indotto a reprimere il piacere e il godimento, oggi lo spettatore è costretto a godere secondo i canoni del trash o del kitsch»[9].

Più che riproporre un certo antagonismo stereotipato, per cui è la società *versus* i giovani, sembra auspicabile, come può lasciar pensare l'*Educazione Sentimentale*, un indirizzo trasformativo della formazione, che si esplica in «quell'agire decostruttivo e ricostruttivo dell'immagine di Sé e dell'Altro»[10], che consente di riconoscere all'individuo la sua dimensione originariamente relazionale e comunicativa, rendendo l'emozione stessa «come tratto costitutivo dell'educabilità»[11].

Possiamo ripensare l'educazione sentimentale, dell'allora come dell'oggi, quale pedagogia delle relazioni, dell'incontro con ogni forma di alterità, del dialogo, della differenza e delle differenze: si colorirebbe di emozioni e motivazioni, ed educare alle emozioni si caratterizzerebbe come un architrave didattico e pedagogico, non solo come un lontano obiettivo di qualche Progetto Pon.

La pratica e la ricerca pedagogica può fare i conti con le problematiche educative delle società delle Tecnologie della Comunicazione e dell'Informazione degli anni Duemila, ma a partire da un umanesimo rinnovato, realistico e pratico, al cui centro di interesse sia posta la complessità dell'umano. Forse una possibilità è educare ai sentimenti della dignità dell'uomo e dell'umano, dello straordinario che è insito nell'ordinarietà quotidiana.

Più che criticare l'amore ai tempi dei social network e i componimenti poetici dei Baci Perugina, proviamo a partire dal valore dell'uomo in quanto tale, a recuperare la dignità esistenziale della persona e ad esplorare il confine tra l'immaginario e l'apparente. Henry e Jules non sopravvivono alla rottura dell'amore narcisistico per un'immagine di sé

[9] F. Marone, "L'Altro dei corpi. Cartografie del soggetto e violenza di genere", in «Pedagogia Oggi», Vol. 2, 2013, p. 195.
[10] Ivi, p. 92.
[11] *Ibidem*.

olimpica e idealizzata: entrambi falliscono nel tentativo di recuperare i pezzi, perché l'onnipotenza autarchica è irrimediabilmente perduta. Sono innamorati delle apparenze, sciorinano epici riferimenti letterari e aulici lavori letterari, ma restano intrappolati nella amarezza della delusione. L'immaginario è altro, ed è il luogo dell'altrove: è il luogo delle "*capabilities*"[12], di ciò che le persone sono effettivamente capaci di fare o di essere, e di ciò che scelgono di essere e di fare sulla base delle alternative che hanno a disposizione. Le *capabilities* riflettono, quindi, la libertà di condurre una vita piuttosto che un'altra, a partire dalle prospettive e dalle condizioni di possibilità in cui sono calati.

L'immaginario non è l'iperuranio dell'idealità, ma una visione del mondo in cui si mantenga una disparazione binoculare biologicamente predisposta, per guardare al di là del proprio naso ed esplorare le realtà *altra* ancora in divenire e in avvenire. Nussbaum considera centrali le *capacità* (intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti): ogni persona deve essere messa in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, affermando così il principio della persona intesa come fine, unica e unico arbitro circa i propri bisogni e le proprie emozioni.

La *bêtise* – la stupidità umana – di cui parla Flaubert, non è, dunque, l'opposizione alla ragione, tanto è vero che sembra convivere pacificamente con il progresso scientifico e tecnologico: anzi, l'idiozia intellettuale descritta da Flaubert acquisisce dimensioni sempre più planetarie con il massimo sviluppo tecnologico e mediatico. La *bêtise* è un'incapacità immaginativa che si nutre proprio di ciò che ne dovrebbe costituire un antidoto, il sapere, i saperi, e i libri.

La stupidità è la cultura del senso comune e dello scontato, dell'assorbimento passivo di ogni già-dato, che appiattisce ogni spunto di alterità e di trasformazione rispetto al convenzionale precostituito. I due protagonisti, alla caduta delle loro aspirazioni di gloria, scelgono infine di abbracciare il compromesso della stupidità, per confinarsi nella normatività di un'esistenza prestabilita.

La prassi educativa può farsi carico dell'educazione alle emozioni e alla creatività, *in primis* all'interno del sistema familiare, dove l'accesso alla dimensione emozionale e alla decifrazione delle emozioni consente di sviluppare consapevolezza, capacità di ascolto e di empatia e, come suggerisce Contini, di «fidarsi dei segnali e delle informazioni elaborati dai

[12] Cfr. M. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna: il Mulino, 2002.

processi emozionali»[13]. La «sordità affettiva»[14] a cui siamo esposti impedisce quella comprensione profonda dell'altro che permetterebbe di ridurre al minimo i conflitti, le offese, le negazioni, consentendo apertura e dialogo, disponibilità e flessibilità, confronto leale e coevoluzione nell'incontro intersoggettivo. Del resto, già nel personaggio del padre di Henry, il signor Gosselin, si può denotare questa sordità affettiva nei termini di in-differenza alle emozioni: nessuna virtù stoica, quanto piuttosto incapacità a riconoscere e a denominare sentimenti ed emozioni, propri come altrui. Il signor Gosselin reputa se stesso un uomo di cultura, e intende far istruire della stessa 'cultura' anche il proprio figlio, per questo lo manda dal precettore parigino. Tuttavia, egli è confinato nelle mura di una abiezione intellettiva, di cui è vittima ma anche accanito sostenitore, perché vi trova una comoda certezza in risposta ad un'impossibilità di avvertire e di sostare nel dubbio e nella mutabile indefinitezza dell'essere. Il signor Gosselin preferisce stare piuttosto che essere, stagnare piuttosto che divenire, e anche in rapporto alle sue caratteristiche il *topos* letterario del conflitto genitore-figlio finirà con l'essere appena abbozzato, per poi sfumare nella parte conclusiva del romanzo, quando Henry smetterà di tentare di sbarcare il lunario e abbraccerà la strada, e gli annessi ruoli sociali, prestabiliti per lui dal padre.

Il romanzo sembra rimandare al lettore l'interrogativo su quale formazione pensare per l'azione trasformativa e trasformatrice del passaggio all'età adulta, nella prima metà dell'Ottocento come nella prima e nella seconda decade del Duemila. Si può ipotizzare un sistema di *scaffolding* che assista e supporti i percorsi evolutivi dei soggetti in formazione nei contesti educativi formali, non formali e informali: tale sistema, più simile ad un «multistrato complesso»[15] che ad un piano bidimensionale, sarà un'impalcatura funzionale, cognitiva, emozionale e relazionale. L'immagine del multistrato rimanda ad un'area potenziale di livelli concentrici in cui gli enti di diversa complessità, individui, gruppi, istituzioni, società, condividerebbero relazioni affettive e noetiche, e campi di attività mentale e conoscitiva. La reciprocità e l'interdipendenza tra i diversi elementi favorisce lo sviluppo di processi di apprendimento e di

[13] M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze: La Nuova Italia, 1992, p. 187.
[14] B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Milano: Edizioni Unicopli, 2004, p. 175.
[15] G. Margherita, *L'Insieme multistrato. Gruppi, masse, istituzioni tra caos e psicoanalisi*, Roma: Armando Editore, 2012, p. 20.

formazione identitaria. Scrive Giovanni Jervis negli anni Settanta, che la ricerca identitaria si caratterizza non più solo come il tentativo di rispondere alla crisi dell'istituzione patriarcale e della struttura autoritaria della società, ma come il tentativo di rispondere più ad una «spinta individuale e collettiva»[16] per ricercare identificazioni con simboli ed elementi capaci di dar senso e significato alle esistenze e ai comportamenti:

> «la ricerca di *nuove identità* sembra essere un fenomeno più ampio di quanto non sia la semplice ricerca di *nuove opportunità*. In altre parole, il bisogno di ricreare le identità non sembra essere il semplice effetto dello sforzo per ottenere migliori garanzie di sopravvivenza; e neppure sembra essere l'effetto automatico della corsa verso il benessere. C'è, in sintesi, un 'in più' di ricerca di identità che non è facile da spiegare. È solo l'effetto automatico della perdita di quelle identità 'date', che fino a ieri venivano tramandate dai genitori ai figli?»[17]

Se si forniscono ai giovani supporti identificativi propositivi, se nella pratica educativa si calano metodi, forme e strumenti di trasformazione e riflessione, su di sé, sugli altri, con gli altri, il cambiamento diventa meno spaventoso, l'adultità non è più lo spauracchio che hanno posto come spada di Damocle sulla testa dei giovani più-o-meno-giovani, e formare al formarsi diventa formazione all'incontro con il divenire nella sua incostante mutabilità.

[16] A. Genovese, "Vivere da migrante: fra la perdita del sé e una possibile integrazione", in E. Corbi, M. Striano, M.R. Strollo (a cura di), *Pedagogia, storia, politica e società. Scritti in onore di Vincenzo Sarracino*, Napoli: Liguori, 2013, p.75.
[17] G. Jervis, *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*, Milano: Feltrinelli, 1977, p. 43.

I Libri della Giungla: progetto, modello e senso di un percorso formativo

Stefano Maltese

Non è più il cucciolo d'uomo che chiede il permesso al branco,
ma il capo della giungla che muta la sua strada.
Chi può chiedere ragione all'uomo di quel che fa?
R. Kipling

1. "Erano le sette di una serata caldissima tra le colline di Seeonee..."

Riscoprire da adulti una delle opere più note e meglio riuscite di Kipling, patrimonio indiscusso dei grandi classici della letteratura per l'infanzia, permette di posizionarla al confine tra una lettura avvincente, dedicata prevalentemente a bambini e ragazzi, e la definizione più classica di romanzo di formazione; superando l'etichetta anagrafica, il libro diventa in grado di narrare non solo all'infanzia, ma dell'infanzia, come di uno stato temporaneo, provvisorio, destinato a finire e per questo in grado di proporre il processo del distacco come uno dei *topoi* della formazione, intesa come crescita.

Mentre, nella maggior parte dei romanzi di formazione, l'infanzia è spesso un prima, un ricordo funzionale al narratore per dimostrare l'avvenuta crescita, ne *I libri della giungla* l'Autore la fa diventare il suo presente narrativo. L'infanzia fantastica di un piccolo bimbo che diventa uomo, cresciuto e allevato da un branco di lupi, rappresenta il racconto di un'esemplare storia di formazione, il cui protagonista è appunto un bambino e l'epilogo è marcato dal suo 'diventare uomo' e dall'ingresso nel mondo degli adulti. Già dunque nei tratti essenziali della trama, il romanzo avrebbe tutte le carte in regola per entrare a far parte della grande tradizione letteraria che «si costruisce intorno al percorso educativo-formativo di un protagonista verso la propria dimensione adulta»[1], ma ancor più nel suo svolgimento e nella struttura di alcune idee tipiche della tradizione fiabesca e favolistica si rendono evidenti i passaggi trasformativi che portano al cambiamento.

[1] G. P. Quaglino, *Scritti di formazione 3* (1991-2002), Milano: FrancoAngeli, 2006, p. 171.

Il *Primo* e il *Secondo Libro della giungla*, scritti tra il 1893 e il 1895, si compongono di una serie di racconti ambientati nella cornice naturalistica della giungla indiana, efficacemente disegnati, animatamente condotti e in breve felicemente risolti. Nello specifico, quelli che saranno oggetto delle presenti riflessioni sono gli otto episodi delle storie di Mowgli contenuti nei due testi, perché presentano lo sviluppo coerente della narrazione delle avventure di un personaggio durante tutto il suo percorso di crescita. I primi due elementi, dunque, che assegnano all'opera in questione il titolo di romanzo di formazione, riguardano la giovane età del protagonista e le diverse prove che questi deve affrontare per affermare se stesso nel mondo; prove rappresentate da episodi circoscritti e conclusi in tempi brevi che rimandano alla visione globale di un processo che si compone di conquiste successive, in vista del più lontano traguardo.

L'intera vicenda si svolge nell'arco di circa diciassette anni, cioè dalla nascita di Mowgli, fino al compimento dell'età che segna il suo ingresso nel mondo degli adulti, che nella narrazione è individuato nel mondo degli uomini, a cui il ragazzo apparteneva per nascita naturale e a cui farà ritorno, quando la sua parabola formativa si sarà conclusa nel mondo della giungla che ne ha segnato la crescita.

L'ideale formativo che l'autore insegue nelle sue pagine è fortemente ancorato alla sua processualità; si fonda su principi ben chiari ma, in ogni momento, lascia ampio margine all'autodeterminazione del soggetto, il quale resta libero di scegliere, con tutta la fatica insita in ogni atto di libertà, e, soprattutto, rispecchia un'idea di formazione mai raggiunta una volta per tutte, ma sempre espressione di una crescita continua, come si vedrà bene nel finale che Kipling lascia volutamente aperto e che segna una differenza importante dal classico lieto fine della letteratura per l'infanzia.

Tutta la storia è fortemente impregnata di contenuti educativi, da cui non si può prescindere per comprendere la natura processuale e non statica dell'evento, nella sua complessità, e

> «articolazione all'interno del processo di antropizzazione di ogni individuo, includendo i tratti universali e specifici che lo accomunano e lo differenziano rispetto agli altri individui. Occuparsi del processo formativo del soggetto significa riconoscere il carattere poietico [...] che si esprime in una competenza trasformativa»[2].

[2] P. Orefice, *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma: Editori Riuniti, 2009, p. 77.

che, come sottolinea Cambi[3], sia capace di coniugare gli aspetti meramente descrittivi con quelli prescrittivi, non annullandone i limiti all'interno dei singoli insegnamenti che il cucciolo d'uomo riceve e fa propri, ma trascendendoli per inquadrarli all'interno di un disegno più ampio che ha un suo obiettivo ben preciso. Intesa in questo modo, la formazione di Mowgli nella giungla si realizza attraverso tre direttive fondamentali: il *progetto* da portare a termine, il *modello* da seguire e il *senso* che viene conferito all'azione pedagogica.

Mowgli, come protagonista di un romanzo di formazione, rispecchia in pieno la condizione iniziale di inesperienza: essendo l'unico essere umano a vivere in una giungla, ha molto da imparare, la sua crescita diventa un bisogno, la sua naturale innocenza il presupposto per la sua disponibilità a formarsi; nonostante ciò, il ragazzo non è descritto come privo di temperamento. Il carattere pedagogico della sua formazione si rende inevitabile alla sua stessa sopravvivenza in un ambiente che, seppure non gli è mai del tutto ostile, resta comunque altro da quello che gli sarebbe più naturale, e richiede un percorso tanto educativo quanto a volte anche propriamente didattico[4] che permette al ragazzo di cavarsela in più di un'occasione e affida un ruolo salvifico al processo formativo fino al suo epilogo, che attesta l'avvenuta crescita.

L'antropopedagogia di riferimento di tutto il romanzo è dichiarata fin dall'inizio e racchiude in sé il significato più intrinseco al concetto stesso di formazione: il farsi uomo di un piccolo bambino e ancora di più se si considera che il processo di umanizzazione avviene in un contesto in cui il personaggio deve prima riconoscere la sua umanità e poi accettarla, per poterla vivere a pieno titolo tra i suoi simili.

[3] F. Cambi, "Formazione e processo nella pedagogia occidentale: momenti, modelli, funzioni", in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Napoli: Liguori, 1996.

[4] Baloo, presentato come il maestro della legge, «era proprio soddisfatto di avere un allievo di intelligenza così pronta, poiché i lupacchiotti imparano solo quel tanto della legge della giungla che riguarda il loro branco e scappano [...] ma Mowgli, come cucciolo d'uomo doveva imparare molto di più [...] da tutto ciò avrete capito quanto Mowgli avesse da imparare a memoria. Egli si annoiava tanto a dover ripetere le stesse cose centinaia di volte» (R. Kipling, *I Libri della giungla*, Milano: Mursia editore, 1984, pp. 35-36).

2. Il progetto: la crescita autonoma dell'uomo lungo una strada di libertà come valore positivo e inevitabile

Il riconoscimento della vera natura umana di Mowgli è uno dei perni attorno ai quali si costruisce la storia fin dall'inizio, quando il personaggio viene accolto, protetto e infine accettato, non senza perplessità perché uomo, dalla famiglia dei lupi. Il romanzo si apre infatti con una scena dalle forti tinte emotive, la prima reazione di Mamma Lupa all'apparizione del piccolo di uomo è di curiosità e interesse: «È questo un cucciolo d'uomo? Non ne ho mai visti... Come è piccino! Come è spelato e come è ardito!»[5], ma subito dopo la curiosità si tramuta in accoglienza amorevole tanto da sfidare i dubbi legittimi di Babbo Lupo e decidere fermamente di adottarlo e allevarlo insieme ai suoi cuccioli, come fu per Romolo e Remo. Il progetto formativo di Mowgli inizia da subito, da una decisione coraggiosa che ha il sapore di una scommessa pedagogica:

> «Non ha nemmeno un pelo e potrei ucciderlo a toccarlo soltanto con una zampa. Ma vedi come guarda senza paura [...] Vivrà per correre e cacciare con il branco [...] Sta a cuccia piccolo, piccolo ranocchio, o Mowgli, poiché Mowgli, il Ranocchio, ti voglio chiamare. Verrà il giorno in cui tu caccerai Shere Khan come egli ha cacciato te»[6].

Un progetto, quindi, con una finalità e degli obiettivi da raggiungere, ed è un fare costruttivo, pieno di significato e di senso. Il fine è la salvezza di Mowgli dalle grinfie di Shere Khan, perché come ricorda Bagheera «uccidere un cucciolo nudo è vergogna»[7] oltre che vietato dalla legge, ed è anche la prima azione formativa in quanto porta alla sua accettazione come membro del branco. Quando Mowgli, cresciuto ed educato secondo la legge della giungla, diventerà padrone del proprio agire, troverà nelle difficoltà una maniera per attestare se stesso.
Durante le varie avventure che compongono il romanzo, Mowgli impara a comprendersi meglio, acquistando così anche l'attitudine a conoscere gli altri e collocarsi nel mondo, rapportandosi in modo sempre più efficiente con contesti e personaggi. La sua storia di crescita, per quanto fantastica, può essere considerata un valido simbolo dell'esperienza e delle sue evoluzioni formative perché narra la strada faticosa, piena di pericoli e di imprevisti per mezzo della quale un bambino raggiunge infine la sua

[5] Ivi, p. 16.
[6] Ivi, pp. 16-18.
[7] Ivi, p. 21.

crescita completa. Tutta l'opera, in quanto narrazione dell'avventura del crescere e del diventare grandi, è strettamente collegata ai riti iniziatici che accompagnano ogni significativo passaggio di una personalità in divenire. La crescita di Mowgli e la struttura complessa dei sentimenti che la accompagnano è uno dei temi più profondi del libro e si rivela in modo particolare nei momenti di grande tensione emotiva: «Mowgli cresceva a vista d'occhio, robusto quanto può diventarlo un ragazzo che ignora l'obbligo dello studio e non ha altro pensiero al mondo se non procacciarsi da mangiare»[8], spetta a Bagheera, nel suo ruolo di mentore, aprire la strada al ragazzo verso la sua vera natura: «...perché tu sei un uomo»[9]. La rivelazione riguarda una realtà già esistente, il ragazzo si scopre con i segni della sua crescita e se ne stupisce smarrito: «Non sapevo queste cose, dice Mowgli a denti stretti, aggrottando le sopracciglia nere»[10]. La rivolta del branco dei lupi, istigato da Shere Khan, la tigre zoppa, contro di lui, lo costringe a difendersi ricorrendo al "fiore rosso" degli uomini, il fuoco. Le lacrime di Mowgli sono la rivelazione della sofferenza del diventare grande, che Kipling non risparmia al cucciolo d'uomo che finora sembrava vivere il sogno dorato dell'infanzia.

Quando Mowgli va alle adunanze della "Rupe del Consiglio" si accorge che «se guardava fisso un lupo, questi era costretto ad abbassare gli occhi e così si divertiva a farlo spesso»[11]; questa sua forza, tuttavia, è allo stesso tempo anche il suo punto debole, che rivela la sua precaria presenza nel branco: «Dovrai tornartene tra gli uomini alla fine, gli dice la pantera nera»[12], e che suscita in momenti diversi diffidenza, rivalità e persino odio. Nel dialogo con Bagheera si rivela con grande efficacia questa ambigua situazione. Mowgli le chiede stupito perché mai ci sia nella giungla qualcuno che voglia attentare alla sua vita:

> «Guardami, rispose Bagheera, e Mowgli la guardò fissamente negli occhi. La grande pantera dopo mezzo minuto, volse la testa da un'altra parte. Ecco perché, disse muovendo una zampa sulle foglie. Nemmeno io posso guardarti negli occhi... gli altri ti odiano perchè non possono sostenere il tuo sguardo, perché tu sei scaltro, perché hai levato le spine dalle loro zampe»[13].

[8] Ivi, p. 22.
[9] Ivi, p. 24.
[10] *Ibidem*.
[11] Ivi, p. 22.
[12] Ivi, p. 24.
[13] *Ibidem*.

È la consapevolezza profonda di sé, da qui le lacrime, inaspettato segno di malinconia e debolezze: «Allora Mowgli sentì uno stringimento al cuore, un dolore dentro che non aveva mai provato prima in vita sua; gli parve di soffocare mentre le lacrime cominciavano a scorrergli giù per le guance. Che cos'è? Che cos'è? Domandò»[14].

Nell'ultimo racconto, *La corsa di primavera*, Mowgli ormai cresciuto si trova a confronto con l'ultima e più importante prova, addirittura più difficile del combattimento mortale con la tigre a cui era preparato fin da piccolo: uccidere Shere Khan che, dandogli la caccia quando era in fasce, aveva avviato la sua formazione nella giungla era la missione insita al suo progetto, si era allenato per questo, aveva strutturato un piano, era forte dell'appoggio dei suoi fratelli e di tutti quanti lo riconoscevano come il "Signore della giungla", è il lieto fine dell'eroe che vince sconfiggendo il male. Ma quando Mowgli si spoglia delle vesti eroiche, si ritrova solo con quelle umane tessute di tutte le sue insicurezze di fronte al futuro. Il suo vero destino sta per compiersi, e ad abbandonare gli affetti sicuri dell'infanzia non si è mai abbastanza pronti. La vera forza formativa del romanzo, Kipling la racchiude nel salto verso il futuro che fa compiere al suo protagonista che, dopo essere diventato da cucciolo d'uomo il "Signore della giungla", si trova a dover ricominciare da capo. È di nuovo un uomo, inesperto di fronte alle cose della vita ma più consapevole di se stesso. Per quanto tutti gli animali sapessero fin dall'inizio che «l'uomo ritorna all'uomo alla fine»[15], e Mowgli si sia dimostrato un profondo conoscitore della saggezza della giungla, a questo avvertimento non aveva dato una realtà concreta fino a quando in primavera non si trova ad essere parte del grande cambiamento degli alberi che rinverdiscono e dei cespugli che rinascono, e che questa volta riguarda soprattutto anche lui in prima persona. Ancora una volta è nella forza dei legami che Mowgli trova la risposta che lo incoraggia e lo sostiene a prendere la strada che è solo sua e sulla quale non potrà essere accompagnato, ma solo salutato con affetto da lontano con una promessa solenne:

> «Cucciolo d'uomo, padrone della giungla, figlio di Raksha, mio fratello di tana, sebbene io me ne dimentichi un po' in primavera, la tua traccia è la mia traccia, la tua tana è la mia tana, la tua preda è la mia preda, la tua lotta mortale è la mia lotta mortale»[16].

[14] Ivi, p. 31.
[15] Ivi, p. 305.
[16] *Ibidem*.

È giunto il tempo della "parlata nuova" anche per lui, un tempo tormentato da vivere, come ogni distacco, ma a cui non ci si può sottrarre: «Non vorrei andarmene, ma ambedue i piedi mi trascinano. Come farò ad abbandonare queste notti?»[17], con questo dubbio Mowgli avverte che il completamento del suo progetto di formazione, avviato quando era ancora un neonato, sta per compiersi. L'analisi dell'equilibrio tra il passato e il futuro è causa di sconcerto per un'apparente contrarietà; per il popolo della giungla la "parlata nuova" è il tempo spensierato della rinascita, ognuno è preso dalle sue faccende e nessuno ha più tempo per badare a Mowgli, che si sente terribilmente solo. Per il "Signore della giungla" è, invece, quello triste del commiato.
La stupenda chiusura dell'episodio e di tutta la vicenda contiene un invito: «Le stelle impallidiscono, disse Fratel Bigio fiutando il vento dell'alba. Dove ci rifugeremo oggi? Poiché d'ora innanzi seguiremo nuove tracce»[18]. Non è una fine ma solo un nuovo inizio, la vita continua tra gioie e paure.

3. Il modello: l'uomo saggio e onesto in equilibrio tra il rispetto di sé e degli altri

Kipling propone un ideale di uomo che è quello della saggezza e dell'onestà, intese come armonia tra il rispetto di sé e degli altri, ma proprio perché ideale non ancora reale né probabilmente realizzabile, la sua forza formativa risiede nel desiderio profondo più che nel traguardo determinabile. L'uomo nei *Libri della giungla* è presente in tutte le sue potenzialità. L'esemplare parabola formativa espressa nelle avventure di Mowgli che da cucciolo d'uomo diventa "Signore della giungla", rende evidente in questo passaggio trasformativo tanto il divenire processuale della formazione quanto il punto di approdo di questo divenire, e quindi, in senso pedagogico, tanto i contenuti culturali e l'esperienza acquisita, quanto anche il processo che rende possibile questa acquisizione armonica. Gli animali antropomorfi si presentano come modelli già attuati e per questo possono svolgere il ruolo di buoni maestri: la saggezza di Baloo deriva dal conoscere e rispettare la legge che insegna ai cuccioli, Mowgli compreso; quella di Akela, scaturita dalla sua esperienza in tutti gli anni che ha guidato il branco, gli permette di ricoprire nei confronti del ragazzo un ruolo decisamente protettivo, il cui insegnamento è indubbiamente

[17] Ivi, p. 307.
[18] Ivi, p. 308.

l'austerità; l'onestà, intesa come lealtà, di Bagheera è messa in rilievo dalla figura del suo *alter ego* negativo: Shere Khan che è bugiardo, disubbidiente, rabbioso, azzardato, crudele, violento e arrogante. Gli animali, simboli di figure educative significative per il piccolo uomo in crescita, sono dunque idealizzati negli aspetti più positivi della realtà umana; fanno loro da contrappeso, oltre il già citato Shere Khan, tutti gli uomini del villaggio con i quali in qualche modo il fanciullo entra in contatto. La loro società, differentemente dall'esempio più affascinante di quella naturale della giungla, è raccontata come corrotta e sofisticata, tanto è vero che Mowgli stesso, uomo per natura come loro, al suo primo ritorno nel villaggio, troverà più sensata e onesta la legge della giungla che non le leggi e le abitudini che ne disciplinano la vita. Uno degli esempi di questi uomini, tratteggiati più dettagliatamente dall'autore, è Buldeo, il cacciatore del villaggio. Descritto come spaccone e orgoglioso, raffigura il modo di pensare magico e primitivo di tutti gli abitanti, spesso messi in ridicolo dai toni stessi della narrazione, esattamente l'opposto dell'ideale di uomo veritiero verso cui l'Autore conduce Mowgli alla fine del suo percorso nella giungla. L'uomo onesto proposto da Kipling è saggio perché riesce a trovare il giusto equilibrio tra il rispetto per se stesso e per gli altri; l'equilibrio dunque è una caratteristica importantissima e si collega ai concetti di crescita e di autoeducazione a cui tutti gli animali maestri di Mowgli tengono tantissimo. «Gli animali con le loro parole, azioni ma anche solo con la loro presenza sembrano svolgere la funzione di educatori che costringono a ricordare, a ritrovare le proprie remote radici»[19], perché saggezza ed equilibrio non sono realtà acquisibili una volta per tutte, ma la loro ricerca deve diventare appunto l'ideale verso cui orientare il processo formativo. Essere saggi ed equilibrati significa anche e soprattutto essere realistici verso le proprie possibilità ed essere al corrente dei propri limiti. Mowgli, per quanto figura ideale, non è infallibile: anch'egli sbaglia, come quando dà ascolto al Bandar-log andando contro gli insegnamenti di Baloo, e come quando è costretto a ricorrere all'aiuto dei suoi amici diverse volte nei momenti di difficoltà; ma è proprio questa sua conoscenza di limiti e possibilità che gli farà trovare ogni volta la soluzione migliore. L'imprudenza di Shere Khan, convinto di poter condurre da solo la caccia al cucciolo d'uomo, si troverà a confronto con la saggezza del ragazzo. Mowgli affronta la sua prova: sfiderà Shere Khan

[19] M. Bosio, "Macchie di leopardo in copertina", in E. Beseghi (a cura di), *Finzioni di fine secolo. Quaderni di letteratura per l'infanzia*, Milano: Mondadori, 1995, p. 97.

e ne avrà ragione. Forte dell'educazione ricevuta e del rispetto della legge che gli hanno fatto ottenere il favore della giungla e l'appoggio fondamentale dei suoi fratelli lupi, Mowgli combatte con scaltrezza, volontà e impegno l'arroganza e l'ottusità caratteristiche dei prepotenti in generale e di Shere Khan in particolare. Colui che era certo di essere sufficiente a se stesso e pensava agli altri solo se funzionali ai suoi fini, nel momento del confronto e del combattimento è solo, rifiutato da tutti. Mowgli, che si batte per salvare la sua vita e il ripristino della legge, dimostrerà di essere diventato il "Signore della giungla", rispettato, non temuto, utile agli altri, non servito, e in questo modo può andare oltre la legge e superarla, per offrire alla giungla una maniera nuova per vivere con essa a testimonianza di come attraverso la trasformazione del giovane spesso nei romanzi di formazione si racconta anche il cambiamento di un'intera società. Se Mowgli, per tutelare la legge, contrasta il campione del male mettendo in pericolo la sua vita, può davvero diventare il punto di riferimento etico ideale.

4. Il senso pedagogico: libertà, giustizia e fratellanza come principi dell'azione educativa

Mowgli, come protagonista di un romanzo di formazione, durante la storia si trasforma, matura, e impara a conoscere le regole della vita. La specifica tipologia di romanzo, infatti, presuppone l'esistenza di un individuo che sia cosciente del proprio valore e soprattutto della possibilità e dell'importanza della propria educazione nei termini del pieno sviluppo delle potenzialità umane.

Educazione che, nella giungla di Kipling, è espressione di una pedagogia fondata su principi molto espliciti, a cominciare da quello della libertà, richiamo costante nel testo già nel nome del branco di lupi con cui crescerà il ragazzo: il "Popolo Libero". La libertà dei lupi è un diritto che contiene in sé un profondo dovere, quello di mettere il rispetto della legge prima di ogni altra cosa. Non una libertà imposta, dunque, attraverso la volontà irrazionale di fare indifferentemente ciò che si vuole, ma una libertà conquistata con impegno e perciò anche a rischio di essere perduta, come accadrà quando interessi individualistici prevarranno sul bene comune.

Fin dal primo racconto, le parole di Babbo Lupo nel dialogo con Shere Khan, la tigre malvagia che avanza pretese irrispettose di ogni legge sulla sorte del piccolo Mowgli, rendono evidente, in maniera inequivocabile,

la sostanziale differenza riconosciuta nella giungla tra chi appartiene al branco, perché osserva la medesima legge, e chi invece ne è fuori, tra chi è libero nel senso più autentico del termine e chi non lo è. «I lupi sono un Popolo Libero. Essi ricevono gli ordini dal capo del branco e non da un qualsiasi ammazzabuoi tigrato. Il cucciolo d'uomo è nostro e siamo padroni di ammazzarlo se vogliamo»[20]. Lo stesso concetto sarà riproposto alla "Rupe del Consiglio" dalle parole ancora più autorevoli di Akela, quando inviterà il branco a non dare ascolto alle rivendicazioni della tigre: «Che cosa importano al Popolo Libero gli ordini di uno che non è dei loro?»[21]. Solo chi è veramente libero come Akela, Bagheera e Baloo, che parlano in favore del cucciolo d'uomo, può impegnarsi a diventare la sua figura di riferimento, e lo fa in nome di quella legge che per tutto il racconto si pone come sostegno esteriore indispensabile all'accrescimento della libertà. La vera libertà, afferma Kipling attraverso le avventure del cucciolo d'uomo, non è quella dello stato di natura di hobbesiana memoria; per trasformarsi in un principio finalizzato alla crescita, alla maturazione e all'autonomia, deve essere sottoposta a dei limiti.

Il secondo filo conduttore di tutto il racconto, che funge da principio regolatore della vicenda formativa del protagonista, è individuabile nel senso di fraternità che lega tra loro tutti gli abitanti della giungla e, in particolare, tutti coloro che rispettano la legge. Il senso di appartenenza vissuto tra gli animali, e dopo l'arrivo di Mowgli ancor più rafforzato, porta avanti i rapporti e la vita nella giungla. Il ragazzo sarà riconosciuto in tutto e per tutto fratello di ogni animale della giungla e, pur vivendo le profonde differenze che da questi lo caratterizzano, e che diventeranno sempre più marcate ed evidenti con la crescita, gli sarà sempre riconosciuto lo *status* di parità di diritti e doveri. Pur essendo un uomo quindi sarà soggetto alla stessa legge. Ancora una volta, dunque, sarà la legge a fare la differenza, non la somiglianza fisica a garantire la fratellanza, bensì il sentire comune per uno specifico progetto di formazione e costruzione. Quando Mowgli, ormai grande, ritornerà nel mondo degli uomini, nonostante la sua maggiore somiglianza con questi rispetto ai lupi, sarà brutalmente allontanato perché percepito come straniero e diverso. Alla base del processo formativo c'è la relazione tra Mowgli e gli altri animali resa possibile dall'insegnamento che il cucciolo d'uomo riceve dal suo maestro Baloo, basato sull'acquisizione della parola maestra universale:

[20] R. Kipling, *I Libri della giungla*, cit., p. 16.
[21] Ivi, p. 20.

«Noi siamo di uno stesso sangue io e voi»[22], così come l'appellativo "fratellino", usato spessissimo nel racconto, richiama il senso del forte legame instaurato e di quanto questo rientri nella quotidianità del rapporto. La portata formativa di questo rapporto sarà palese quando Mowgli lascerà la giungla per tornare uomo e avrà al suo fianco tutti i suoi fratelli di tana con cui è cresciuto e quelli che lo hanno condotto con amore a scoprire la sua strada.
Strettamente legato al principio della fratellanza si riscontra quello della giustizia che ne deriva. Una giustizia sempre e comunque guidata dall'applicazione di una legge antica e che «non stabilisce mai nulla se non c'è la sua ragione»[23]. Una giustizia semplicistica a volte, dove chi sbaglia deve essere punito, ma allo stesso tempo rassicurante perché «una delle bellezze della legge della giungla è che la punizione salda ogni conto e non lascia strascichi di rancori»[24]. È sempre per amore di giustizia che Mowgli sarà spinto a portare a compimento la promessa di uccidere Shere Khan, eliminando così il male dalla giungla e riparando ai torti subiti da tutti a causa sua.

5. "Quando è mutata la pelle non possiamo rientrarci di nuovo…"

Per provare a tirare le fila di questo brevissimo *excursus* nel complesso mondo della giungla immaginato da Kipling, si può affermare che dal punto di vista del contenuto, così come al centro dei più tradizionali *Bildungsroman,* si trova la storia di vita di un inesperto protagonista, che, attraverso una serie di tentativi, sbagli e conquiste, perviene a una ridefinizione dei significati da attribuire a se stesso e al mondo a cui andrà incontro. Il fulcro della vicenda narrata in questo grande classico di fine Ottocento è la storia di una personalità che, per mezzo di una successione di situazioni a volte anche pericolose e rischiose, giunge a un traguardo. Il vero obiettivo in questo caso è la crescita che porta all'autonomia e lascia aperte le possibilità di autodeterminazione del soggetto, e, infatti, come già richiamato in precedenza, della vita di Mowgli ritornato a vivere tra gli uomini non si saprà nulla; l'essenza del processo di formazione del protagonista è molto più evidente nella contrapposizione tra la struttura dinamica della sua storia personale e gli elementi di immobilità e

[22] Ivi, p. 37.
[23] Ivi, p. 15.
[24] Ivi, p. 58.

ripetitività del contesto in cui avviene: la giungla, nonostante il succedersi delle stagioni, non si modifica, la morale dei personaggi non cambia pur se il passare del tempo li invecchia; l'unico che cresce è Mowgli, e, infatti, la metafora della sua formazione, che lo porta a essere da cucciolo d'uomo il "Signore della giungla", nel momento in cui si completa, lo conduce ad andare fuori.

Il romanzo si risolve con un cambiamento del protagonista, mutamento che procede principalmente sul piano psicologico interiore, con l'assunzione da parte del ragazzo, della coscienza di sé che consente una rinascita. Grazie a questa trasformazione Mowgli potrà quindi gestire in maniera diversa gli eventi della sua vita futura fuori dalla giungla. Il ragazzo pieno di energie, al momento del suo commiato dalla vita precedente, che rappresenta per lui il passato, sarà in grado di guardare il mondo con tranquillità, fermezza e decisione.

Tutti i momenti tipici di questa evoluzione, comuni al genere letterario, sono utilizzati da Kipling in maniera originale e adattati al contesto fantastico in cui hanno luogo, dal confronto con i genitori e la casa paterna, che per Mowgli diventa addirittura duplice e ricorrente, da lupo nei confronti dei genitori adottivi che lo accolgono quando viene strappato a quelli naturali dalla crudeltà della tigre, e da uomo poi nei confronti di quelli naturali che stentano a riconoscerlo quando per la prima volta tornerà da loro, all'influsso di educatori e della legge che questi gli insegnano, intesa come un'evidenza, qualcosa che serve a vivere, che ha una sua razionalità più da percepire, da sperimentare che da dimostrare in teoria, un fatto esistenziale e universale, presupposto per la rivelazione della verità, intesa come una sua conseguenza. L'incontro con la sfera della trascendenza è risolto da Kipling nella celebrazione della natura, forte e incontaminata, che serve soprattutto all'esaltazione dell'uomo, che, nella sua ragione, nel dolore e nell'amore, fa vedere la parte migliore di sé e attesta la sua supremazia; le avventure sentimentali vengono sostituite dai legami di amicizia profondi per i quali si è pronti a battersi fino alla morte, e più che l'esperienza di una professione si può parlare di acquisizione di vere e proprie competenze, atte alla sopravvivenza di un uomo nell'ambiente più selvaggio ma che proprio in virtù delle sue capacità superiori di uomo, finiscono per fargli superare i suoi stessi maestri. È l'attraversamento di un'esperienza fondativa, rappresentata dalla sua vita nella giungla, che ha inizio per Mowgli dopo essere stato accettato dal branco, che trasforma il personaggio, lo fa crescere, lo fortifica, attraverso lo svolgimento dell'azione, dal suo rapimento per opera del

Bandar-log, all'uccisione della tigre che segnerà una svolta importante nel corso tranquillo della sua esistenza; ma lo delude anche, lo ferisce, e lo mette in crisi, quando si trova di fronte ad avvenimenti importanti e decisivi che possono segnarne la fine o comunque causare effetti gravi. Più volte il cucciolo d'uomo è rifiutato, passa da un mondo all'altro: dalla giungla al villaggio degli uomini, prima di trovare la sua definitiva collocazione nel mondo dei suoi simili.

La scoperta rivoluzionaria che nel mondo ci sia altro e che la vita riservi sfide che vanno oltre il già conosciuto, per Mowgli avviene nel momento più alto della sua storia, quando vince e vede confermato il suo cambiamento. Il ragazzo vincitore prima sulla tigre, poi sul branco di cani rossi, è ormai cresciuto e pronto per presentarsi come uomo a quella stessa "Rupe del Consiglio" che lo aveva accolto quando era un bambino, segnando così il ritorno all'inizio della storia che ne sarà anche la sua conclusione.

I Buddenbrook

Giuseppina Esposito

Neppure in sogno mi passò per la testa che da questa storia della decadenza di una famiglia si sarebbe toccata e colpita la borghesia di altri paesi e avrebbe potuto riconoscervisi; che per dire tutto in breve, mentre avevo dato un libro molto tedesco,in quanto a forma e contenuto, nello stesso tempo avevo dato un libro europeo, un brano della storia dell'anima della borghesia europea.

T. Mann

1. Genesi de I Buddenbrook

I Buddenbrook è uno dei romanzi più celebri di Thomas Mann, un successo che valicò i confini tedeschi e che gli consentì nel 1929 di essere insignito del premio Nobel per la letteratura, affermandolo tra le figure più significative del panorama culturale del XX secolo[1].

Oltre al valore artistico, l'opera suscitò particolare interesse per il fatto che fosse stato proprio il figlio di un senatore ad aver descritto, in chiave autobiografica, le condizioni di degrado della borghesia implicanti le vicende della sua stessa famiglia.

Il romanzo – il cui sottotitolo è *Decadenza di una famiglia* – ebbe, infatti, notevole risonanza prima in Germania e poi in tutta Europa per il contributo alle opere contemporanee e per la ricerca di senso interpretativo all'esistenza umana in una temperie culturale, quella di fine Ottocento, caratterizzata da tensioni e opposizioni tra le classi sociali, orizzonte nel quale si sono avviati processi di ideologizzazione della pedagogia e dell'educazione, ridefinendone gli obiettivi e le metodologie verso finalità più esplicitamente laiche con intrecci sinergici fra modelli educativo-socio-politici e sistemi di potere.

[1] Il manoscritto *Buddenbooks. Verfall eines Famile* (*I Buddenbrook. Decadenza di una famiglia*) in prima istanza fu recapitato all'editore Fischer, il quale, pur accorgendosi della sua valenza intrinseca, ebbe non poche perplessità per la sua lunghezza. E fu solo nell'agosto del 1901 che decise di metterne in stampa la prima edizione in due volumi. Il successo sopraggiunse, però, ad un'ulteriore pubblicazione che, in un unico volume, ne ridusse i costi e fu sorprendente.

Ben più che la saga di una famiglia borghese, *I Buddenbrook* testimoniano il giudizio che l'autore dà di tutta un'intera epoca: strategicamente collocato tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, esso offre una lettura che tiene conto delle rinnovate influenze teoriche e metodologiche – tra cui quelle del sociologo Pierre Bourdieu – attraverso la caratterizzazione dei personaggi, la rappresentazione dei valori borghesi (il concetto di famiglia, la dominazione dei valori maschili) ma anche la pedagogia intesa come strumento di disciplinamento.

2. Il romanzo di formazione: Bildung *e le implicazioni pedagogiche nella trama de* I Buddenbrook

Uno degli aspetti innovativi de *I Buddenbrook* non è tanto quello di avere trattato il tema della decadenza di una famiglia della borghesia mercantile, quanto piuttosto quello di aver affiancato ad esso un'attenta ricostruzione sociale e soprattutto psico-pedagogica dei personaggi, facendo rientrare l'opera all'interno della classificazione di romanzo di formazione (*Bildungsroman*), per le implicazioni pedagogiche che la sottendono nella sua rappresentazione del processo di formazione e dei suoi esiti in termini di costruzione identitaria, modelli culturali e paradigmi interpretativi. Incontro perfettamente riuscito quale processo di sviluppo e di crescita, la *Bildung* è, infatti, il risultato della convergenza tra legge interiore e mondo esterno.

I personaggi risultano ben contestualizzati nel tessuto sociale di riferimento: un microcosmo nel quale si rispecchia il lento ed inarrestabile declino della borghesia e di una crisi epocale di ben più vaste dimensioni, con le contraddizioni evidenti di una società 'malata', incapace di reagire al mutare dei tempi.

Quando Mann scrive *I Buddenbrook*, la fortuna commerciale della sua famiglia è finita e con essa è tramontata la vecchia borghesia umanistica e universalistica, soppiantata da un'altra, ricca ma rozza e priva di connotazioni valoriali. Da quel declino nascono i mostri della decadenza. Del resto, le implicazioni in termini di rappresentazione delle dinamiche sociali sono notevoli nel romanzo di formazione: Mann sottolinea la valenza del suo scritto offrendo uno spaccato di Lubecca e della società dell'epoca, mettendone in risalto gli ideali e la moralità in declino anche attraverso una implicita caratterizzazione pedagogica dei protagonisti.

Di qui la partecipazione emotiva dell'autore sia nel rappresentare una famiglia operosa di borghesi mercanti, sia nella sua esperienza intellet-

tuale di fine secolo che accoglie le istanze inquietanti del Decadentismo e si estrania dal mondo dei padri, pure senza lacerazioni dolorose. Mann, infatti, (*alter ego* di Thomas Buddenbrook) percepisce la solida sanità e l'equilibrio del mondo genitoriale come valore che non si può annullare. Quel mondo ha una dignità, una sua misura la cui rappresentazione si può ricondurre ad un tessuto di 'malinconia' e non di disconoscimento. E questa è anche una strategia dello scrittore per mettere in risalto le peculiarità del *Bildungsroman*: coniugare la componente autobiografica con la *Bildung* – formazione – intesa come edificazione socioculturale centrata sul modello dei suoi protagonisti.

L'itinerario autobiografico percepito dal lettore attraverso l'analisi dei personaggi presentati diventa così paradigma di una costellazione sempre più estesa, simbolizzante le ideologie, le politiche e la cultura stessa epocale.

Man mano che si procede alla lettura del testo, la narrativa dell'autore, che registra con precisione sia il mondo a lui contemporaneo sia quello precedente, offre una raffinata analisi delle idee e dei personaggi, scrutati con atteggiamento talvolta distaccato e a tratti ironico, la cui lettura in divenire si pone come processo formativo.

L'evocazione della società si fonda sul contrasto radicale tra due categorie di individui. Da un lato ci sono i commercianti laboriosi, che radicano la loro esistenza e quella della loro famiglia sul valore morale e mercantile del lavoro, dall'altro lato, ci sono temperamenti singolari, tendenzialmente contestatari, inabili all'integrazione sociale (Christian Buddenbrook), o spinti verso l'arte e la vita dello spirito da una forza irresistibile.

La trama del romanzo è attraversata da un sottile filo rosso in cui è descritta l'ascesa ed il declino di una ricca famiglia di commercianti. Storia di quattro generazioni, 'ciclica', dunque, nell'impianto strutturale e nel ritorno dei motivi, l'opera si propone come un grande affresco della borghesia tedesca, fissata nel momento dell'ascesa e della crisi economica tra il 1835 e il 1877. Abilmente il Mann, pagina dopo pagina, riesce a coniugare la cronaca di quanto avvenuto nel corso del diciannovesimo secolo con una rappresentazione veritiera dell'intimo, delle evoluzioni psicologiche dei suoi personaggi.

Nel corso di tre generazioni il "*Dominus providebit*", il motto scolpito sulla casa seicentesca di *Mengastrasse* (con la cui inaugurazione si apre la narrazione di Mann), si sgretola impercettibilmente. Ciò che si viene via via sfaldando è la garanzia trascendente sulla quale la famiglia Buddenbrook

ha costruito nel tempo la propria fortuna. Espressione di questa garanzia è la religione, la fede luterana che il vecchio Johan, scettico e illuminista, considera un puro strumento di dominio e in cui invece suo figlio Jean, proprio perché comincia a sentirsi insicuro, crede con fanatica ortodossia.

3. Identità in formazione: le peculiarità dei Buddenbrook di generazione in generazione

Nell'assumersi il carico di un numero consistente di personaggi, Mann implicitamente richiama l'attenzione sul dispositivo pedagogico e, nel contempo, mostra la particolarità del suo romanzo, proprio nel formulare la sua visione della società del tempo, ma pur sempre attraverso orientamenti flessibilmente declinati sul campo a cui fanno da sfondo complessi processi di formazione ed emancipazione.
Ogni generazione incarna una particolare concezione della vita e della cultura dominante. E di generazione in generazione il romanzo tratta di formazione e autoformazione con riferimento anche ai processi educativi informali che avvengono all'interno della società, nel contesto delle più diverse esperienze quotidiane.
Il capostipite della famiglia rappresenta il polo della sicurezza non incrinata da dubbi religiosi o da remore morali: efficienza, spregiudicatezza, pragmatismo, ricerca di benessere sono i valori cui si ispira.
Il figlio, il console Johan, appare, invece, minato da profonde contraddizioni: anche se continua l'attività paterna ed è il tramite delle tradizioni, nutre incertezze e dubbi; dominato dal sentimento religioso, egli non conosce né la serenità e né l'equilibrio del padre.
La terza generazione rappresentata da Thomas, Christian, Antoine e Klere è pervasa dai segni del malessere e del dissolvimento che sopraggiungono sotto le forme della malattia fisica e della seduzione artistica in Christian, del fallimento sentimentale in Antoine e della morte prematura in Klere.
Thomas nell'ordine di genitura è il nipote del capostipite e dopo la morte del padre Jean, è colui al quale sono affidate le sorti della famiglia. A differenza degli altri fratelli che si limitano a vivere lo sgretolarsi della trascendenza senza coglierne il senso, egli ne acquista piena consapevolezza.
Personaggio indubbiamente complesso inserito nella dinamica dell'ascesa economica, della crescita, del successo, conosce in rapida successione, la stanchezza, l'accidia e la debolezza. Ma più si accentuano, infatti, que-

ste componenti caratteriali, più si affievolisce la carica che gli proviene dalla classe sociale alla quale appartiene non riconoscendosi più negli ideali del profitto.
Prendersi carico della casa paterna e della ditta continua ad essere un destino, anche se è venuto meno l'orizzonte che garantiva il codice etico-commerciale di cui la sua famiglia era depositaria. Egli, infatti, vive una profonda crisi spirituale per il disfacimento dei valori nei quali credeva, ma senz'alcun accenno di contestazione, ad essi rimane ancorato.
Il successo diviene per lui una forza segreta e indefinibile che alimenta la convinzione di influire pienamente sui moti della vita, in sintesi "volontà di potenza". Essa però si differenzia dalle implicazioni di Nietzsche, in quanto avulsa dall'irrazionalismo vitalistico ed estetizzante, bensì intrisa di *pathos* nostalgico, configurandosi quale "volontà di contegno". Pur tuttavia, l'esistenza di Thomas è un susseguirsi di rappresentazioni, di maschere artificiose e dolorose che assorbono tutte le sue energie, dissolvendosi fatalmente.
Sono questi i segni del travaglio spirituale che lo tormenta e che attraversa la sua intera vita, determinando in lui una tensione conoscitiva verso istanze formative di criticità. Esse comportano un profondo dilemma che ne attraversa l'interiorità, esplodendo chiaramente in una crescente consapevolezza che dà tregua all'analisi introspettiva e solo al culmine della sua esistenza si configura chiaramente, ponendo interrogativi che rimangono in parte insoluti. (Ma che in una visione globale dell'opera rimandano all'affermazione della funzione educatrice dell'arte, che viene ad assumere centralità nel nuovo modello educativo proposto dall'autore, in quanto ispiratrice di ogni processo formativo che valorizzi la creatività e potenzi la libertà della mente).
Nell'ultima generazione, in Hanno, la decadenza assume i contorni più netti: incapace nella vita quotidiana di avere un atteggiamento energico egli non sa reagire all'autoritarismo del modello scolastico ed all'anaffettività dei docenti, nè riesce ad integrarsi nel gruppo dei pari ad eccezione di uno, con il quale instaura una relazione amicale-preferenziale, anzi unica.
I processi mentali del giovane Hanno ne delineano l'introversione e l'estrema fragilità, egli incapace di superare le paure interiori ed affrontare il mondo esterno è del tutto privo, quindi, delle doti necessarie per proseguire l'attività commerciale paterna, incarnando l'uomo debole, dotato di temperamento artistico. Di qui la componente autobiografica risulta fortissima, infatti, la vocazione per la musica e l'arte, la strenua difesa

della condotta paterna nella vita lavorativa e privata, rimandano esplicitamente all'autore.
L'elemento catalizzatore del romanzo è costituito dal quaderno sul quale sono annotati tutti gli avvenimenti della famiglia, a partire dall'antenato più remoto fino a quelli più recenti della discendenza, in cui ogni evento assume un valore simbolico.
Questa scansione del tempo, lineare e compulsiva, autoritaria e protettiva, rigida e rassicurante, non lascia spazio al presente, in quanto si declina sul passato e sul futuro. Un'autorevolezza che riesce a filtrare anche gli avvenimenti storici: i moti del 1848, relegandoli ad un ruolo quasi inesistente. C'è tuttavia un luogo, una sorta di *epochè*, che consente di sottrarsi alla strettoia di quella dimensione temporale statica, già cristallizzata per vivere un soffio di presente, anche se fugace. Esso è rappresentato simbolicamente dal mare, dall'infrangersi delle onde senza scopo, né fine, che consente l'annullamento del tempo già percepito. Ed è, per l'appunto, dalla contemplazione dell'infrangersi delle onde senza scopo, né fine, che il piccolo Hanno ha sollievo dalla cupa oppressione che lo dilania, un sollievo che ritrova nella musica di Wagner. Di qui il suo ricercare nella melodia musicale, improvvisando al pianoforte passaggi da una tonalità all'altra quell'ondeggiare "vagabondo e struggente" come quello delle onde del mare.
Inoltre, nel testo molteplici risultano essere le implicazioni pedagogiche derivabili dalla concezione paternalistica dell'educazione esplicata non solo in ambito familiare, bensì nel tessuto sociale esterno.
Tra di esse la tendenza della borghesia a conservare il proprio dominio tecnico e sociopolitico di volontà, ordine e produttività in una società pacifica e collaborativa. Al suo interno il popolo viene educato ad evitare disordini e orientato verso paradigmi di laboriosità, risparmio e sacrificio. Di qui uno dei motivi pedagogici è costituito dalla ricerca dell'ordine, dal mantenimento del decoro. Infatti, come si evince dalla narrazione dell'opera, altro tema ricorrente è quello del "decoro borghese" basato sulla dedizione al lavoro, sulla rettitudine e sul prestigio sociale. È da questo *ethos* che Thomas riceve il senso inflessibile e struggente della forma, la disciplina del lavoro, il rispetto del limite che è dedizione alla vita, minacciata dall'informe. Ne discende che il tema della *Bildung* (formazione umana) viene risolto in direzione di un ideale di uomo integrale, capace di armonizzare in sé sensibilità e ragione, di sviluppare se stesso in piena libertà interiore e di organizzarsi, attraverso un vivo rapporto con la cultura, come personalità armonica.

Ciò rapidamente premesso, va tuttavia evidenziato che nell'orientamento educativo di Thomas nei confronti del figlio (Hanno) l'apprendimento va inteso come dura disciplina, in una matrice antispontaneistica in cui viene assegnato un ruolo decisivo alla volontà, intesa come lo strumento essenziale del processo di storicizzazione-socializzazione del singolo.
In tale orizzonte di senso l'uomo si forma attraverso la partecipazione alla vita sociale e alle varie istituzioni educative che afferiscono alla sua evoluzione psico-fisica. Famiglia, scuola, e società civile consentono lo sviluppo delle fasi di crescita individuale in prospettiva di una sempre maggiore connessione con il contesto culturale e socioeconomico di riferimento. La famiglia ha, tra gli altri compiti, quello di liberare il soggetto dalla propria naturalità e di inserirlo positivamente in una trama di relazioni e di norme, specificatamente umane e comunitarie.
Implicazioni queste che traggono spunto dal forte intreccio tra componenti sociali, istanze pedagogiche e modello educativo che si presenta come un processo formativo dinamico i cui cardini sono costituiti dalla duttilità della natura umana e dalla selezione continua delle esperienze sociali e individuali. Queste vengono trasmesse, in funzione dell'attualità e ricorrenza dei bisogni, da una generazione all'altra, anche sotto forma di istituzioni, come parte integrante del patrimonio culturale della società civile, secondo quanto si evince dall'analisi speculativa di Emile Durkheim[2].
Nel richiamare l'attenzione allo studio del processo educativo esso risulta orientato all'osservazione ed alla contestualizzazione nella sua realtà, suscitando anche in questo campo il senso della concretezza, la propensione per i dati particolari accuratamente accertati, la preoccupazione con il contatto più vivo con l'esperienza. In tale ottica elementi fondanti risultano essere conservazione dell'esistenza, allevamento della prole, ordine sociale, bisogni di lusso, ai quali corrispondono la cultura delle lettere e delle arti. In tale cornice di riferimento il ruolo della scuola è sia sociale che intellettuale, indispensabile per promuovere nell'individuo il possesso e la consapevolezza del patrimonio culturale ed esperienziale.
I principi borghesi risultano, pertanto, saturi di ideologia conformistica in cui la scuola, in quanto istituzione preposta al processo educativo, si pone come modello autoritaristico per l'assoggettamento ideologico dell'individuo tra società civile e stato, in un progetto di restaurazione pedagogica.

[2] A. Cordio, M. Quinto, L. Rambelli, *Passaggi di sapere*, Napoli: Simone, 2011.

Quindi, il modello che si presenta al giovane Hanno è quello di un'organizzazione scolastica di stampo tradizionalista centrata sull'importanza del maestro (adultocentrica), che è chiamato ad esercitare la sua attività in modo autorevole, ricorrendo alla disciplina per formare la volontà e la moralità dell'educando e non solo l'intelletto.
Tuttavia, la personalità di Hanno si presenta distante da tali implicazioni che pongono l'accento sulla disciplina e sullo sforzo, sul ruolo di conformazione. Essa è rapita dalla suggestioni della musica il cui effetto più immediato è quello di indurre in lui una "disaffezione all'esistenza in quanto tale". Così, alla fine del romanzo, vive il suo *Liebestod*[3] musicale e muore, soccombendo al potere della musica, che si confonde e si identifica con quello della malattia, potenziando la sua debole volontà di vita in un'accesa volontà di estasi e di morte.

4. Personaggi al femminile: Tony Buddenbrook

> *Da che era al mondo, quella fortunata creatura non aveva dovuto mandar giù e digerire in silenzio il benché minimo dispiacere. Non aveva mai taciuto a lusinghe e offese che le venissero dalla vita. Tutto, ogni gioia e ogni dolore, ella lo aveva rimesso fuori in un torrente di parole banali e puerili, del tutto sufficiente al suo bisogno di sfogarsi. Il suo stomaco non era perfettamente sano, ma il suo cuore era libero e leggero, lei stessa non sapeva a che punto. Nulla dell'inespressivo la consumava dentro, nessuna esperienza taciuta la opprimeva. Perciò ella non portava il peso del suo passato. Sapeva di avere avuto vicende movimentate e difficili, ma esse non avevano lasciato in lei né stanchezza, né affanno, e, in fondo quasi non ci credeva*
>
> T. Mann

È questo uno dei passi più significativi dell'opera, in cui Thomas, osservando l'apparente superficialità di Antoine (Tony) delinea, ancora una volta con intento autobiografico, alcuni tratti della personalità di questo importante personaggio femminile, la cui figura, pur rappresentando l'essenza della famiglia e conservando fino all'ultimo una grande vitalità, rimane lontana dalla coscienza critica e dall'azione corrosiva dello 'spirito'. Non di meno, ad un'attenta analisi la si può considerare un personaggio chiave, anzi la vera protagonista che in tutte le manifestazioni della sua formazione rappresenta l'ostinato desiderio di non accettare il destino

[3] Amore-morte, drammatica aria finale dell'opera *Tristano e Isotta* di Richard Wagner, 1867.

fatale che attanaglia la sua famiglia. Ed è per questo che ella è la vera custode di quella cultura al tramonto.
All'inizio della narrazione viene presentata come una bambina di otto anni vivace e fantasiosa, ma nel contempo testarda, che si nutre dei valori borghesi dei Buddenbrook. Cresce nella difesa assoluta di quegli stessi valori, nell'adeguamento costante e progressivo ai voleri, alle convenzioni, alle aspettative che la famiglia e la società le impongono.
Questo processo di crescita, "di adeguamento" in lei avviene con naturalezza e semplicità, come se non venisse costantemente toccata da una profonda lacerazione tra la sua volontà e il senso del dovere acquisito.
Ella incarna assieme al fratello, al padre e al nonno l'essenza della discendenza, propensa a sacrificare la sua vita e compiere scelte difficili in vista del 'bene' della famiglia. Lo dimostra, infatti, anche la sua scelta di accettare per marito, un pretendente che non ama e di scrivere sul libro di famiglia ogni evento importante da segnare in lettere d'oro. Come se quel libro fosse depositario del buon nome e del destino di tutta la discendenza.
Ed è proprio l'orgoglio e la fierezza del suo *status* sociale di "gente ricca" e l'attaccamento alle proprie radici che le consentono di offrire il suo contributo, calpestando in ogni sua scelta i propri sentimenti per il bene della famiglia.
Una figura femminile che non nasconde caratteristiche tipiche maschili come l'ambizione, l'amore per la ditta e una visione della vita dettata da interessi economici. Di Tony, il Mann dà una prospettiva di donna emancipata pur nella complessità della sua fragilità: va incontro a due divorzi, ma nel contempo collabora con i fratelli per mantenere alto l'onore della ditta e della famiglia. In questa costante oscillazione tra ribellione (il divorzio) e sudditanza (il volere del padre e dei fratelli rispetto alla ditta) all'autorità patriarcale e maschilista ne viene fuori una Tony non complicata ma complessa, non vittima ma autrice consapevole di rinunce di cui conosce gli effetti: respinge l'amore di Morten ed accetta Bendix per il bene della famiglia.
Sarebbe riduttivo guardare Tony solo parzialmente rispetto alla sua sottomissione alla volontà paterna: le sue non sono rinunce ma piuttosto adesioni al sacrificio in nome di un *quid* superiore, che è quello di essere una Buddenbrook. L'essere donna le consente attraverso il matrimonio di contribuire al buon nome della famiglia. È questa la sua scelta più autentica. E l'interpretazione dell'aforisma "come anelli di una catena" e le parole dirette al padre, quando nel giorno delle nozze, nel salutarlo, gli

chiede se sia contento di lei (cioè di avere rinunciato all'amore a favore di un matrimonio apparentemente vantaggioso economicamente) ne sono una valida dimostrazione.

Tony segue sempre questa coordinata che le consente di essere animata dal senso di importanza vitale del gruppo di provenienza in cui ricerca e trova l'energia per ricominciare di nuovo in ogni evento critico e di disfacimento. Pertanto, fino all'epilogo della narrazione non soccombe e né si lascia abbattere, perché la sua essenza è femminile e femminista nel trovarsi sola a tenere in vita ciò che è rimasto della sua famiglia.

Ecco che allora, anche in vista di tale disastro, sono sempre le radici familiari a darle sostegno. In esse ritrova (anche alla fine del fallimento del secondo matrimonio) la forza vitale la linfa nel ritorno alla *Mengastrasse*. Questa ha un enorme valore simbolico, rappresenta le radici, il 'luogo di attaccamento', l'universo affettivo e sociale, il senso esistenziale della sua intera vita.

A tal riguardo, attualmente assume particolare rilievo la comprensione dei significati soggettivi, emotivi e simbolici sottesi alle biografie e associati agli ambienti fisici, nonché lo studio dei legami personali che i soggetti costruiscono con determinati luoghi. Essi non rappresentano solo spazi ambientali con specifiche caratteristiche fisiche, bensì contesti complessi di interazione socioeconomica, culturale e comunitaria. I luoghi, dunque, offrono un ancoraggio concreto per le memorie autobiografiche relative ai diversi momenti della vita, favorendo il mantenimento della continuità del proprio Sé. Si può, pertanto, affermare che lo sviluppo umano può essere considerato il risultato delle complesse interazioni tra l'individuo e l'ambiente in cui il soggetto vive le proprie esperienze[4]. In questa prospettiva, il luogo assume un significato pedagogico perché utile a reiterare comportamenti e relazioni; uno spazio custodito e custodente, alimentato da un codice di comportamento interiorizzato e borghese.

Nel processo di formazione che attraversa *I Buddenbrook* il confronto con il mondo e con gli eventi, non lascia certamente i personaggi identici a se stessi ma piuttosto li forgia e li prepara ad affrontare la vita. Proprio in ciò sta la formazione, nell'attraversare il declino di una intera società e nel trovare, in questa esperienza, un insegnamento che è anche oasi di sopravvivenza, che è lezione di vita e ispirazione, nel bene e nel male, per un futuro disincantato poiché l'epoca delle illusioni è tramontata.

[4] T. G. Gallino, *I luoghi di attaccamento*, Milano: Raffaello Cortina, 2007.

A tal riguardo Tony, nella sua evoluzione, acquista la capacità di gestire le relazioni all'interno della famiglia paterna e dei nuovi nuclei familiari che viene a creare, non solo in quanto figura femminile controllata dalla controparte maschile, ma in quanto persona che influisce nelle vicende familiari, agendo di sua iniziativa, con l'adozione di scelte non sempre vantaggiose per sé, bensì finalizzate al bene comune superiore di quel nucleo che tanto ama.
Non a caso, infatti, ella riesce attraverso il rapporto di reciproca solidarietà che istaura gradualmente con Thomas a prendere parte attiva alla vita sociale e pubblica e, quindi, riesce, se pure indirettamente, a ritagliarsi uno spazio in un mondo di dominio tipicamente maschile.
Non vive, d'altronde, gli eventi in secondo piano, come la sua natura di donna borghese le indicherebbe, ma partecipa ad essa e pur di farlo è disposta a 'coprirsi', diventando una presenza non visibile. È lei, infatti l'unica della famiglia ad attendere tra la folla e sperare nell'elezione del fratello a senatore. Tony c'è ma non si vede: eroina invisibile, destabilizza con i suoi silenzi i valori morali e civili, omologati e omologanti, di matrice borghese. E solo così può uscire, con grazia indistruttibile, a testa alta da una successione dolorosa di delusioni e avversità e rappresentare un valido esempio pedagogico.
Ne consegue che ella nonostante la sua apparente ingenuità ed il suo iniziale aspetto infantile, ribalta il rapporto con Thomas, e con la sua vitalità e attaccamento alla tradizione familiare riesce ad inserirsi a pieno titolo nel mantenimento degli interessi familiari, lottando in ogni circostanza.
Ne deriva che da una dimensione di subordinazione al potere patriarcale del rapporto padre-figlia, ella perviene ad una quasi parità nella relazione con i fratelli, intessendo ruoli e dinamiche relazionali di apertura al dialogo e al confronto interattivo, per cui anche se alla morte del padre la conduzione della ditta passa a Thomas, la volontà di Tony di tramandare la tradizione e con essa la memoria di famiglia rappresenta il vero elemento innovativo per *I Buddenbrook*.

5. Conclusioni

L'indagine intorno al ruolo specifico dell'artista di fronte ai problemi dell'arte e della vita costituisce uno dei substrati del contributo del Mann: il contrasto fra l'Io individuale ed il mondo, la spiritualità e l'esistenza, l'arte e la realtà, la malattia e la salute rappresentano, infatti, il nucleo fondante intorno al quale ruota insistentemente la sua attività di

scrittore. Egli diviene coscienza critica del suo stesso mondo, ne fornisce una rappresentazione tormentata e sofferta, analizzandone le contrapposizioni irrisolte, il legame con il passato e le tensioni del presente, le energiche vitalità e le irrequiete debolezze. Coglie pienamente il significato pedagogico del letterato-artista in rapporto con la società, consapevole dei valori emergenti e, dunque, proteso verso la ricerca di nuove idealità ed orizzonti più ampi.

Al culto vano di un estetismo vitalistico, alla tendenza irrazionalistica di un superomismo (di un uomo capace di andare oltre i propri limiti, affermando la propria "volontà di potenza", secondo la visione di Nietzsche) l'autore contrappone l'intellettuale impegnato nella difficile e sofferta pratica del vivere quotidiano, in cui il sacrificio individuale pone le basi della conoscenza, dei mali del mondo ma anche dei limiti insiti nell'abulica rinuncia alla lotta.

Di qui l'incidenza dell'autore nel rappresentare la realtà nei suoi aspetti più comprensibili, schietti, in un continuo riscontro sul campo; i contenuti stessi, la forma che procede parallela al divenire della realtà e dell'evoluzione artistica, il ritmo della narrazione, il tempo corrispondono al farsi della storia, al suo carattere epico e ciclico.

La sua prosa si presenta caratterizzata da uno stile impeccabile, che accompagna l'evoluzione dei personaggi lungo il corso della vita attraverso una narrazione ricca di implicazioni formative. Nonostante le finalità educative siano sottese all'intero impianto narrativo e mai esplicitate, egli attraverso i suoi personaggi e le loro esperienze esprime il proprio pensiero sull'educazione intesa come espressione di amore dello spirito verso la vita.

Uno dei dispositivi pedagogici di maggior rilievo è costituito dall'evoluzione di Tony, in quanto rappresentante del genere femminile che supera l'iniziale condizione di subordinazione-accettazione della presunta superiorità del genere maschile, inserendosi a pieno titolo e attivamente nella conduzione familiare e nel paradigma della borghesia di fine Ottocento.

Pagine suggestive si riferiscono, alla narrazione della sua "metamorfosi di identità", alla configurazione del suo ruolo di 'eroina', quale metafora di innovazione e di trasformazione dell'universo femminile che travalica la prescrittività degli stereotipi culturali e che rimanda ad una più ampia riflessione sull'evoluzione identitaria femminile, che nel corso dl tempo ne ha mutato le condizioni e le scelte biografiche.

In tale ottica i paradigmi educativi, pur in assenza di uno statuto epistemologico della pedagogia si sono profondamente ridefiniti, promuovendo la configurazione di destini educativi distinti non solo in base all'appartenenza ad un ceto sociale, bensì in modo proattivo al rispetto dell'identità di genere.

Dedalus: il volo di Stephen

Alessandro Ciasullo

Et ignotas animum dimittit in artes.
Ovidio

Portrait of the artist as a young man s'inserisce nel filone definito dalla critica come *Bildungsroman*, o meglio *Künstlerroman*[1].
Questo romanzo si trova sulla sottile linea di confine tra due fasi della vita del protagonista, tra due opere di Joyce ed evidenzia una sostanziale ambiguità tra spirituale e materiale, tra disprezzo ed esaltazione dell'io e tra numerose altre antinomie.
Dedalus è un romanzo la cui gestazione ha accompagnato l'esule Joyce in Svizzera, in Francia, e in Italia. A una prima stesura, in forma di saggio autobiografico, segue una nuova prova, *Stephen Hero*; nel 1914-15 le gesta di Stephen compaiono, con il titolo definitivo, a puntate su una rivista letteraria inglese, l´*Egoist*. Nel 1915, per le difficoltà legate alla prima guerra mondiale, Joyce lascia Trieste per Zurigo e lavora alla trasformazione del racconto a puntate nel romanzo che finalmente approda alla sua versione finale, quella di New York nel 1916 e di Londra nel 1917.
In Italia il romanzo, tradotto da Cesare Pavese, fa la sua comparsa nel 1933.
Distante dalla politica e dagli eventi della sua epoca, nomade e inquieto, Joyce lega saldamente la propria vita e le sue opere, narrando, con una forma che «s'impone per l'impareggiabile complessità stilistica e lessicale»[2], le proprie vicende nei panni di Stephan Dedalus, protagonista del romanzo.

[1] J.-L. Bandet, "Il Romanzo di Formazione – Bildungsroman", in B. Didier (a cura di), *Lineamenti di letteratura europea Vol. 1: I metodi e le forme*, Edizione italiana a cura di Paolo Proietti, Roma: Armando, 2005, p. 239. Alla stessa pagina si legge: «Come molti concetti e termini della critica letteraria, il "romanzo di formazione" (*bildungsroman*) è stato inventato ed usato dai teorici, ansiosi di introdurre una razionalità o una parvenza di razionalità nella storia articolata delle forme. Una volta creato, il concetto è stato suddiviso in categorie e sottocategorie: "romanzo d'educazione" (*Erziehungsroman*), "romanzo di evoluzione" (*Entwicklungsroman*), "romanzo d'artista" (*Künstlerroman*) e, nel gioco di una dialettica sottile, "romanzo di deformazione" (*Verbildungsroman*), anche "anti-romanzo di formazione" (*Anti-Bildungsroman*) o "romanzo di delusione" (*Desillusionsroman*)».
[2] B. Oddera, "Le opere", in J. Joyce, *Dedalus,* Milano: Oscar Mondadori, 1997, p. VIII.

Il romanzo narra il dentro e il fuori di Stephen/James, descrivendone le inquietudini, le scelte, i ripensamenti, le trasformazioni, le pulsioni, le illusioni e le disillusioni. Ciò rende l'autore vicino alle prospettive che connotano l'uomo moderno sapientemente dipinto nei suoi lavori, tuttavia utilizzando un genere letterario precedente alla sua contemporaneità. Un percorso narrativo che descrive le varie fasi di un continuo processo di formazione che si sostanzia sia nell'adesione a dimensioni formali dell'educazione come quella intrinseca alla *Ratio Studiorum* del collegio gesuitico frequentato da Stephen che dalle reiterate spinte libertarie che si affacciano sul percorso di vita del protagonista. Tali risultanze sono frutto di un continuo riadattare e riadattarsi alle occasioni di formazione in cui è consapevolmente o inconsapevolmente coinvolto.

Joyce in *Dedalus* libera se stesso – il suo Stephen – dalle regole di un sistema opprimente.

Il lettore segue l'evoluzione del ragazzo; il cammino di un giovane alla costante ricerca della propria identità, attraverso una tecnica letteraria fatta di momenti di luce, epifanie, manifestazioni improvvise dello spirito nella vita ordinaria, momenti in cui la realtà delle cose soggioga l'uomo e lo fa richiamando stati d'animo, l'odore di fumo di torba, ambienti e cronologie.

La dimensione spazio-tempo in *Dedalus* non si pone mai come secondaria alla vita narrativa del romanzo, piuttosto gli spazi e i tempi dettano i percorsi e le trasformazioni del protagonista, avvinghiato al presente ma continuamente proiettato a modificare il proprio futuro. Questo continuo assaporare i contesti e i tempi nel romanzo, mettono in luce la tempra sentimentale oltre che cognitiva del protagonista.

Il piccolo Stephen è un bambino sensibile e ben educato e per questo facile bersaglio dei compagni di scuola che spesso lo prendono in giro, tanto da spingerlo, un giorno, nella piscina, facendolo ammalare. Da questo episodio scaturisce un flusso di pensieri che induce il protagonista a immaginare la propria morte, a come sarebbe stata accolta la notizia dalla famiglia, considerazioni, queste, che insolite per la mente di un bambino, già prefigurano la profondità del suo animo e del suo pensare.

La dimensione interiore di Stephen è percorsa e attraversata più volte dal sentimento dell'inadeguatezza: un tormento interiore – caratteristico della prima fase del romanzo di Joyce. «Qual era la risposta giusta alla domanda?»[3] si chiede Stephen quando il suo compagno Wells lo deride

[3] J. Joyce, *Dedalus,* cit., p. 10.

amaramente davanti ai suoi compagni nel refettorio del Collegio di *Conglowes Wood*, dopo aver posto al protagonista una domanda sul rapporto tra lui e la madre e i baci che Dedalus avrebbe dato o non dato al proprio genitore. Il protagonista pone nella risposta interiore e che lo tormenta, a quella domanda, di cui in fondo non comprende il senso, un viatico che ne tenta la giustificazione: avrebbe dovuto «conoscere lui (Wells) la risposta giusta perché frequentava il terzo corso di grammatica»[4]. Questo denota quale fosse il peso ed il rispetto attribuito al semplice fatto di frequentare una classe superiore e ci aiuta a comprendere quanto l'organizzazione dei collegi gesuitici in realtà determinasse in chi li frequentava un rispetto ossequioso dei modi e delle forme. Tanto che, vedremo in seguito, la 'protesta' di Dedalus a quel sistema assume ancor più forza proprio per il livello di rispetto esplicito ed implicito imposto dalla gerarchia organizzativa del *Collegio di Conglowes*. In questa situazione Joyce/Stephan non accetta la fredda e insopportabile subordinazione all'atto di forza e di derisione del più grande e più forte. Anche il non-senso e la totale assenza di significato della provocazione di Wells produce nel ragazzo il denso fumo della riflessione.

Le varie situazioni di vita di Dedalus accendono nel protagonista il lume immaginifico dei prodotti degli atti riflessivi; sistematici, meticolosi; persino oltre le possibilità cognitive per un ragazzo della sua età: è qui che traspare la dimensione dell'adultità attribuibile sia a Stephan che contemporaneamente a Joyce. Ed è così che la vicenda umana di Dedalus si innerva di crescita interiore e di crescita cultural-cognitiva profondamente legata alla descrizione minuziosa degli spazi – dalle aule al refettorio – e degli oggetti che affollavano la vita del ragazzo e dello scolaro. Una storia di vita intrinsecamente legata alle minuziose prassi didattiche della scuola di *Conglowes Wood*.

Dedalus è quindi anche storia e descrizione di un modello didattico-educativo: «[Q]uando sarebbe diventato come i compagni dei corsi di Poesia e di retorica? Avevano voci robuste e grosse scarpe e studiavano "trigonometria"»[5]. Come abbiamo accennato precedentemente è sempre più evidente la struttura curricolare della *Ratio Studiorum* gesuitica e della rigida strutturazione del modello educativo ignaziano[6].

[4] *Ibidem*.
[5] Ivi, p.12.
[6] Cfr. F. M. Sirignano, *Gesuiti e Giansenisti. Modelli e metodi educativi a confronto*, Napoli: Liguori, 2013.

Ritratto dell'artista da giovane è la descrizione dell'evoluzione non soltanto della biografia del protagonista/autore ma è anche storia narrata dell'evoluzione e dell'affinamento di un pensare oltre che di un pensiero: qui il percorso di costruzione delle proprie conoscenze è sempre frutto di un'elaborazione filosoficamente elevata, già in tenera età. È il caso di citare l'episodio in cui, partendo dallo studio e l'osservazione del suo testo di geografia, Stephen elabora una complessa ermeneutica sul senso della propria esistenza e coesistenza geografica in un determinato luogo, sul perché quel posto fosse in una parte specifica del mondo e su come l'universo, nei suoi estremi confini, non potesse che essere costituito da Dio. Tuttavia questo pensiero e questo pensare comportano nel narratore la convinzione che il protagonista sia uno a cui «stanca moltissimo pensare in questo modo»[7] tanto che dopo aver elaborato tali voli mentali sull'esistenza di Dio «gli sembrava di avere la testa molto grossa»[8] .

Durante le vacanze di Natale Stephen è accolto quasi da adulto in casa: per la prima volta si siede a tavola con i grandi e assiste a un'accesa disputa tra suo padre, ammiratore di Parnell, e la governante Dante, convinta sostenitrice della condotta cattolica.

La discussione scaturisce dalla morte di Parnell (personaggio di spicco della politica ed eroe del nazionalismo irlandese) avvenuta dopo la distruzione della sua carriera ad opera della condanna da parte della Chiesa, per infedeltà coniugale.

Questo dibattito innesca nel protagonista ancora una volta il meccanismo della riflessività e dimostra con il suo pensare quanta profondità abbia Stephan/James anche nel tentare di dare senso ai dibattiti casalinghi sulla politica. Stephan la identifica come rappresentazione della divisione tra la governante da una parte e il padre e il signor Casey dall'altra e, in un'ulteriore posizione, equidistante da entrambi i gruppi, la madre con lo zio Charles, in definitiva "[l]o addolorava il non sapere bene che cosa significasse la politica ed anche dove finisse l'Universo". Ancora una volta ciò ci porta a comprendere sia la profondità di Stephen Dedalus che anche le ragioni che lo spingeranno, più tardi, a contestare fermamente i soprusi di padre Dolan. Infatti tornato a Conglowes, Stephen si trova a dover fare i conti con le prime ingiustizie della vita: in seguito alla rottura dei suoi occhiali egli è esonerato dal fare i compiti in classe ma padre Dolan, entrato per un controllo, incurante della sua giustificazione, lo

[7] J. Joyce, *Dedalus,* cit., p. 12.
[8] *Ibidem*.

frusta davanti a tutti i compagni. L'umiliazione subita è pesante, ma lo è ancora di più la consapevolezza di aver subito un'ingiustizia: è a questo punto che il lettore assiste alla prima rivolta di Dedalus.
Egli decide, infatti, di ribellarsi contro un sistema ingiusto di cui è appena stato vittima e denuncia padre Dolan al rettore. Quest'atto di coraggio fa sì che i compagni lo apprezzino e rappresenta, di fatto, un tentativo di mettere in discussione un ordine precostituito che, pur essendo evidentemente caratterizzato da ingiustizie, è talmente radicato nella cultura comune che non può che essere passivamente accettato dai più, ma non dal ragazzino che ha già capito di essere eccezionale e intende dimostrarlo. Queste fortissime prese di posizione nei confronti di padre Dolan contrassegnano la realizzazione di un pensiero proprio, autonomo, frutto di quelle numerosissime rimuginazioni e riflessioni, oltre che di una continua crescita interiore.
Procedendo con i ricordi il lettore è introdotto nel periodo delle vacanze estive trascorse a Blackrock, vicino Dublino, in compagnia dello zio Charles.
In questa sezione del libro il piccolo Dedalus è meno immaturo, più sicuro di sé, capace di istaurare una solida amicizia con un gruppo di ragazzini. È questo il periodo in cui Stephen ritrova le ragioni per sancire la sua diversità rispetto al gruppo dei pari di cui pure si circonda. Non è una diversità che lo porta all'emarginazione, anzi è egli stesso a percepirla e rilevarla; è interiore, ed è legata inevitabilmente alla differente crescita cognitiva che ha rispetto ai suoi amici.
Il giovane artista, infatti, si distingue costantemente dai suoi coetanei, non si accontenta delle scorribande con gli amici, ma ama fantasticare a proposito del romanzo di Dumas, *Il conte di Montecristo*, dimostrando quanto sia viva e potente la fantasia.
Joyce affronta la transizione tra età infantile ed età adolescenziale del protagonista nello spazio di poche pagine ed è evidente nel forte contrasto tra i voli fantastici che caratterizzano la fase infantile di Stephen, legata soprattutto alla lettura di romanzi e l'adolescenza, rappresentata dalla forte predominanza delle pulsioni preminentemente di carattere sessuale.
Ancora una volta la transizione tra le diverse fasi d'esistenza del personaggio principale non cancellano quell'evidente stato di inadeguatezza di Stephen, che lo porta, nonostante l'affermazione sociale come attore e saggista a scuola, ad una sostanziale disconnessione con il suo contesto di vita. Tuttavia questo sentirsi inadeguato e diverso se prima determinavano

nel fanciullo sentimenti di estraneità da colmare, durante la fase di crescita diventano per il giovane momenti di ulteriore definizione della propria personalità; questa sostanziale autonomia di pensiero e di azione di Dedalus ne costruiscono l'identità e ne definiscono il carattere indipendente. Egli evidenzia tutto il suo disaccordo con il contesto sociale che lo circonda in diverse circostanze: cede ai piaceri carnali, tradendo gli ideali in cui era stato educato; accetta, pur di affermare la sua indipendenza intellettuale e la sua sensibilità, di essere giudicato negativamente per i toni estremi usati in un suo saggio e perché ardente sostenitore di Byron. Questa profonda transizione tra infanzia e adolescenza è rappresentata inoltre da numerosi spostamenti (trasferimenti, viaggi) e dalla morte dello zio Charles (figura di riferimento durante l'infanzia).
Questa volontà istintiva di affermarsi come 'altro' lo porta a distaccarsi lentamente e inesorabilmente dalla propria famiglia. Questo distacco dai propri cari produce in Stephen una persistente sensazione di rimorso che tenta di placare comprando regali con i soldi ottenuti dalla vincita di diversi premi scolastici. Ciò non produce i risultati desiderati: quando, esaurite le proprie finanze, si rende conto che il vuoto tra loro continua a essere incolmato, l'unico modo che gli rimane per placare l'impeto del suo cuore di incompreso è abbandonarsi alla tentazione del peccato.

> «Tollerava con cinismo i particolari infami delle sue orge segrete durante le quali esultava nel contaminare, paziente, ogni immagine che avesse attratto il suo sguardo. Giorno e notte si muoveva tra immagini deformate del mondo esterno. Una figura che gli era parsa durante il giorno modesta e innocente, gli si avvicinava la notte attraverso le tenebre tortuose del sonno, il viso sfigurato da una scaltrezza lasciva, gli occhi scintillanti di bruto piacere»[9].

In questa fase della propria esistenza Dedalus entra in un periodo di confusione e di vuoto spirituale; egli è consapevole delle sue trasgressioni tuttavia continua ad incontrare prostitute sfidando con l'indifferenza l'idea di dannazione eterna. Vive una fase di profonda falsità interiore: assolve coerentemente i suoi doveri di fedele e di studente ma cercando puntualmente e voracemente il soddisfacimento dei suoi istinti più bassi con altrettanta costanza.
L'uscita da questa esistenza fatta di evidente meschinità e di contraddizione sembra delinearsi ancora una volta grazie alle sue fortissime poten-

[9] Ivi, pp.93-94.

zialità immaginifiche già espresse ed evidenti in una fase precedente della propria esistenza. Infatti, sono le immagini scaturite da un sermone, vivido di figurazioni e di riferimenti a Dio e alla Madonna, pronunciato da padre Arnall durante il ritiro spirituale in onore di San Francesco Saverio, che aveva come oggetto la dannazione eterna e la giustizia divina. Quelle visioni, prodotte da una meticolosissima produzione affidata allo sforzo letterario di padre Arnall, offrono al giovane la via d'uscita da quelle contraddizioni ed un efficace viatico che lo porta , ancora una volta, a trasformarsi, a rendersi altro. La potenza vivifica dei sermoni di padre Arnall, determinano il cambiamento del giovane non tanto per il potere implicito alla narrazione, quanto per lo sforzo che il ragazzo compie di associare alla liberazione dalla spinta peccaminosa alla carnalità l'immagine della ragazza di cui era innamorato da fanciullo. Un ritorno all'innocenza, una regressione verso i miti pensieri di un'anima priva di contaminazioni.

> «Il baluginare lieve della paura si tramutò in un terrore dello spirito, mentre la voce rauca del predicatore gli alitava la morte dell'anima. E passò attraverso le sofferenze dell'agonia. Sentì il gelo della morte toccargli le estremità e inerpicarsi verso il cuore, e il velo della morte appannargli gli occhi, e i vividi centri cerebrali spegnersi ad uno ad uno come lampade, e l'estremo sudore filtrare attraverso la pelle, e le membra morenti infiacchirsi, e la parola ispessirsi, perdersi e venir meno, e il cuore palpitare debole, sempre più debole, sempre più debole, quasi sconfitto, e il respiro, il povero respiro, il povero, impotente spirito umano, uscire a singulti e a sospiri, gorgogliante e rantolante nella gola»[10].

Stephen, dopo queste determinazioni, sente il convinto bisogno di confessarsi, di ripulirsi, ma ha profondamente vergogna di confidare ad altri i suoi peccati; solo in seguito a una notte insonne, trafitto dall'ansia, da incubi e malori fisici, decide di ammettere le proprie colpe.
Questo porterà Dedalus a cominciare una nuova vita; acquisisce la consapevolezza che non tutto ciò che lo porta ad emanciparsi contribuisce alla sua crescita. Egli ha sondato con la prima adolescenza la libertà e la perdizione, un tratto del suo essere che non sente appartenergli, uno spazio di vita che non gli consente di trovare il suo ricercato e mai trovato equilibrio, quindi ritorna – pur non cancellando il ricordo dell'esperienze legate al cedere alla passione carnale – ad uno *status* precedente, fatto di serenità interiore e di morigerato rispetto dei dogmi cristiani.

[10] Ivi, p. 107.

Questa fase è la premessa di una nuova trasformazione, che denota ancora una volta la profonda instabilità caratteriale del ragazzo. Infatti, Stephen Dedalus comincia un nuovo percorso della propria esistenza fatto di devozione giornaliera, preghiere, penitenze e privazioni, quasi l'approdo ad un marcato fanatismo religioso che lo porta alla repressione sistematica di ogni stimolo prodotto dai propri sensi.

A questo punto del racconto, emerge ancora più forte il suo essere perennemente in trasformazione, sempre legato al costante bisogno d'indipendenza e di libertà: a volte dalle ferree regole morali; a volte dalla perdizione del corpo. Nonostante gli sforzi di una vita misurata da buon cristiano, Stephen non riesce ad adeguare il suo senso di libertà con le rigidità dogmatiche imposte dal cattolicesimo. Questa inquietudine, che manifesta a tratti una vera e propria bipolarità caratteriale del ragazzo, si evidenzia quando il direttore della scuola, avendo notato il devoto e preparato Stephen assorto in preghiera, gli consiglia di prendere i voti. Egli, nonostante l'idea non gli apparisse del tutto peregrina, capisce che un'esistenza fatta di riflessioni sulla dottrina cattolica, di ritiri e di tacite accettazioni mai si sarebbe potuta coniugare al suo primario e insopprimibile desiderio di libertà e d'indipendenza.

È a questo punto della narrazione che l'animo di Dedalus durante una delle sue giornate tipo, colpito dalla visione di due immagini, chiaramente in netta antitesi tra loro (un freddo altare consacrato alla Vergine Maria, simbolo dell'ascetismo religioso, e un quadretto campestre, originatosi dall'emozione provocata da sensazioni olfattive), che egli capisce che la sua interiorità e la sua vita non possono essere impregnate dell'"odore molesto dei corridoi di Clongowes", bensì appartengono ad un mondo fatto di caos materiale, ricco dei più vari odori, gusti, percezioni.

Il passaggio dall'amore per la vita ascetico-religiosa all'amore per la vita materiale, fatta di singolari bellezze, oltre che riflettere, ancora una volta, l'irrequietezza del protagonista, sottintende i temi centrali dell'opera: la condizione di prigioniero entro i confini della nazione irlandese e quella di fuggiasco, abitante del mondo. Soltanto l'accettazione del proprio destino permetterà la fuga di Stephen, necessaria per esprimere le possibilità di un'anima nata per incarnare la sostanza dell'artista.

L'esperienza universitaria favorisce in Stephen il distacco dal contesto politico-sociale e lo spinge alla formulazione di teorie estetico-filosofiche e alla volontà di affermare la propria individualità, egli infatti non è affatto toccato da tutto il fervore che lo circonda al punto di essere accusato dai colleghi di essere antisociale e antidemocratico.

Ancora una volta Stephen declina con il suo agire, che è pensiero prim'ancora che azione, la profonda diversità dai suoi coetanei. Infatti, l'Università ha reso sazie le sue profonde necessità cognitive; le sue teorie estetiche per lo più influenzate da Aristotele e da San Tommaso d'Aquino, e la sua prassi razionale influenzata nelle radici dall'educazione ricevuta dai Gesuiti.

L'amore per Emma, destinataria della sua prima poesia è sempre vivo, ma adesso è imbevuto di nuove teorie sulla bellezza, passate da una contemplazione vaga del bello a una vera e propria ossessione estetica. Vi è una sublimazione composta che sfocia in un vero e proprio manierismo: l'oggetto materiale della decantazione è subordinato agli eccessi stilistici della riflessione su di essa. Questa conquista che è il prodotto di una profonda ed inesauribile crescita del giovane, consegna l'immagine di un percorso evolutivo che produce magnificenza, ma anche distacco. Il percorso del personaggio è continuamente intermezzato da fasi di riflessione e di caduta. Volendolo catalogare in un filone pedagogico potremmo azzardare l'ipotesi di un io che da riflessivo diviene meta-riflessivo; in quanto Dedalus non solo riflette sugli eventi che contraddistinguono la propria esistenza ma, a questo punto dell'opera, sul senso stesso del suo evolversi per riscoprirsi, paradossalmente, più maturo come artista, ma anche più insicuro come individuo inevitabilmente e autonomamente costretto ad un futuro vagare.

Joyce nel capitolo finale accelera il ritmo della narrazione, come se avesse fretta di concludere l'opera. In effetti, attraverso questo *escamotage* letterario l'autore rende ancora più evidente e vivida la decisione e la fretta di Dedalus di abbandonare l'Irlanda, pur rappresentando il punto d'arrivo di un percorso di maturazione, è in realtà ancora una volta un nuovo inizio per il protagonista che, pur non rinnegando la vita trascorsa, decide di *spiccare il volo* verso un avvenire tutto da scoprire.

Il cammino lungo la strada del suo divenire conduce Stephen da una situazione di inconsapevolezza a una di piena consapevolezza di sé che culmina nella visione della ragazza-uccello al crepuscolo, la quale provoca in lui l'intuizione che la possibilità suprema dell'arte sia nel superamento dei limiti di un'esistenza prestabilita e la certezza che la sua sarà una vita straordinaria, consacrata alla celebrazione dell'arte stessa.

Stephen ama la sua patria ma il suo intento tuttavia è quello di forgiare la coscienza del popolo tramite l'arte e per poter esprimere pienamente le proprie doti deve svincolarsi da tutto, lasciare la sua terra e conquistare così l'indipendenza, senza però rompere del tutto l'insostituibile legame

affettivo che ha con essa. È questo il culmine che sancisce la scoperta della vera indipendenza che non può in nessun modo intaccare le radici del proprio essere, è questo il momento in cui Dedalus comprende il senso della propria esistenza votata all'arte che si nutre di viaggi reali e metaforici ma che si lega strettamente ai luoghi in cui si è vissuto. In questa parte il protagonista raggiunge la consapevolezza che dietro il simbolismo del suo nome si cela una verità imprescindibile: per essere libero deve imparare a volare e per fare ciò deve percorrere i limiti della propria esistenza.

Così, come Dedalo, Stephen cerca irrefrenabilmente un modo per superare gli ostacoli che si interpongono tra sé e ciò che sarà o che dovrebbe essere; essi sono sostanzialmente rappresentati da strutture sociali quali la famiglia, la nazione e fortemente incardinati nella normatività della religione. La sua ricerca di identità e di affermazione sfociano nella costruzione di due magnifiche e sontuose ali fatte non di cera, come nel racconto mitologico di Dedalo e Icaro, bensì di parole, versi, poesia: le ali dell'artista.

Tuttavia pur essendo nel nome già Dedalo ma incapace di vedersi tale prima del volo finale che lo porterà a lasciare l'Irlanda, egli si sente, come suo figlio Icaro, costantemente esposto alla caduta e al fallimento[11]. Ogni esperienza formativa è spesso in letteratura presentata secondo lo schema mitologico del volo e della caduta. I cinque capitoli di *Dedalus* sono la presentazione di tentativi mai riusciti di trasformazione di un tentativo di volare in un volo vero e proprio: Icaro tenta di emulare Dedalo ma è spesso distratto dalla tentazione di libertà che lo porterà inevitabilmente a sciogliere le proprie ali di cera vicino al sole.

L'ultimo 'volo', quello più grandioso, giunge alla fine del romanzo stesso ed ancora una volta consiste nell'abbandonare il gruppo sociale di appartenenza e i dogmi della religione, per dirigersi verso un esilio artistico autoimposto; una decisione che lascia il lettore in sospeso perché non saprà mai se il nuovo Stephen rinascerà ancora una volta Icaro o Dedalo. Se fosse Dedalo probabilmente avrebbe scelto di vivere la sua esistenza qui a Napoli, a Cuma per la precisione, dove triste e desolato per la fine

[11] E. M. Moormann,W. Uitterhoeve, E. Tetamo (a cura di), *Miti e personaggi del mondo classico, Dizionario di storia, letteratura, arte, musica*, Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori, 2004, p.275: «*A Portrait of the artist as young man* è un'autorappresentazione e un'autoanalisi, in cui egli allude al legame della propria anima con la parte animale che lo ancora alla terra, anche se egli vorrebbe essere Dedalo che vola incontro al sole».

del volo di Icaro avrebbe consegnato le ali utilizzate per l'evasione dal Labirinto di Creta.
La metafora della formazione in Joyce abbraccia come non mai la circolarità dell'incompiutezza: non sapremo mai se l'essere che cresce, matura e diviene altro, trasformi se stesso verso orizzonti di emancipazione e trasformatività oppure tale evoluzione non farà che portarlo ad una nuova ed inesorabile inizio che appare come fine o di ciò che c'era prima o di ciò che non può venire poi.

Coming of age
Il romanzo di formazione tra bussole, lame e cannocchiali

Maria Teresa Trisciuzzi

E sapeva anche che i 'daimon' non sarebbero più mutati, adesso, dopo aver sentito delle mani innamorate su di loro. Quelle erano le loro forme definitive: non ne desideravano altre.
P. Pullman

Coming of age. *Darsi-forma, acquisir-forma*

Il termine *Bildungsroman* generalmente viene riservato al modello narrativo costruito da Goethe e Jane Austen; per indicare il nuovo genere letterario nella sua totalità viene preferibilmente usata in italiano l'espressione 'romanzo di formazione', 'romanzo di socializzazione', 'romanzo di educazione'[1], detto anche c*oming of age*[2] dalla critica inglese:

> «*Bildungsroman* wird er heißen dürfen, ersten und vorzüglich wegen seines Stoffs, weil er des Helden Bildung in ihrem Anfang und Fortgang bis zu einer gewissen Stufe der Vollendung darstellt; zweitens aber auch, weil er gerade durch diese Darstellung des Lesers Bildung, im weitern Umfange als jede andere Art des Romans, fördert»[3].

«Il *Bildungsroman* come forma simbolica»[4] fissa la parte più significativa dell'esistenza, come afferma l'anglista Franco Moretti, nella gioventù. Età che "racchiude in sé il senso della vita" e "merita d'esser narrata".

[1] Sul concetto di *Bildungsroman*, di 'romanzo di formazione', esiste una vasta letteratura. Per questo contesto si rimanda ai volumi di F. Moretti, *Il romanzo di formazione,* Milano: Garzanti, 1986; M. C. Papini, D. Fioretti, T. Spignoli (a cura di), *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, Pisa: ETS, 2007; M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione,* Milano: Unicopli, 2011; S. Calabrese, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover,* Milano: Mondadori, 2013.
[2] M. Meek, V. Watson, *Coming of age in children's literature*, London: Continuum, 2003; G. Westfhal, *Science fiction, children's literature, and popular culture: coming of age in fantasyland*, Westport: Greenwood Press, 2000.
[3] K. Morgenstern, *Über das Wesen des Bildungsromans*, Vortrag, 1819, in R. Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*, Stuttgart: Metzler Verlag, 1994, p. 19.
[4] Riferimenti a F. Moretti, *Il romanzo di formazione,* cit., pp. 9-10.

Partendo da questa concezione si crea una prospettiva del soggetto in una, o anche più, proiezioni esistenziali del sé in un ideale futuro. Attraverso il romanzo di formazione il lettore percorre, o forse ri-percorre, la formazione, la crescita, la maturazione del protagonista e, di conseguenza, del proprio 'io', attraverso un modello di identificazione.
Romanzo non solo di formazione, ma anche, come si è detto, di educazione, di socializzazione o, in altri casi, di formazione negata o deformazione (*Verbildungsroman*[5]). A partire dal termine stesso *Bild*, che in tedesco ha il significato di quadro, foto, immagine, la *Bildung* è foggiatura, conformazione – dal latino *conformare*, da *cum* e *formare*, verbo denominale da *forma*[6] –, un dare forma a ciò che prima non l'aveva, quindi la capacità di crescita interiore verso uno sviluppo di sé stessi in piena libertà. Nota Franco Cambi:

> «si è affermato un paradigma formativo articolato e complesso che fissa l'uomo come chiamato a realizzare la propria umanizzazione e sempre più ampia e sempre più articolata, ma connessa a una sintesi propria che si declina come "forma" (darsi-forma, acquisir-forma) e forma vissuta che è, sì, immagine-di sé ma soprattutto struttura-di-esperienza-vita-e-vissuta»[7].

L'*Erziehungsroman* (da *erziehen* che significa *educare*), è il 'romanzo pedagogico', un romanzo di 'educazione oggettiva' che, durante il percorso di crescita del protagonista, viene suggerita o impartita da un individuo, talvolta il mentore del protagonista stesso. La variante di questo tipo di romanzo, narrato dal punto di vista dell'educatore (un esempio può essere considerato l'*Emile* di Rousseau), fin dal Settecento tende ad essere accantonata perché la linea pedagogica conferisce talvolta un aspetto più 'rigido' al percorso di maturazione del protagonista della storia[8]. Nei *Bildungsroman* resta forte invece il tema dell'esperienza: non è la sola presenza del mentore a guidare e a permettere la presa di coscienza e la maturazione del protagonista ma è, appunto, l'esperienza stessa a fungere da 'scuola di vita'.

[5] *Verbildungs* si verifica quando il percorso si conclude in maniera 'fallimentare', per non dire tragica, fino alla possibile morte del protagonista. Un esempio letterario è costituito da *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* di Ugo Foscolo, simile al modello letterario de *I dolori del giovane Werther* di Goethe. La vicenda si chiude con il suicidio di Jacopo Ortis.
[6] G. Devoto, G.C. Oli, *Dizionario della lingua italiana*, Firenze: Le Monnier, 1971, p. 554.
[7] F. Cambi, "La 'Bildung': una categoria pedagogica significativa anche in Italia", in «Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali», Vol. 10/ II semestre, 2011, pp. 17-18.
[8] Cfr. F. Fioroni, "Infanzia e romanzo", in S. Calabrese (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Milano: Mondadori, 2013, p. 139.

> «The novel of *Bildung* as education is therefore an exploration of how the hero – and perhaps the reader – might learn to think independently, gradually rendering the fictional mentors obsolete»[9].

Il romanzo di formazione. Il fantasy e Queste Oscure Materie *di Philip Pullman*

Afferma Calvino:

> «Nei romanzi di educazione mi dà sempre noia il fatto del protagonista che se ne sta sempre lì con un imbuto in testa, aspettando che gli altri e la vita gli versino dentro esperienza e saggezza. Trovo che questo non è dialettico. Un uomo è modificato e insieme modifica l'ambiente, impara e insegna al momento stesso, se no non è un uomo. E un romanzo in cui questo non avviene non è un romanzo, anche se ce ne sono scritti così a migliaia»[10].

L'esperienza, la presa di coscienza e il libero arbitrio sono alcuni dei temi fondamentali della trilogia *His Dark Materials*[11] dello scrittore britannico Philip Pullman.
Il personaggio di Lyra, protagonista insieme a Will della Trilogia – *La bussola d'oro*, *La lama sottile* e *Il cannocchiale d'ambra* – rientra nella alta tradizione della letteratura per l'infanzia e può essere annoverato nel grande scaffale del 'romanzo di formazione'.
Il lettore, assieme ai due bambini, compie un viaggio di formazione, un percorso ricco di incredibili ostacoli. Durante questo itinerario Lyra e Will metteranno a rischio più di una volta le loro vite ma, alla fine, il cammino li porterà a cambiare, trasformarsi, crescere.
La forte curiosità[12], la ricerca dell''io' come soggetto attivo, il desiderio di trovare un proprio posto nel mondo conducono i due protagonisti a raggiungere la 'maturità', entrando così nell'età adulta.

[9] G. Bartram, *The Cambridge Companion to the Modern German novel*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 78.
[10] I. Calvino, *I libri degli altri. Lettere 1947-1981*, Torino: Einaudi, 1991, p. 43.
[11] La trilogia di Philip Pullman, *His Dark Materials* (trad. it. *Queste Oscure Materie*), è composta da *Northern Lights* (1995), *The Subtle Knife* (1997) e *The Amber Spyglass* (2000), New York: Scholastic Corporation.
[12] Sul tema della *curiositas,* cfr. G. Grilli, "Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie", in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto*, Bologna: Bononia University Press, 2008, pp. 95-130.

Nel romanzo di formazione, la gioventù diventa la parte più significativa dell'esistenza e la caratteristica sostanziale degli eroi di questi romanzi. Gioventù diventa quindi sinonimo di curiosità, di viaggio, di avventura, di esplorazione.
I due protagonisti della trilogia di Pullman quando iniziano il loro percorso, la loro storia, sono giovani, bambini sulla soglia dell'adolescenza, curiosi fino al punto di disobbedire ai loro familiari o tutori per soddisfare la loro voglia di scoprire la verità, trovare risposte alle loro domande.
Citando la nota studiosa di letteratura per l'infanzia Alison Lurie:

> «Tom Sawyer e i suoi amici bevono, fumano tabacco, bestemmiano e marinano la scuola. Ne *Il mago di Oz* Dorothy rifiuta di fare i lavori di casa per la Strega Cattiva dell'Ovest, e Mary Lennox, ne *Il Giardino segreto,* disobbedisce agli adulti e li inganna […]. Tutti questi libri, cioè, non presentano i propri personaggi bambini come perfetti ed ubbidienti, ma come curiosi, indipendenti e intraprendenti»[13].

Come Mary, anche Lyra è una piccola astuta imbrogliona. Ad un certo punto riesce addirittura a convincere la sua Morte, attraverso uno stratagemma, a farsi traghettare "senza sforzo, senza rischi, un viaggio tranquillo" nell'Aldilà.
Lyra, un po' come Dorothy, è attiva, determinata e coraggiosa, indipendente e sensibile e pronta ad affrontare faccia a faccia l'Autorità.
In *Ozma di Oz* la Principessa Languidere comincia ad interessarsi alla giovane Dorothy:

> «"Sei piuttosto attraente" disse la signora a quel punto. "Niente affatto bella, intendiamoci, ma hai un certo genere di graziosità che è diverso da quello delle mie trenta teste. Perciò credo che mi prenderò la tua testa e ti darò in cambio la mia N. 26". "Beh, sono convinta che non lo farete!" esclamò Dorothy... "Non ho l'abitudine di accettare cose dimesse, e così credo che mi terrò semplicemente la mia testa"»[14].

Il Male contro cui si oppone Lyra è in definitiva l'Autorità che si presenta come il Bene assoluto. La protagonista combatte contro la pretesa di pochi di imporre agli altri quello che essi considerano il bene, costringendoli in modo violento e oppressivo.

[13] A. Lurie, *Bambini per sempre. Il rapporto tra arte e vita, tra finzione e biografia*, Milano: Mondadori, 2005, pp. 131-132.
[14] F. L. Baum, *Ozma di Oz*, Milano: Biblioteca universale Rizzoli, 1981, p. 98.

Dall'impetuosa e coraggiosa Lyra alla giovane strega Hermione, creata dalla 'magica penna' della Rowling[15], si nota che, sempre più, esistono nuove versioni di eroine contemporanee.
Dai romanzi al cinema, dai fumetti alle serie televisive giapponesi, molte bambine/adolescenti narrate scoprono e costruiscono la loro identità. Alcune in maniera consapevole, altre con pura ingenuità, affrontano il percorso di crescita con il desiderio di non essere più considerate 'solo delle bambine'. Nota Marco Pellitteri, prendendo in considerazione anche i *cartoons*:

> «Fra gli elementi distintivi dell'adolescente nell'animazione giapponese vi sono i generi narrativi tipici dell'anime e in specie, a destinazione femminile, le majokko, le maghette. Sono bambine che con dei poteri magici si trasformano in adolescenti e fanno il loro ingresso nel mondo dei "grandi", o quantomeno di alcune loro responsabilità: la necessità di fare delle scelte e di assumersi il carico delle proprie azioni»[16].

Possono essere considerate versioni contemporanee e postmoderne del '*Bildungsroman* per giovinette', adatto ai tempi. Basti citare personaggi come *Bia*, *Creamy*, *Magica Emy* negli anni Ottanta e, negli anni Novanta, la celebre *Sailor Moon*.
Afferma Anna Antoniazzi:

> «Se le bambine narrate continuano ad assomigliare nei tratti e nelle sembianze a Cappuccetto Rosso, diversamente da loro hanno uno spessore psicologico ben evidente e, piuttosto che subire gli avvenimenti, sono protagoniste attive, non aspettano che il proprio destino si compia, ma reagiscono con determinazione alle avversità»[17].

[15] La saga di Harry Potter è composta da 7 volumi, tanti quanti sono gli anni che il giovane mago trascorre presso la Scuola di Magia e di Stregoneria di Hogwarts. La saga, scritta dall'abile penna di J. K. Rowling ed edita dalla Salani (Milano) comprende i seguenti titoli: *Harry Potter e la Pietra Filosofale* (1998), *Harry Potter e la Camera dei Segreti* (1999), *Harry Potter e il Prigioniero di Azkaban* (2000), *Harry Potter e il Calice di Fuoco* (2001), *Harry Potter e l'Ordine della Fenice* (2003), *Harry Potter e il Principe Mezzosangue* (2005), *Harry Potter e i Doni della Morte* (2008).
[16] M. Pellitteri, *Mazinga Nostalgia. Storia, valori e linguaggio della Goldrake-generation 1978-1999*, Roma: Coniglio, 2008, pp. 171-175; M. Pellitteri, *Fanciulle nuvolose, fanciulle catodiche. Le adolescenti a fumetti e televisive nel contesto italiano*, sul sito della rivista Liber: www.liberweb.it/upload/cmp/Covegni/Fanciulle.pdf, visitato il 6.01.2014.
[17] A. Antoniazzi, "'Cattiva' come... una principessa: icone femminili della contemporaneità", in R. Caso, B. De Serio (a cura di), *Viaggiare tra le storie. Letteratura per l'infanzia e promozione della lettura*, Roma: Aracne, 2013, p. 153.

Ribelle per antonomasia, astuta come *Pollicino*, la giovane protagonista pullmaniana resta un personaggio estremamente complesso. La nuova Eva, ovvero colei che riafferma la libertà, anche quella di sbagliare. Ma per fare ciò abbandona il terreno sicuro del conformismo e si mette in gioco. La sua vita cambia, all'inizio del primo romanzo della trilogia, *La Bussola d'oro*, scegliendo di nascondersi, per scoprire segretamente la verità, nell'armadio del Salotto Privato del College, luogo interdetto alle donne e in cui non avrebbe dovuto mai entrare[18].

La differenza più grande tra Lyra e Will, legata al fatto di provenire da due mondi paralleli differenti, è la presenza corporea dei *daimon* nell'universo della ragazza. Il *daimon* è un essere autonomo e insieme un compagno della persona di cui, potremmo dire, 'fa parte'. Per Will, che appartiene al mondo del lettore, non è che una voce che ogni tanto si fa sentire nella mente di ciascuno, quella della coscienza; nel mondo di Lyra è invece un compagno visibile e tangibile, in forma di animale, che rivela molto del carattere della persona che accompagna. I *daimon* dei bambini non hanno ancora una forma fissa, e possono mutare a piacere; più tardi, con la pubertà, quando la personalità comincia a stabilizzarsi, assumono una forma definita, e non cambiano più: «sapeva anche che i *daimon* non sarebbero più mutati, adesso, dopo aver sentito delle mani innamorate su di loro. Quelle erano le loro forme definitive: non ne desideravano altre»[19].

Will e Lyra, ostinati, perennemente in confronto con i bisogni, le attese e i diritti propri della loro età, sono ancora bambini che stanno imparando a crescere; anche se a tratti saranno scoraggiati o disorientati, hanno deciso di impegnarsi. Come rileva Mariagrazia Contini:

> «Dolore, amore e morte: grandi segnavia per l'esistenza di ciascuno, che da essi – e dal modo di affrontarli – trae le sue connotazioni più significative; ma se li ignoriamo, evitandoli o vivendoli senza consapevolezza, se non impariamo a interrogarli e ad accettare il confronto, che essi sollecitano, con noi stessi e con gli altri, allora la vita trascorre povera: di felicità e di infelicità, di impegno e di senso»[20].

[18] Sulla trilogia di Philip Pullman *Queste Oscure Materie* e sulla sua produzione letteraria cfr. M. T. Trisciuzzi, "La 'polvere scintillante' della conoscenza e il conflitto tra autorità e libertà in Philip Pullman. Le nuove strade del fantasy della letteratura per ragazzi", «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 5, n° 2, 2010, fascicolo 2, pp. 31-56.

[19] P. Pullman, *Il cannocchiale d'ambra*, Milano: Salani, 2001, p. 429.

[20] M. Contini, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, Firenze: La Nuova Italia, 1988, p. 63.

Paul Simpson nella sua *Guida* alla trilogia di Pullman, scritta in base alle opere ma anche grazie all'intervista concessagli dall'autore, racconta che, discutendo sul fatto che sono molti gli scrittori per ragazzi che hanno perso i genitori durante l'infanzia, Pullman stesso gli suggerì l'esistenza di un legame tra le figure di genitori assenti in *Queste Oscure Materie* e la sua esperienza di orfano. Ricordava Pullman nell'intervista: «mio padre è morto in un incidente aereo quando avevo sette anni e, ovviamente per molto tempo, sono stato ossessionato dal mistero di sapere come doveva essere stato»[21].
Dalle parole dello scrittore, è possibile quindi rintracciare un'eco della figura misteriosa del padre, Alfred Outram, nelle pagine di *Queste Oscure Materie* (come per esempio nella ricerca del padre da parte di Will in *La lama sottile*).

Conclusioni. Happy or unhappy ending?

Lyra e Will, protagonisti della trilogia pullmaniana, alla fine delle loro avventure, dopo essersi conosciuti, supportati ed infine innamorati e maturati durante il loro percorso, devono compiere una scelta, che cambierà inesorabilmente la loro vita. I due, ormai giovani adulti, dovendo tragicamente scegliere se passare solo dieci anni insieme e poi morire o il resto della loro vita senza vedersi mai più, scelgono di vivere una vita separata, nel ricordo di ciò che sono stati e che hanno passato insieme.
La vita di Lyra sarà caratterizzata dall'impegno: studierà per imparare ad usare nuovamente l'*aletiometro* (la "bussola d'oro" del titolo del primo volume), mentre Will ritornerà nel suo – nostro – mondo e aiuterà la madre, bisognosa di cure. Quindi si potrebbe dire che, seppure la 'chiusura' dei romanzi porti ad una conclusione coincidente con l'integrazione sociale ('romanzo di socializzazione'), la fine che Pullman concede ai suoi protagonisti non è 'lieta'. Entrambi i personaggi rientrano a far parte con maggior vigore (e stavolta da persone adulte, senza avventure in mondi *altri* in prospettiva) dei rispettivi mondi e dei rispettivi assetti sociali in cui, inizialmente, non si erano trovati completamente a loro agio ma a cui sono rimasti lo stesso legati. Permane nel finale un senso di 'sacrificio': l'idea che i due protagonisti scelgano di passare e concludere le loro vite lontani, senza l'amore appena scoperto per un bene superiore (la

[21] P. Simpson, *Guida alla Bussola D'oro e alla trilogia Queste Oscure Materie di Philip Pullman,* Milano: Vallardi, 2007, p. 18.

chiusura di tutte i varchi, le 'porte' tra i mondi, per la salvezza di questi) è un forte parallelismo al *Paradise Lost* di John Milton. Il punto di partenza da cui Pullman dà origine alla sua trilogia è un atto di accusa alla teocrazia e a tutte le diverse forme che assume il totalitarismo: nella religione, ma anche nella politica e nella società.

Il significato della scelta dell'autore per il finale forse va cercato nell'antitesi "libertà/felicità"[22]: le scelte fatte durante il percorso hanno portato il mondo alla salvezza, ma i due giovani scegliendo la *libertà* hanno sacrificato la loro *felicità*.

La 'metafora del matrimonio' come contratto sociale nel *Bildungsroman* è contrapposta non al celibato, come sarebbe forse logico, ma alla morte (un esempio: l'opera di Goethe, *I dolori del giovane Werther*) o alla 'sciagura' (un esempio lo si può ritrovare nelle opere della Austen)[23]. In *Queste Oscure Materie* è molto evidente la scelta dei due protagonisti: decidono, loro malgrado, di passare il resto della loro vita in lontananza l'uno dall'altra, una specie di "morte/non-morte", scegliendo l'*unhappy ending* tipico appunto del *Bildungsroman*. Infatti i due protagonisti non si vedranno mai più da vivi, ma solo quando saranno morti.

Lyra e Will porteranno con sé il ricordo delle esperienze vissute, che li hanno condotti alla crescita e alla comprensione di sé stessi e di ciò che li circonda.

Per diversi protagonisti di romanzi di formazione crescere è anche, ma soprattutto, ricordare specchiandosi nel passato, confrontarsi e formarsi nel mondo presente e maturare realizzandosi nel futuro. Afferma a proposito Moretti:

> «La rinuncia ad imbastire progetti per il domani […] è presentata come indizio di raggiunta maturità. La *Bildung* si conclude all'insegna del ricordo, della memoria volontaria, della razionalizzazione del cammino percorso»[24].

I protagonisti dei romanzi di formazione cambiano con il trascorrere del tempo, ma resta in loro talvolta, come al lettore che ne segue le avventure, il rimpianto dell'infanzia, età felice in cui la curiosità è determinante e la possibilità di credere che il mondo sia fatto di persone buone e di disonesti che pagano per le loro malefatte è ancora forte. Come succe-

[22] Cfr. F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, cit., p. 17-18.
[23] Ivi, p. 38.
[24] Ivi, p. 112.

de a Pinocchio di Carlo Collodi, alias Carlo Lorenzini. In proposito ha scritto Roberto Denti:

> «Alla fine del romanzo Pinocchio [...]diventa un ragazzino in carne e ossa […] e quello che resta del legno di cui prima era fatto gli fa esclamare: "Com'ero buffo quand'ero un burattino!". Pinocchio è diventato grande, la fanciullezza è ormai passata e sa che non commetterà più gli errori dei primi anni di vita»[25].

[25] R. Denti, "Introduzione", in C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Milano: Piemme, 2011, p. 9.

Giornale di adolescenza di Enzo Striano: una storia di formazione negli anni del fascismo

Apollonia Striano

Tra i volumi più studiati, sottolineati, chiosati della biblioteca di Enzo Striano c'è *Estetica e romanzo* di Michail Bacthin[1]. In un'intervista rilasciata a *Uomini e libri*[2], nell'introdurre le motivazioni che lo hanno spinto alla stesura de *Il resto di niente*, Striano riprende esplicitamente la riflessione di Bachtin sulla rispondenza al reale, che segnatamente informa l'*epos* romanzesco, e sulla implicita portata storica di ciascuna vicenda narrativa. In particolare, poi, Striano si sofferma sul principio del 'divenire', che per Bachtin contraddistingue il genere romanzo, l'unico ancora indefinito, compiendone la genesi «nella piena luce del giorno storico»[3]. Il romanzo rappresenta dunque la tipologia letteraria più affine alla realtà, all'epoca moderna della storia universale, l'unica capace di riflettere il cambiamento del mondo in modo profondo, essenziale, rapido[4]. Questi passaggi vengono citati per rendere più chiare le ragioni dello scrittore che, giunto quasi al termine del suo percorso, è deciso a confrontarsi con il romanzo storico, nella concezione più tradizionale del genere[5].
Anche *Giornale di adolescenza*[6], opera prima di Striano, ambientata a Napoli tra il 1936 ed il 1940 e scandita sulle tappe della formazione del ragazzo Mario Morrone, ha un taglio storico, nell'evocazione degli anni del regime fascista, e nel contempo manifesta lo statuto del romanzo biografico (e autobiografico) e del romanzo di formazione, incentrato

[1] M. Bachtin, *Estetica e romanzo*, Torino: Einaudi, 1975.
[2] E. Striano, "Il romanzo è l'unico genere letterario in divenire", in «Uomini e libri», Vol. XXII, n° 110, 1986., p. 51.
[3] M. Bachtin, *Estetica e romanzo*, cit., p. 445. Anche questo passaggio viene emblematicamente sottolineato da Striano: «La raffigurazione del passato nel romanzo non presuppone affatto la modernizzazione di questo passato… Al contrario, la raffigurazione veramente oggettiva del passato come passato è possibile soltanto nel romanzo» (E. Striano, "Il romanzo è l'unico genere letterario in divenire", cit., p. 471).
[4] Ivi, p. 449. È evidenziata questa frase: «Solo chi diviene può capire il divenire».
[5] E. Striano, *Il resto di niente*, Milano: Oscar Mondadori, 2005, p. 403: «Questo è un romanzo "storico"… non una biografia, né una vita romanzata. L'autore s'è quindi preso, nei confronti della Storia, quelle libertà postulate da Aristotele… dal Tasso… dal Manzoni… da altri grandi».
[6] E. Striano, *Giornale di adolescenza*, Milano: Mondadori, 2000.

sull'adolescenza di Mario, per molti aspetti speculare a quella di Striano. Nella intricata stesura di questo lavoro – ricostruita da chi scrive in una breve postfazione all'edizione postuma, per Mondadori, del 2000[7] – confluiscono delusioni, amarezze, rovelli. Nel 1961, quattro anni dopo la conclusione, *Giornale* è ancora un dattiloscritto e l'autore, dopo una lunga revisione, ricorda, in una nota che pone in conclusione, non solo le molte aspettative nutrite in fase di elaborazione, ma anche le ingenuità («M'ero ripromesso grandi risultati…ero assai giovane, e s'attraversavano tempi delicati»), la difficile gestione di un argomento bruciante («Immaturi sono gli sviscerati amori, e gli odi senza fine»)[8]. Oltre i limiti endogeni dell'esordio, Striano è però consapevole di aver realizzato un romanzo dall'identità importante, su una tematica che ha segnato «un momento grosso» per sé e per la sua generazione[9].

A suggellare la stesura definitiva di *Giornale*, Striano dichiara che sarebbe auspicabile che il romanzo vedesse la luce insieme al lungo racconto *Nausica ed Odisseo*[10]. Probabilmente questa formula impegnativa, per la quale l'autore ha già messo in conto il rifiuto delle case editrici, è un tentativo per non far percepire *Giornale* come un irrisolto snodo d'esordio, per di più codificato nei modi del romanzo di formazione, suggerendone invece una dilatazione anche nella zona del mito, per un'ipotetica contiguità tra la vicenda dell'adolescente Mario e quella dell'uomo Odisseo. Tuttavia, nella lettera a Vittorini, con cui accompagna l'invio del lavoro, Striano non solo non fa alcun riferimento a *Nausica ed Odisseo*, ma si sofferma ancora sulla storia di *Giornale*, definendolo uno scritto ripudiato, ma non scontato, che si era portato dentro con dolore per anni, fino a quando, da poco, non aveva trovato l'energia e la serenità per dargli la forma definitiva[11]. Su *Giornale* pesavano infatti i giudizi sospesi e oscillanti di Vasco Pratolini, coinvolto da Striano, già dalla prima stesura, nel difficile ruolo di interlocutore.

Pratolini, infatti, conosceva il giovane scrittore sin dai racconti che gli aveva sottoposto nel 1955, su cui aveva formulato alcune osservazioni:

[7] A. Striano, "La breve storia di questo romanzo", postfazione a E. Striano, *Giornale di adolescenza*, cit.

[8] Ivi, p. 407.

[9] *Ibidem*. Al taglio generazionale Striano allude quando ipotizza la pubblicazione del romanzo con il titolo *Terza generazione*.

[10] Il lungo racconto *Nausica ed Odisseo* è ancora oggi inedito.

[11] Cfr. in proposito A. Striano, "La breve storia di questo romanzo", cit., p. 408. La lettera a Vittorini è datata Napoli 13 settembre 1961.

> «L'importante è che tu sei su una strada che mi sembra buona, che vedi Napoli in un modo ancora "nuovo": nuovo starei per dire, perché è il più vecchio (e sicuro) rispetto ai modi – alle immagini di Napoli che specialmente questo dopoguerra ci ha fatto conoscere»[12].

E ancora:

> «Sei semplice e naturale, e l'unico finora che guardi dentro il "vico" e nei "bassi" con occhi che sanno vedere nulla di più della realtà, dandocene un'interpretazione non astratta, non "letteraria", non dall'esterno: facendo parlare le cose e le persone»[13].

Nella frequentazione con Striano, Pratolini è prodigo di suggerimenti, pronto ad indirizzarne il lavoro: lo spinge a non forzare i personaggi, a non ripiegare verso il bozzettismo[14], ad andare oltre i modelli della tradizione partenopea[15], a dare un'oggettiva motivazione ai contenuti, a curare il linguaggio e la forma, oltre l'uso del napoletano[16]. In una lettera del 31 gennaio 1957, Pratolini incoraggia Striano, che da poco ha vinto il Premio Castellammare con il lungo racconto *La linea gotica*[17], ed è ora alle prese con il suo primo romanzo, che sta nascendo voluminoso:

> «Importante è invece ciò che mi dici del tuo lavoro e dell'impegno che ti sei preso, di portare avanti, e a compimento, questo pó pó di romanzo. Mi farà un gran piacere leggerlo; se sarà proprio di 700 pagine, purché siano dattiloscritte! vuol dire che mi darai una quindicina di giorni per leggerlo, d'accordo? Ieri mi trovavo a Firenze, e ne parlai con Bilenchi, che lo aspetta anche lui!... Dài, dunque, ché la strada è questa. Non aver furia, ma non stare nemmeno a contemplare e rifare, fino da ora, la prima

[12] V. Pratolini, "Lettera a E. Striano", datata «Focette, 18», agosto 1955, in A. Striano, "La breve storia di questo romanzo", cit., pp. 408-409.
[13] Ivi, p. 409.
[14] «Devi, a mio parere, farti più umile e sincero, se possibile; capire dove le buone intenzioni restano tali e non contribuiscono a creare un personaggio…» (*Ibidem*).
[15] «Devi anche, secondo me, uccidere il Di Giacomo che sopravvive dentro di te – o il Gaeta, se preferisci» (*Ibidem*).
[16] «Le parole (i vocaboli) "napoletane" non sempre sono indispensabili, ma diventano una comodità, la via più facile per tirare avanti» (*Ibidem*).
[17] Nel 1957, *La linea gotica*, racconto autobiografico delle terribili esperienze di scissione ideologica, morale e civile vissute nella fase conclusiva della guerra, ottiene il Premio Castellammare. La giuria era composta da Pasquale Amato, Luigi Compagnone, Domenico Cuomo, Luigi Incoronato, Pasquale La Manna, Mario Pomilio, Michele Prisco, Domenico Rea. *La linea gotica* è ancora oggi inedito.

parte. Vai avanti, con calma, ma assiduamente; lo ricomincerai a scrivere daccapo quando l'avrai finito, se ce ne sarà bisogno»[18].

Riguardo l'argomento del romanzo, gli anni dell'adolescenza di Mario a Napoli, il fascismo, lo scoppio della guerra in città, Pratolini, impegnato nella stesura di *Una storia italiana*, ravvisa una scelta comune:

> «L'argomento è di quelli che soltanto un uomo della tua generazione può affrontare da un certo «punto di vista», il più giusto, e per diretta esperienza. È, del resto, la stessa materia del mio terzo volume di *Una storia italiana*, voglio dire ancora l'argomento, e tu hai su di me, non soltanto il vantaggio di diversi anni (perché sei nato dopo), ma di duecento pagine!»[19].

Sono le procedure d'indagine e i "punti di vista" a definire le distanze tra Pratolini e Striano. Il giovane ha il vantaggio, o piuttosto lo svantaggio, dell'età, della partecipazione in prima linea agli eventi. Pratolini, invece, più anziano, disincantato, ha frapposto salutare saggezza tra sé e quelli. Del romanzo, nei biglietti scambiati tra i due scrittori nel '57 non viene fatta più menzione. Nel maggio del 1958 il discorso però riprende. Pratolini scrive:

> «Caro Enzo, che tu abbia finito il libro, questa è una gran bella notizia!»[20].

Nel periodo immediatamente seguente, Striano invia il lavoro a Pratolini, che sembra non riuscire a ritagliare il tempo necessario per effettuarne una lettura approfondita. Nei successivi contatti, Pratolini, sollecitato con impazienza, continua a chiedere tempo, rinviando l'incontro con il dattiloscritto. Dell'epilogo di questa vicenda Striano darà notizia nel 1978, nel suo antiromanzo *Indecenze di Sorcier*:

> «Senza acrimonia Sorcier – che è sempre stato tanto paranoico da non riuscire mai a provare odio né slanci di vendetta – si ricordò di V.P., l'amico romanziere importante nel quale egli allora confidava molto.
>
> – Devi rifarlo tutto – aveva detto freddamente V.P., dopo aver letto il manoscritto. – Non c'è ottimismo. Niente eroi positivi.
>
> Poi uscì l'atteso ultimo libro di V.P. e dentro c'era una scena.

[18] V. Pratolini, "Lettera a E. Striano", datata Roma, 31 gennaio 1957, in A. Striano, *La breve storia di questo romanzo,* cit., p. 410.
[19] *Ibidem*.
[20] V. Pratolini, "Biglietto a E. Striano", datato Roma, 11 maggio 1958, in A. Striano, *La breve storia di questo romanzo,* cit., p. 411.

– Quella dell'iniziazione del ragazzo Mario – precisò a se stesso Sorcier.

Era stata fregata pari pari dal suo manoscritto. Una cosa da fascista anche quella, a pensarci.

Allora aveva sentito crollare l'Universo. Non lavorò più per un numero infinito di anni»[21].

Sempre in *Indecenze*, ricostruendo il suo percorso, Striano-Sorcier torna ancora su *Giornale,* con alcune riflessioni importanti:

> «Gli parve di ricordare che poi si descriveva la povera roba portata da Mario e da suo padre nel nuovo alloggio: seggiole di paglia legate con lo spago, pentole, cuscini sfatti. Doveva esserci anche una scena in cui il padre, di fronte all'improvviso straripare di bioccoli di lana dalla sdrucitura di un cuscino, malediceva contro la moglie buona a nulla. Si leggeva altresì che il padre guidava per le scale un facchino che portava su un armadio e Mario notava come il padre cercasse di rendersi importante ai suoi occhi di ragazzo redarguendo aspramente l'uomo di fatica.[…] Ora tutte quelle cose, il rapporto con il Padre, la vita grama di allora, l'eterno aprire gli occhi su un miserabile mondo perpetuamente fascista, persino la guerra, *non lo riguardavano più*, non lo interessavano più, non gli parevano più importanti, forse anche perché ne aveva fatto un libro, un vero libro, compiuto, destinato a un pubblico, anche se al pubblico non arrivò mai»[22].

Dunque la pratica della scrittura – tramite la quale rappresentare i dolori, le miserie, il rapporto di intenso, difficile amore verso il padre, la devastazione del fascismo e della guerra – è l'occasione per archiviare scorie e materiale di risulta del passato.
Lo scrittore, ormai maturo, afferma che la stesura di un libro, vero, compiuto, destinato al pubblico, è un modo per chiudere il percorso impervio della crescita, sebbene i quattro anni della vita di Mario presi in esame non siano segnati da eventi straordinari, né dal raggiungimento di una piena consapevolezza di sé, né dall'acquisizione di certezze, o di un punto di vista esemplare. Non c'è una svolta tangibile dunque, né Mario incarna l'eroe positivo, il giovane povero, ricco tuttavia di sapienza ideologica e saldo per saggezza civile, per impulso etico.
Forse, proprio questa totale assenza di ottimismo ha spinto Pratolini a sospendere un giudizio compiuto su *Giornale di adolescenza*.

[21] E. Striano, *Indecenze di Sorcier*, Napoli: Loffredo, 1978, pp. 133-134.
[22] Cfr. Ivi, p. 133.

Eppure, in questa lucida, perpetrata negazione di ogni retorica dell'adolescenza Giulio Ferroni ha ravvisato la forza innovativa di questo "giornale", a suo avviso unico nella novecentesca narrativa italiana di formazione. Così Ferroni:

> «Striano non fa dell'adolescenza una metafora dell'assoluto o del negativo, non la sublima con sfumature memoriali, non cerca quelle proiezioni a cui essa è stata variamente sottoposta nella narrativa novecentesca. Sembra volerle sottrarre ogni aura (tanto lontano dai due autori che pure gli sono più vicini, Bilenchi e Pratolini) e lo fa scegliendo un punto di vista tutto interno: interno all'esperienza del ragazzo, agli acquisti, alle perdite, alle difficoltà, alle speranze e alle disperazioni che egli sconta nella sua povera esistenza; e interno al suo ambiente, alla nuda concretezza dei suoi confini, abitati da sentimenti elementari, determinati materialmente e socialmente, ridotti e limitati, ma segnati dal tempo e dalla storia»[23].

Il romanzo di formazione di Striano si struttura dunque nel rifiuto di ogni artificio: è infatti privo di quella *mitopoietica*, che in genere ammanta, nell'evocazione di un'originaria armonia perduta, il luogo delle proprie origini, perché qui Napoli è una città livida o arsa dal sole, fiaccata dalla miseria, indebolita dal regime, popolata da una piccolissima borghesia, che non è tanto spinta da un'ansia di riscatto sociale, quanto dal desiderio di conquistare qualche misera sicurezza.
Manca nel romanzo, la mitografia della figura del padre, invece percepito dal ragazzo nelle sue debolezze, nei suoi limiti, nei livori di persona piegata dalle molte frustrazioni.
Non c'è il supporto dell'ideologia: Mario subisce il fascismo, e probabilmente ne è affascinato per gli aspetti più propagandistici. Come tutti gli altri giovani, il ragazzo, trae infatti dalle grandi parate militari e dalle adunate dei balilla un vago senso di collettiva progettualità, il segno della forza del paese.
Mario, dunque, vive la storia – che è in quegli anni importante, incisa da fatti epocali – dal di dentro, e volutamente mai l'autore gli consegna quello scarto analitico e critico, che lo possa rendere capace di giudicare il contesto. Anzi il ragazzo, senza interpretarli, si confronta con gli eventi, che entrano nella sua vita in maniera singolare, attraverso gli articoli de *Il Mattino*, il quotidiano presso il quale il padre lavora come linotipista. Ogni giorno Mario sfoglia la copia del giornale che il padre porta in casa:

[23] G. Ferroni, "Striano, cronache di poveri adolescenti", in «Corriere della sera », 11 maggio 2000, p. 36.

talvolta è colpito da qualche titolo[24]. Tuttavia, non sempre capisce e se chiede spiegazioni al padre, questi, pur avendo composto l'articolo, non sa darne.
Talvolta l'irrompere della storia avviene attraverso l'introduzione di qualche novità, che modifica la vita scolastica del ragazzo: le esercitazioni di difesa aerea, in palestra; l'immissione di una nuova materia, cultura militare; l'arredo militare (composto di cartelli variopinti, raffiguranti aerei bombardieri, mensole su cui s'allineano maschere antigas) che nel 1938 ricopre le pareti delle aule; l'allontanamento improvviso del compagno di banco ebreo Blumsteim, per le leggi razziali.
Mario, e come lui i suoi compagni, si limita a percepire l'incidere degli eventi sulla propria quotidiana miseria, mentre anch'egli cambia, senza mai averne coscienza.
Questa prospettiva spietatamente realistica disattende le implicazioni moralistiche e i risvolti esemplari del realismo sociale; piuttosto, Striano sembra essersi spinto oltre, verso la lezione del grande realismo europeo, attento a non perdere di vista la foresta per concentrarsi su un solo albero e a non trascurare l'albero per descrivere la foresta[25].
Tuttavia, è in questa radiale negazione di ogni esemplarità[26], di ogni alone mistificatorio, che si destituisce quella interpretazione dell'adolescenza come fase incantata di mutamento, ma anche di sperimentazione, di ottimistica, embrionale verifica delle future potenzialità di vita. Mario, al contrario, non ha alcuna certezza sul suo futuro, tanto meno su di sé: la domanda che più frequentemente si pone, tormentandosi, è se un giorno diventerà mai una *persona*.
Approda però, al termine della lenta e sofferta ricezione e sedimentazione degli eventi, ad un generico sentimento di pietà, che gli fa intuire anche negli altri, anche nel padre, uguali ai suoi, i segni della sofferenza, del

[24] Tra i titoli che colpiscono la fantasia di Mario: "Largo Caballero istituisce i Soviet in Spagna"; "Guernica incendiata dai marxisti in fuga"; "La Russia ammassa truppe alla frontiera dei Sudeti".
[25] Si riprendono le osservazioni del risvolto di copertina di *Giornale di adolescenza*, di cui è autore Antonio Franchini.
[26] Cfr. in proposito E. Di Mauro, "Enzo Striano, balilla ai tempi del disamore", in «Alias. Supplemento settimanale de Il Manifesto», n. 41, 21 ottobre 2000, p. 22: «Ma Striano detesta ogni forma di convenzione ideologica e nessuna tesi e segno di appartenenza lo sostengono e lo riparano. Non è edificante né didascalico […] Il risultato è questo: *Giornale di adolescenza* è uno dei resoconti più spietati e toccanti del tetro carnevale fascista e un memorabile carnet di formazione».

disincanto, della delusione. In chiusura, c'è, reale e simbolico, l'emergere alla superficie del ragazzo e della sua famiglia, rifugiatisi in un grande sotterraneo, per salvarsi dalla furia del bombardamenti. Nel ragazzo si manifesta la conquista di una nuova disposizione, una vaga aspettativa verso il futuro, un sentimento di trepida attesa:

> «Poi finì tutto. Dai finestrini a gola di lupo già aveva preso a entrare vago chiarore d'alba. Mentre si tornava su, spossati, molli, per la lunghissima scala sgangherata e incerta, Mario provò un desiderio strano. Come un'aspettativa di trovare, una volta arrivato su, nella strada, nella città, dal sottosuolo, tutto distrutto, raso, cancellato. Un piacere incomprensibile, ansioso. Gli passò subito. Continuò a salire, lento, nella ressa»[27].

La formazione di Mario sembra dunque compiersi in questo nebuloso desiderio di ricostruire sulle macerie, interiori ed esteriori, desiderio condiviso dallo scrittore, che, dal canto suo, assembla e compone il materiale dell'esperienza della propria dolorosa adolescenza appunto in un libro vero, compiuto.

[27] E. Striano, *Giornale di adolescenza*, cit., p. 406.