

CAPITOLO QUARTO

LE IDENTITÀ VIOLATE DI TRE COLLEGIALI
APPUNTI SU MIRBEAU, MUSIL, DE LIBERO¹

di Lorenzo Cantatore

1. Educazione, metamorfosi, identità

*In attesa che la luce brillasse e che il cielo si aprisse,
Sébastien continuò a guardar passare la Vita su uno sfondo fatto
di immagini e di buio impenetrabile².*

*[...] si ritraeva da quella creatura grave e aspettante,
tormentata ed esausta che era in lui,
ed ascoltava [...] le voci sussurranti della propria solitudine³.*

*[...] continuava a bruciarmi quella parte di me
che in quei giorni stava uscendo dal caos
delle sensazioni per schiarirsi in qualche luce⁴.*

È molto difficile, se non impossibile, separare l'idea d'educazione da quelle, parallele e complementari, di attesa e di metamorfosi: del corpo, della sensibilità, della cultura, delle idee o, per dirla con un termine onnicomprensivo, dell'identità di un individuo. L'asserto trova molte conferme quando ci muoviamo in una prospettiva storico-educativa, dove i fatti e i documenti ad essi correlati ci testimoniano sempre storie di mutamenti – teorizzati, attuati o mancati (ma non per questo privi di conseguenze sul piano della costruzione identitaria) messi in atto da qualcuno a vantaggio o a svantaggio di altri. La storia ci insegna che,

¹ Nel corso di questo capitolo si farà uso delle seguenti sigle:

RJ = Mirbeau, O., *Il reverendo Jules*, nuova traduzione di Porfido, I., introduzione di Fiorentino, F., Marsilio, Venezia 2003.

SR = Mirbeau, O. *Sébastien Roch*, nuova traduzione di Porfido, I., Marsilio, Venezia 2005.

GT = Musil, R., *I turbamenti del giovane Törless*, traduzione di Rho, A., Einaudi, Torino 1990.

AT = Musil, R., *I turbamenti dell'allievo Törless*, traduzione e cura di Cambi, F., con testo a fronte, Marsilio, Venezia 2006.

CO = De Libero, L., *Camera oscura. Romanzo*, prefazione di Piovene, G., Mondadori, Milano 1974.

² SR, p. 104.

³ GT, p. 30.

⁴ CO, p. 72.

in questo tipo di vicende, il punto di frizione si trova proprio fra la teorizzazione e l'attuazione di un'idea pedagogica. È lì infatti che si verifica quel nodo problematico di circostanze materiali, ricche di risvolti interiori, che determina la sorte di un individuo, ma anche del dispositivo educativo che lo ingloba. Quanto più quest'ultimo si mostra ancorato con fermezza ad una regola, tanto più il destinatario subirà traumaticamente il progetto educativo. Le forme e i toni di questo incontro/scontro possono dar luogo agli scenari di un vero e proprio dramma identitario, là dove una condizione di partenza non viene osservata e supportata con cautela, bensì violata e cancellata sulla base di *precetti* ed *esempi* che impongono *ubbidienza* ed *emulazione*.

Se le cose stanno in questi termini se ne deduce che, tranne rarissimi casi felici, le storie di educazione giunte fino a noi sono state storie di sofferenze, di contrasti, di passività lancinanti, di reazioni furiose, di nullificazioni o, meglio, di annientamenti identitari, storie tragiche, infine, le cui trame si sono svolte proprio attorno allo scontro fra l'educando (la sua indole, le sue predisposizioni, le sue abitudini, la sua cultura d'origine) e l'istituto educativo (i suoi modelli, le sue leggi, i suoi agenti). E gli epiloghi di queste storie? Metamorfosi, mutamenti dell'io, anche dove l'io è stato difeso vittoriosamente dagli attacchi esterni di una regola autoritaria, perché i segni di una battaglia sanguinosa si portano con sé per tutta la vita.

Per noi, qui, si tratterà dunque di definire un campo d'indagine che ci permetta di ricostruire le metamorfosi di alcune parabole identitarie all'interno delle coordinate offerte dall'educazione e dal potere che ne è l'artefice, tenendo presente che «il potere effettua sull'individuo un'azione differente in dipendenza dal tipo di istituzione che lo esercita (stato, famiglia, scuola, partito, opinione pubblica, ecc.) e dalla natura del soggetto che lo subisce (e cioè dal sistema di reazioni con cui questi risponde alle richieste del potere medesimo)⁵». Nel nostro caso la scelta cadrà in prima istanza sulla scuola (nelle tre varianti del collegio gesuitico, del collegio militare e del seminario) e, per quanto riguarda il secondo punto, su tre esempi di crisi radicale provocata dalla «proposta» educativa dell'istituzione.

Ma prima di affrontare i nostri documenti, che sono tre romanzi, occorre chiedersi se e come è possibile narrare letterariamente storie di *educazione, metamorfosi, identità* e, di conseguenza, che uso possiamo fare di queste narrazioni nell'ambito di un discorso storico-educativo, quali domande possiamo rivolgere loro affinché ci offrano un quadro

⁵ Bertin, G.M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed eros*, Cappelli, Bologna 1981, p. 23.

che arricchisca le nostre conoscenze di un'epoca, di un ambiente, di un pensiero, di un immaginario, di una serie di istituzioni e, soprattutto, degli effetti che queste hanno prodotto su chi le ha frequentate.

2. Ipotesi metodologica

Tre romanzi, tre scrittori che, in anni e in contesti geografico-culturali diversi, hanno narrato vicende educative che ancora oggi, leggendole, ci scuotono e ci fanno riflettere. Octave Mirbeau, *Sébastien Roch* (1890), Robert Musil, *I turbamenti dell'allievo Törless* (1906), Libero De Libero, *Camera oscura* (1952); la provincia francese, la provincia austriaca, la provincia italiana; poca Storia, tanta Vita, forse un (bel) po' di autobiografia. Soprattutto: tanta violenza educativa e grandi tensioni identitarie fra l'io, la regola, i suoi attori e i suoi luoghi.

Poca Storia, tanta Vita: ciò vuol dire che siamo alle prese con tre fonti che non pongono alla nostra attenzione una teoria pedagogica, non sono prodotte da un'istituzione educativa, non hanno, insomma, il crisma di quell'ufficialità documentaria per la quale è tradizionalmente agevole tramutarsi in ufficialità storiografica. Ci troviamo di fronte, invece, alla narrazione letteraria di tre vite, dei segmenti di tre vite adolescenziali spesi nella bufera di un «mondo separato»⁶. In che senso, per questi tre romanzi, possiamo parlare di «pedagogie narrate»? Quale significato storico possiamo dare ad opere letterarie in cui *fiction* e realtà sono saldamente intrecciate? La prima osservazione che viene spontanea è quella di dare credito pedagogico al pensiero di tre intellettuali che si sono confrontati vivacemente con le tensioni ideali della loro epoca e del loro ambiente e che, creando tre romanzi sulle devastazioni identitarie provocate dalle esperienze collegiali, hanno manifestato il loro pensiero in campo educativo. Questo aspetto rende del tutto irrilevante la competizione fra realtà e invenzione: non contano i dettagli esterni (nomi, luoghi, date ecc.) quanto la sostanza dei sentimenti messi in gioco nella riproduzione letteraria di vicende comunque verosimili, saldamente radicate nella storia della moderna civiltà occidentale. Sentimenti, emozioni: qui emerge un secondo dato interessante. Bisogna infatti rilevare che la storia dell'educazione è probabilmente, fra le tante storie e storiografie che chiama in causa e con le quali si integra e completa vicende-

⁶ Bellerate, B.A., *Società ed educazione in Europa (Secoli XVI-XVII)*, Unicopli, Milano 2004, p. 143. Un'ipotesi di lettura dei turbamenti adolescenziali attraverso il codice letterario è avanzata nel bel contributo di Merete Amann Gainotti in Amann Gainotti, M., Biasci, V., *Essere insegnanti in classi di adolescenti*, Guerini e Associati, Milano 2004, pp. 47-68.

volmente, quella più sensibile alla storia dei sentimenti, delle emozioni, delle reazioni emotive a quella Storia ufficiale, esterna, di cui si parlava. Insomma, storia dell'educazione si può fare partendo dall'emittente (in questo caso il collegio con il suo regolamento, i suoi insegnanti, i loro metodi didattici ecc.) oppure sulla base della reazione che l'istituzione provoca nell'intimo del ricevente, l'educando. Per soddisfare quest'ultima prospettiva (che usualmente definiamo storia di vita o, meglio, storia interiore) l'immaginario letterario si dimostra una fonte di straordinaria ricchezza. Fra l'altro parlare di immaginario (*vs* autobiografia) non indebolisce la forza probante del racconto letterario, laddove questa forza è possibile che aumenti proprio in assenza di un riferimento forte alla vita dell'autore. In questo caso, infatti, il punto di partenza andrà cercato su un terreno socio-culturale più vasto rispetto alla singola esperienza autoriale che, in teoria, potrebbe anche essere molto soggettiva. Al contrario, nel romanzo di formazione/educazione l'immaginario è alimentato in abbondanza dagli echi che provengono dal coevo dibattito culturale, dalla vita, dalle abitudini, dalle storie, dalle cronache, dal sentito dire, dall'osservazione della realtà circostante.

Ma torniamo alle «pedagogie narrate», alla loro consistenza documentaria, alla loro (possibile ma non esclusiva) natura letteraria. Nel nostro caso, l'utilizzo del romanzo in un'indagine che non vuole essere squisitamente critico-filologica, ma che tende a considerazioni di carattere storico-educativo, può indurre nella tentazione di usare il testo letterario solo per i fatti che vi si narrano, solo per estrapolarne contenuti. Il rischio è quello di trascurare la *facies* letteraria (la scelta del genere, la lingua, lo stile, l'intreccio ecc.) a vantaggio degli avvenimenti. Dovremmo evitare di analizzare un romanzo come se analizzassimo un trattato, una relazione, un regolamento, un diario o un carteggio, valorizzandone invece le peculiarità letterarie che sono parte integrante dell'immagine che l'autore vuole offrirci di determinati fatti. Siamo di fronte alla *vexata quaestio* del rapporto forma-contenuto, significante-significato: due aspetti fra loro complementari che non possono essere separati se a un testo letterario chiediamo risposte storiche convincenti, tanto più se parliamo di storia delle metamorfosi emozionali e identitarie, per cui la selezione delle parole, la costruzione del periodo, il taglio della scena (l'ellissi di De Libero), il frequente ricorso a metafore e similitudini (Musil), l'alternanza di voci narranti (Mirbeau) possono avere più forza evocativa e riproduttiva (quindi documentaria) di una dettagliata e asettica elencazione di fatti: «nel testo non importa tanto il dato o la rievocazione dei fatti, quanto 'l'universo immaginario' [...] cioè una storicità interiorizzata e strutturata come siste-

ma. [...] È questo, almeno in linea teorica, il modo più corretto di porre il problema della storicizzazione. Le molte altre storicizzazioni possibili (più volte messe in atto) considerano in genere i contenuti storici, o la storicità degli emittenti e dei riceventi: ciò che è ben lecito, purché si precisi che, in tal caso, il testo letterario serve soltanto come documento per una ricostruzione che gli rimane eterogenea, irrelata com'è con la sua natura di messaggio unitario⁷.

3. Perché Mirbeau, Musil e De Libero?

La scelta di soffermarci su questi tre autori è nata dalla volontà di circoscrivere vicende analoghe (tanto di vita quanto di scrittura) verificatesi nell'arco di un cinquantennio in zone d'Europa distanti fra loro.

Quando Octave Mirbeau (Trèvières 1848-Parigi 1917) pubblica *Sébastien Roch* (1890) – la storia di un educando che viene stuprato dal suo maestro nel collegio gesuitico di Vannes, in Bretagna, dal quale viene poi espulso con l'accusa di aver compiuto atti omosessuali con un compagno – ha già al suo attivo una vivace carriera di giornalista dalle idee politiche contraddittorie, di lungimirante critico d'arte, di attento osservatore della decadenza della borghesia francese e di acuto sperimentatore dei nuovi linguaggi per descrivere questo fenomeno storico-culturale. Il recupero parziale della sua propria vicenda educativa (il romanzo è infatti ambientato fra il 1862 e il 1865) ha per lo scrittore una forte valenza polemica nei confronti degli ideali e dei metodi pedagogici con i quali la classe dirigente del tempo tende a riprodurre se stessa e a proporsi come modello sbagliato per i ceti in ascesa.

Il più famoso romanzo d'ambientazione collegiale, *I turbamenti dell'allievo Törless*, opera prima (1906) di Robert Musil (Klagenfurt 1880-Ginevra 1942) dove si racconta la crisi d'identità e l'iniziazione sadomasochistica di un adolescente ad opera di tre compagni del convitto militare in cui studia, è uno dei capostipiti della crisi del realismo nella letteratura occidentale, delle nuove possibilità espressive della forma-romanzo che si apre alle esperienze psicoanalitiche, nonché il segnale lampante della caduta dei valori morali ed educativi della civiltà asburgica e della generazione che sarà travolta dalla prima guerra mondiale.

Per il poeta e critico d'arte Libero De Libero (Fondi 1903- Roma 1981) il romanzo autobiografico *Camera oscura* (1951), ambientato

⁷ Segre, C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985, pp. 132-133.

negli anni dieci, in un seminario ciociaro dove un ragazzino subisce ogni sorta di repressioni e vessazioni da compagni e insegnanti, fino ad assistere impietrito al suicidio di un collega, è una denuncia dei metodi pedagogico-disciplinari degli ordini religiosi e, nello stesso tempo, un sottile superamento – denso di struggenti inquietudini interiori – dei «come» e dei «perché» ideologici cavalcati dalla contemporanea narrativa neorealista.

Siamo dunque di fronte a tre documenti «scandalosi» che, ciascuno a suo modo, mettono in crisi e contestano l'ordine costituito nella letteratura del loro tempo. Infatti, sia nel passaggio fra otto e novecento (Mirbeau e Musil) sia negli anni cinquanta (De Libero), la narrativa (soprattutto il romanzo) subisce una metamorfosi linguistica e strutturale che riflette il mutamento del rapporto fra l'individuo e il mondo, la società che lo circonda e le leggi che la governano. Non a caso questo stato di crisi viene spesso esplicitato attraverso storie di educazioni fallimentari, emblematicamente scelte come simbolo del crollo dei valori, del mutamento degli scopi, dell'inadeguatezza degli antichi strumenti per affrontare la vita. L'adolescente (in particolare il ragazzo con spiccata sensibilità estetico-artistica, potremmo anche dire l'artista da giovane) è l'eroe di questo processo metamorfico ingovernabile, in balia della lotta fra il bene e il male per distinguere i quali non riesce, se non forzando la sua proteiforme identità, ad utilizzare la logica paterna. È anche attraverso queste storie che la possibilità della narrazione esce dalla nicchia protettiva del realismo per tuffarsi nel ritmo e nel linguaggio discontinui, fluttuanti, del racconto interiore. La tematizzazione del trauma educativo richiede infatti un intervento letterario altrettanto «improvviso e irrelato»⁸.

Tutto ciò si traduce in sogno, violenza e sdoppiamento dell'io (GT), nell'enigma del peccato vissuto in un'oscura camera di contenzione (CO), nello stupro, nella perdita di motivazioni esistenziali e nella problematizzazione del rapporto col corpo femminile (SR). Per queste tre storie, dominate dalla paura dell'altro e di sé in balia dell'altro, nonché dall'ombra della morte liberatrice, «il segno più certo che un trauma è avvenuto sta nel fatto che il linguaggio non funziona più bene⁹» o, per lo meno, funziona in modo imprevedibile e inaspettato.

L'anarchia stilistica di Mirbeau ci arriva in forma di «discontinuità del racconto, crisi della nozione stessa d'intreccio, rifiuto della verosimiglianza, proliferazione degli episodi collaterali, moltiplicazione dei punti di vista narrativi», atteggiamenti che

⁸ Moretti, F., *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999, p. 266.

⁹ *Ibidem*.

hanno l'obiettivo di fiaccare «l'uso autoritario che viene fatto in letteratura del narratore onnisciente¹⁰» e di mimare il terreno accidentato della formazione di Sébastien. In Musil emerge la difficoltà di comunicare il pensiero con il linguaggio corrente, cioè lo sforzo sempre inadeguato a restituire l'intermittenza della «seconda vista», che caratterizza il passaggio adolescenziale, una prospettiva gestaltica dove la sfida è quella di «dare forma rappresentativa e comunicativa alla fluida sequenzialità dei pensieri¹¹». Anticattolico ma non comunista, alla sua prima uscita il romanzo di Libero De Libero spazzò la critica che non riuscì a classificarlo¹², confusa di fronte a quell'inaspettato sbocco di confessione intima condotto in prima persona, fra l'impellenza della memoria e il ritmo incalzante di uno stile diaristico, ellittico ed esterrefatto composto in una *short story* non ortodossa e fulminante, così come fulminanti ed esterrefatti sono i passaggi che segnano la prima adolescenza del protagonista¹³.

¹⁰ Porfido, I., «Introduzione» in SR, pp. 8-9 e 18n.

¹¹ Cambi, F., «Sintassi delle sensazioni e costruzione dell'io», in AT, p. 15.

¹² Garzanti, Milano 1952. «Ma ecco i critici cattolici e democristiani buttargli addosso, aggredirlo e trattare come un 'libello infame' di propaganda politica contro la Chiesa e il partito di maggioranza il libro di un vero poeta, che parlava soltanto, con estrema delicatezza e rinnovata sofferenza, di vicende e croci dell'anima. Chiaro, a costoro, che l'autore scriveva 'a servizio dei comunisti' [...] Le sinistre stettero zitte per la ragione opposta: non era un libro neorealista, impegnato, militarizzato», Piovene, G., «Prefazione» in CO, pp. VIII-IX. Cfr. pure la recensione di Salinai, C., *L'Unità*, 5 febbraio 1953.

¹³ Giova ricordare che Libero De Libero è stato uno dei più felici e costanti diaristi fra gli scrittori italiani del Novecento, traduttore, fra l'altro, del *Journal* di Julien Green per Mondadori. Proprio il suo diario, pubblicato in anni recenti, è oggi per noi un'utile integrazione di *Camera oscura*. Da quelle pagine private abbiamo la conferma della consistenza autobiografica del romanzo: «Per più d'un mese ho lavorato con foga al mio racconto lungo: *Camera oscura*. Finalmente è tutto scritto in un quaderno. Pensato da anni, abbozzato poi in tanti fogli, esso è uscito dalla mia memoria come un film. Ho rivissuto con me stesso i particolari di quei giorni, d'un terribile anno che m'è costato il primo travaso di cuore. Eppure quanta tenerezza io scoprii allora in me e nelle cose. [...] a me premeva di scrivere proprio la storia di uno di quei numerosi ragazzi che entrano nei seminari non per vocazione religiosa, ma per ragioni economiche, appartenendo essi quasi sempre a famiglie di modeste condizioni. / Sono proprio questi ragazzi che poi escono dai seminari con più d'una graffiatura nell'anima; e nei meno sensibili essa si fa risentire tutta la vita come un miracolo perenne d'ipocrisia, mentre nei più responsabili essa continua come un sentimento morboso di colpa. Naturalmente il perché va ricercato nel metodo educativo che si basa propriamente su una concezione esterrefatta della vita e anche della colpa, dove il Diavolo e Dio vengono presentati allo stesso modo, quali spauracchi non davvero così semplici come si crede», De Libero, L., *Borrador. Diario 1933-1955*, a cura di Cantatore, L., prefazione di Petruccianni, M., Nuova ERI, Torino 1994, pp. 202 e 219.

4. Il regime dispotico del collegio

«Ai Preti, ai Soldati, ai Giudici, / agli Uomini / che educano, dirigono, / governano gli uomini / dedico / queste pagine di Delitto e di Sangue¹⁴». Con questa epigrafe Octave Mirbeau apriva, nel 1899, il suo più celebre romanzo, *Le Jardin des Supplices*. Una dedica che ci è molto utile per introdurre qualche riflessione sulla metamorfosi dell'identità come risultato di un'azione educativa sopraffattoria da parte delle istituzioni. Per riassumere quest'idea mirbelliana, un critico francese, Pierre Michel, ha felicemente coniato il termine «educastrazione¹⁵».

Di fronte al «dilagare del principio d'autorità» che caratterizza in modo sempre più incisivo l'istituzione collegiale in età moderna e contemporanea¹⁶, Mirbeau reagisce costruendo una serie di considerazioni sulla natura universale di quel principio che da sempre regola i rapporti umani e che il collegio, con le sue leggi, veicola alle nuove generazioni: «I collegi sono universi in miniatura. Racchiudono, ridotte alla loro espressione infantile, le stesse egemonie e le stesse prevaricazioni delle società dispoticamente organizzate. Un'analoga ingiustizia, un'identica vigliaccheria presiedono alla scelta degli idoli da innalzare e dei martiri da torturare¹⁷». Da qui il senso di oppressione che deriva al collegiale, vittima di coloro che lo «educano, dirigono e governano», affinché in lui venga bloccata la libera espressione delle «irregolari» forze interiori e sia sottoposto a un'educazione che ne conformi l'aderenza a determinati schemi sociali, culturali, religiosi. Collegio, dunque, come scuola di vita organizzata gerarchicamente, dove vige la legge del più forte, sia fisicamente che culturalmente, e dove il rispetto della regola si ottiene solo attraverso l'intimidazione dei deboli e dei passivi. Anche Törless «era rinchiuso in quel mondo e tutti i giorni poteva vedere che cosa significasse essere il personaggio più importante in uno stato – giacché in un istituto di quel genere ogni classe è un piccolo stato per sé¹⁸».

A partire da questa consapevolezza i nostri tre autori sviluppano una sensibilità specifica per tutto ciò che si muove al di sotto dell'ap-

¹⁴ Mirbeau, O., *Il giardino dei supplizi*, a cura di Maccagnani, R., Mondadori, Milano 1984.

¹⁵ Cfr. Porfido, I., *op. cit.*, p. 7.

¹⁶ Ariès, Ph., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, premessa di Bollea, G., Laterza, Roma-Bari 1999, pp. 195 e sgg.

¹⁷ SR, p. 103. Altri interventi «pedagogici» dello scrittore francese sono ora raccolti in Mirbeau, O., *Combats pour l'enfant*, Ivan Davy éditeur («Cahier de l'Institut d'Histoire des pédagogies libertaires»), Vauchrétien 1990.

¹⁸ GT, p. 50.

parato delle regole educative, per il represso, il morboso, il proibito, per i comportamenti che si oppongono al lecito, all'approvato, al regolare e che quindi, qualora affiorassero in superficie, sarebbero condannati. Un gioco di equilibri fatto di sguardi, cenni e silenzi, di occultamenti, bugie e delazioni, che sembra essere l'anima segreta, ancorché da tutti condivisa, della vita in collegio. In questo gioco al massacro si consuma l'educazione del ragazzo che, per vincere, deve costruirsi un'identità in cui la regola e il suo contrario sappiano convivere, perché «le zone d'ombra non sono fuori dalla cultura e dalle istituzioni prodotte dagli uomini, ma dentro di esse. Fanno parte costitutiva e ineliminabile dell'individuo privato e pubblico, e gli istinti distruttivi – crudeltà, assassinio, perversione – non sono che la parte sommersa di una formidabile operazione di controllo delle pulsioni fatta dalle norme sociali per autoconservarsi e legittimarsi come potenze, deviando queste energie verso zone legali o legalizzabili come il commercio, le attività intellettuali, l'educazione, lo sport, la caccia, il militarismo...¹⁹». È quanto avviene nella pratica della confessione, questo straordinario e intramontabile strumento di vessazione e di controllo educativo dove la categorizzazione pedagogica di verità e menzogna, di fronte alle questioni poste dall'educando e alle minacce dell'educatore, rischia di sbilanciarsi clamorosamente e con grande danno a favore della menzogna, indispensabile stratagemma per salvare la pelle: «avevo cominciato a mistificare le mie confessioni mentendo una certa tranquillità come se dal ritiro fossi uscito coi pensieri puliti, mutati. Gli confidavo ciò che mi pareva più semplice e sbrigativo, per non insospettirlo m'attardavo a domandargli spiegazioni di qualche dubbio, consigli sul modo migliore di comportarmi davanti al Signore; gli toglievo perciò l'occasione di ritorcermi le confidenze con accuse acerbe e minacce di eterne sanzioni²⁰». Quando invece le maglie del sistema educativo non riescono a contenere le zone d'ombra perché qualcuno si ribella, protesta, grida; quando l'illecito minaccia di salire in superficie, ecco che esplose il dramma, lo scontro fra l'identità dell'individuo e il dispositivo che la vorrebbe mettere a tacere dietro l'apparenza omologante di una metamorfosi forzosa. «In qualche parte del mondo – si interroga Mirbeau – esiste una gioventù ardente e giudiziosa, [...] affrancata dalla pesante, dalla criminale, dall'omicida mano del prete tanto fatale al cervello umano? Una gioventù che, messa davanti alla morale dettata dai preti e alle leggi applicate dai genitori, figure tra loro complementari, sia in grado di affermare,

¹⁹ Maccagnani, R., «Introduzione», in Mirbeau, O., *Il giardino dei supplizi*, cit., pp. VII-VIII.

²⁰ CO, p. 72.

con assoluta fermezza: 'Sarò immorale e sarò ribelle'? Sarei felice di sapere che c'è²¹».

Resta da esplorare la terza via, quella intrapresa da chi non ha vinto regalando la propria identità all'ipocrisia della regola né vi si è ribellato avendo il coraggio di metterla in crisi, quella di chi passivamente ha subito il trauma dell'educazione vedendone tutto il buio possibile, accettando così un insegnamento che, alla resa dei conti, lo ha comunque trasformato coltivandone la sfera inquietante del rimosso. Qui, «come nel paradigma tragico, il dolore del trauma è il prezzo della verità: della scoperta di un potere violento dietro la facciata di una civiltà imparziale²²». È in queste zone, dove si commette il vero e proprio «omicidio di un'anima infantile²³», che converrà indagare per ricostruire la trama dei crimini descritti dai nostri tre autori. E, se il punto di partenza è il regime dei Gesuiti, la cui notorietà «era dovuta al loro programma d'insegnamento, ritenuto paterno e metodico, ma soprattutto ai loro principi educativi, che offrivano eccezionali vantaggi e sporadici piaceri: un'educazione di alto livello, religiosa e mondana al tempo stesso, come si conviene a giovani gentiluomini nati per occupare un posto in vista nel gran mondo e perpetuarvi le giuste dottrine e le buone maniere²⁴», se questo, con il romanzo di Mirbeau, è il punto di partenza, il punto d'arrivo sarà una nozione più estesa di gesuitismo come trionfo dell'aggressività educativa sulla debolezza dell'educando, del dogmatismo delle regole sul magmatismo dell'identità negli anni dell'adolescenza. Infatti «il gesuitismo come sistema educativo non è già solo un fatto storico circostanziato e storicamente definibile, quello della *Ratio studiorum*, dei decreti congregazionali, delle circolari dei generali, dei programmi e degli atti dei collegi, dei testi scolastici gesuitici; è qualcosa che va oltre ai gesuiti, e che c'era prima di loro, e c'è dopo di loro e all'infuori di loro. Il gesuitismo è simbolo di un momento dello spirito: il momento della passività²⁵».

5. Due piccole figure traballanti

È tutto qui, «due piccole figure traballanti²⁶», quel che resta della famiglia, dei genitori, una volta che siamo entrati in collegio? Il

²¹ SR, p. 253.

²² Moretti, F., *op. cit.*, p. 268.

²³ SR, p. 179. Nel 1867, sempre in Francia, Victor de Laparede, a proposito della vita in collegio, aveva denunciato *L'Éducation homicide*.

²⁴ SR, p. 44.

²⁵ Lombardo-Radice, G., *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915, p. 29.

²⁶ CT, p. 110.

momento del distacco fisico e, successivamente, dell'allontanamento morale dalla sfera familiare, con conseguente reimpostazione di immagini e situazioni affettive che la riguardano, sembra coincidere con il superamento dell'infanzia e l'apertura di prospettive adulte che mostrano all'educando l'aspetto umano, quindi passionale, volubile ed eventualmente fallace, dei genitori: un uomo e una donna, non più il padre e la madre.

«Madre?... Madre?... e che cos'è? Per me non esiste». Mi sembra che questa battuta di Basini, il giovane omosessuale alla mercé dei co-educandi nel collegio militare del *Törless*, ben sintetizzi il primo mutamento che avviene nella costruzione dell'identità dei protagonisti dei nostri tre romanzi. Si tratta di un aspetto molto sottile in Mirbeau e in De Libero, mentre diventa freudianamente eclatante in Musil. Infatti, tanto Sébastien quanto il piccolo Libero sono orfani di madre. Il primo non ha neanche un ricordo legato a quella figura che conosce solo attraverso un vecchio ritratto «sulla mensola del camino, tra due vasi blu vinti alla lotteria delle fiere paesane [...]: una giovane donna gracile, leggermente compassata e dal volto indistinto, con tempie ornate da lunghi boccoli e un fazzoletto di pizzo in mano²⁷». Quest'immagine, descritta prima della partenza del ragazzo per il collegio, verrà significativamente ritrovata tre anni dopo, al ritorno a casa, quando Sébastien, in una pagina di quel diario che è una sorta di cronistoria dell'effetto di svuotamento depressivo provocatogli dalla terribile esperienza educativa, appunta:

Non volevo alzarmi. Ci sono momenti in cui ho la sensazione che sarei capace di dormire per giorni, settimane, mesi, anni. Ciononostante mi sono alzato e, non sapendo cosa fare, ho cominciato a girovagare per casa. Mio padre è fuori. Comare Cébron passa la scopa in sala da pranzo. Lo sguardo mi cade casualmente sulla fotografia di mia madre. Anche nella nuova casa ha ripreso il proprio posto sulla mensola del camino, tra i due vasi blu. L'immagine è sempre più sbiadita e lo sfondo giallognolo. Le balaustre, gli stagni, le montagne sono appena visibili. Della figura stessa di mia madre distinguo soltanto l'abito, il fazzoletto di pizzo, e i lunghi boccoli che le incorniciano il viso privo di ombre e lineamenti. Il resto è scomparso quasi del tutto. Prendo in mano la fotografia e, per qualche secondo, la fisso senza provare emozioni²⁸.

Questo recupero dell'immagine materna, che sembra continuare a vivere nel processo di progressiva cancellazione dell'impressione

²⁷ SR, p. 60.

²⁸ SR, p. 253.

fotografica, accende emozioni solo nel momento in cui il ragazzo, di fronte ad una cassa di vecchi vestiti appartenuti alla morta e ora divorati dai vermi, conversando con la governante, elabora il sospetto che la madre abbia avuto un amante. Allora quegli stracci diventano un feticcio con il potere di riportare in vita la donna, e di far usare a Sébastien la parola *amore*, attribuendogli un significato definitivo per la prima ed ultima volta in tutto il romanzo: «Man mano che questa ipotesi si fa strada dentro di me, sento amore per mia madre, sento di amarla di un amore immenso, di un amore per me ancora sconosciuto e che mi gonfia il cuore». Ma è un amore che sembra svilupparsi dall'identificazione del figlio con la madre, tant'è che l'idea della presenza di un altro uomo fra le mura della casa paterna provoca nel figlio un turbamento erotico: «Qualcuno veniva, e quel qualcuno, che amava mia madre, era da lei corrisposto. Così ho estratto con foga dalla cassa quei poveri stracci imputriditi, me li sono portati alle labbra e li ho stretti a me in un lungo, orribile bacio incestuoso²⁹».

Anche De Libero dispone di un feticcio materno che gli fa compagnia in collegio, un ricciolo di capelli della morta conservato in un medaglione d'oro con il suo ritratto: «me lo tenevo sotto il cuscino dormendo e al mattino lo conservavo nel cassetto del mio banco a studio. [...] ritrovai il medaglione schiacciato [...] da un colpo di tacco, non si apriva più. [...] Contro di me nessuno ha mai compiuto una vendetta tanto triste³⁰». Il terribile gesto, perpetrato da un compagno che è stato scoperto da De Libero in intimità con un altro seminarista, sovrappone violentemente la crudeltà della vita d'istituto all'immagine perduta di un lieto passato familiare. La morte della madre sembra così ripetersi in modo lacerante. Del resto lo scrittore già ci aveva spiegato come la solitudine e la malinconia, entrate per sempre nel suo carattere durante i primi mesi di vita in collegio, l'avevano portato a rielaborare l'assenza materna e a fare i conti con l'amore per il padre:

Per la prima volta mi ricordavo di mia madre. Era morta e io l'avevo piantata insieme a tutta la famiglia e poi l'avevo dimenticata. La morte d'una persona cara sbalordisce un ragazzo, l'accora senza fargli dolore. Per me era stato così. Forse perché, amando mio padre fino a morire, lei tanto era stato così. Forse perché, amando mio padre fino a morire, lei tanto l'amò che noi avevamo finito per amare lui più che lei. [...] Rifacendomi il racconto della sua agonia per la prima volta, andavo a ritroso fin dove andava il ricordo di mia madre e la coglievo nei momenti più belli e più

²⁹ SR, pp. 254-255.

³⁰ CO, p. 118.

oscuri della nostra vita, col rimpianto di lei cresceva il rimpianto di mio padre. [...] Volevo andarmene dal convento. Ormai non mi curavo più del Signore [...]. La mia anima era divenuta un arido tronco, si spogliava d'ogni afflizione come di foglie marce a mano a mano che cresceva e fioriva clamorosa la pianta della memoria. Non m'importava di dannarmi, purché io potessi vivere accanto a mio padre³¹.

Aumentando le sofferenze prodotte dal regime educativo, si fa sempre più traboccante il serbatoio della memoria, rifugio privato ed esclusivo al quale il bambino viene ricondotto con la guida della mamma moribonda, che «pareva una giovinetta dormente³²».

Solitudine e nostalgia di casa sono due sentimenti dai quali Törless parte per trasformarli in qualcosa d'altro. Del resto tutto nella psicologia di Törless si trasforma durante quella lunga permanenza nel collegio militare, da lui stesso voluta. Nelle prime pagine del romanzo, il lettore è subito posto di fronte al distacco dalla madre («Frau Hofrat Törless, una signora sulla quarantina, nascondeva dietro un velo fitto gli occhi mesti un po' arrossati dal pianto. Si trattava di un addio, e le era penoso abbandonare di nuovo per tanto tempo fra estranei l'unico figlio, senza possibilità di vegliare tenera e protettiva sul suo diletto³³») e alla caduta del giovane fra le braccia di un'attempata prostituta: «Törless divorava Božena con gli occhi, e nello stesso tempo non poteva togliersi dalla mente sua madre; le due donne erano legate l'una all'altra attraverso la sua persona³⁴». A partire da questo momento, nel ragazzo si innesca un meccanismo di riappropriazione della figura materna come donna e di emancipazione dal senso di colpa e di tradimento nei suoi confronti. Questo processo, con alterne discese nei territori del sacrilego e del blasfemo³⁵, si nutre di memorie di vita familiare e di sogni rivelatori, nei quali il rapporto fra i genitori viene riletto alla luce della scoperta dell'eros:

Poi un ricordo piacevole gli venne alla mente: la villa in campagna, che avevano abitato l'estate prima. Le notti nel parco silente. Un firmamento tremulo di stelle, su un nero fondo di velluto. La voce di sua madre

³¹ CO, pp. 48-50.

³² CO, p. 49.

³³ GT, p. 8.

³⁴ GT, p. 40.

³⁵ A questo proposito mi sembra significativo che uno dei supplizi peggiori inferiti all'allievo Basini da parte dei compagni Reiting e Beineberg sia, dopo la spoliazione e le percosse, la lettura ad alta voce delle lettere materne. Qui il bullismo dei compagni più forti ai danni del «diverso» tocca il fondo. L'abuso dell'immagine materna, la cui sacralità è già stata chiamata in causa e messa in discussione con le battute di Božena a Basini, sconvolge anche Törless che assiste trepidamente alla scena.

dal fondo del giardino, dove passeggiava col babbo sui viottoli lucenti di ghiaia. Canzoni che ella canticchiava a mezza voce. Ma a un tratto... un brivido freddo lo scosse... ecco di nuovo quel tormentoso confronto. Che cosa sentivano uno per l'altro quei due? Amore? No, l'idea gli veniva per la prima volta. L'amore era qualcosa di completamente diverso. Non era roba per gente adulta, e tanto meno per i suoi genitori. [...] Gli venne alla memoria uno strano riso di sua madre, e come una sera l'aveva osservata stringersi più forte quasi per scherzo al braccio del marito. Ogni dubbio sembrava escluso. Anche col mondo di quegli esseri calmi e irreprensibili doveva esserci una porta di comunicazione. E ora che sapeva, poteva pensarci solo con un certo sorriso, esprimendo la maliziosa diffidenza contro la quale egli lottava invano³⁶.

Con una circolarità assai significativa Musil chiude la narrazione di GT su un'immagine materna speculare a quella d'apertura. Il ragazzo lascia definitivamente il collegio in compagnia della madre, in carrozza. Mentre il veicolo fiancheggia la casa di Božena, Törless ha la chiara percezione del mutamento che dentro di sé ha subito l'idea della vita dei genitori e comprende di avere al suo fianco, non solo sua madre, soprattutto una donna: «E analizzò, odorandolo, il profumo leggero che emanavano le vesti di sua madre³⁷». È anche grazie a questo cambiamento di prospettiva sul mondo dei grandi che Törless, oramai adulto egli stesso, riuscirà ad allontanarsi dai genitori costruendosi un'identità autonoma ed equilibrata che l'autore, con un inaspettato inserto che anticipa il futuro, non manca di descriverci.

Al fianco della signora Törless si muove un marito, alto funzionario dell'impero asburgico, di cui sappiamo pochissimo. La figura paterna sembra una sagoma d'uomo uscita da una pittura metafisica, un enigma senza volto. Conosciamo il suo braccio, conosciamo la biblioteca conformista nel suo studio. Nient'altro. Certo ne percepiamo l'autorità e la distanza, soprattutto la forte carica identitaria della quale il figlio, «dopo aver superato le esperienze dell'adolescenza», riproporrà il modo tranquillo di stare al mondo, nell'«obbedienza alle leggi e in parte anche alla morale pubblica³⁸».

Poco più che un'ombra è anche il padre che ci viene presentato in CO. Distante, chiuso nel suo piccolo mondo di impiegato comunale fiaccato dalle preoccupazioni economico-familiari, il padre di De Libero, così come è avvenuto per Frau Törless, apre e chiude il rac-

³⁶ GT, pp. 41-42.

³⁷ GT, p. 192. AT traduce in modo più fedele e senz'altro più efficace: «E gustò il profumo delicato che si effondeva dal corsetto di sua madre» (p. 381).

³⁸ GT, p. 149.

conto con una forte carica espressiva legata alla fisicità della persona. Il viaggio in carrozza per raggiungere il seminario: «Mio padre non parlò mai, fumava e stava di profilo sullo sfondo del cielo, cappello e abito neri, neri i baffi gli facevano più magro il volto olivastro; lo guardavo, la mia bocca era piena di domande, ma non si potevano fare domande a mio padre sempre scarso di risposte. [...] Mi afferrò alla vita e mi portò a terra con sé³⁹». Il ritorno a casa del ragazzo, dopo un anno di educazione all'inferno: «Mi svegliai mentre la carrozza entrava nella piazza di O. e c'era mio padre sulla soglia d'un caffè, fumava il suo sigaro, lo vidi subito e mi bruciavano le labbra, fu lui che venne ad aprire lo sportello. Scoprendomi rannicchiato e spaurito allungò una mano là in fondo per aiutarmi a scendere, e, quando mi strinsi al suo petto che sentivo palpitare contro il mio, mi sollevò il volto. Guardandomi con tanto stupore mio padre mormorò: «Che t'hanno fatto?»⁴⁰». *Incipit ed explicit* di CO incastonano l'anno trascorso in convento, caratterizzato anche dall'estenuante impossibilità di comunicare per lettera con il padre, poiché tutte le missive devono passare attraverso il padre prefetto che regolarmente le blocca. Il regime di controllo che vige nell'istituto ha così il potere di alterare nel protagonista la percezione affettiva del genitore da cui non riceve risposte, senza però sapere che di quanto ha scritto nulla è mai giunto a desti-

³⁹ CO, pp. 3-4.

⁴⁰ CO, p. 151. A proposito del viaggio che l'adolescente compie per raggiungere il collegio (spesso coincidente con il primo viaggio della vita), momento cruciale fatto di silenzi, sguardi, paesaggi, palpiti improvvisi del cuore, immaginazione in libertà, paura, ecc., va osservato che si tratta di un momento di distacco di grande profondità psicologica che ha affascinato molti scrittori. Si potrebbe raccogliere un'antologia di brani che, pur nati da penne assai diverse, presentano straordinarie assonanze nella ricostruzione di quel cammino in cui per il protagonista inizia la metamorfosi identitaria che si compirà nella nuova vita da convittore. Penso qui al lungo tragitto percorso da David Copperfield oppure, per arrivare ai giorni nostri, all'incipit di *Little boy blue* (1981) di Edward Bunker: «Nell'estate del 1943 una berlina Ford nera e banale, con a bordo tre persone, viaggiava da Los Angeles alla San Fernando Valley, passando per il Cahuenga Pass. Un assistente sociale di mezza età era al volante. Al suo fianco sedeva un ragazzino di undici anni. Il padre del bambino occupava il sedile posteriore. I visi erano scuri, gli sguardi rivolti oltre il parabrezza. L'assistente sociale aveva un'aria arcigna [...]. Il padre era l'immagine della determinazione silenziosa, una determinazione appena incrinata dalle pieghe della preoccupazione; i muscoli della mascella pulsavano mentre aspirava il fumo della sigaretta. Le labbra del ragazzo erano quasi invisibili, risucchiate tra i denti, che di tanto in tanto le mordevano per soffocare la collera che covava come fuoco sotto la cenere. Esercizio di coraggio, per farsi forza, e autocontrollo», Bunker, E., *Little boy blue*, tr. it. di Turchetti E., Einaudi, Torino 2003. Naturalmente non sfuggirà al lettore che le prime sequenze di CT si svolgono proprio in una stazione dove Törless ed alcuni compagni salutano i genitori di lui recatisi in visita al collegio, una scena di addio, quindi, in un tipico luogo di passaggio, movimento, allontanamento. Anche SR si sofferma a lungo sul tragitto casa-stazione percorso dal giovane Sébastien in compagnia del padre che lo affiderà ad un gesuita con il quale il ragazzo compirà il lungo viaggio in treno e in diligenza verso Vannes.

nazione. Ne sgorga un senso di abbandono e di rancore tenuto a bada solo dalla forza dei ricordi domestici e, soprattutto, come abbiamo visto, dal tramite amoroso della figura materna. Nonostante gli alterni sospetti che allontanano anche questo genitore in un suo autonomo universo erotico-sentimentale («mio padre era giovane ancora [...] forse un'altra donna era entrata nella nostra casa [...] un pensiero che da qualche tempo tentavo di scacciare, s'impondeva agli altri miei crucci con insistente malignità⁴¹»), De Libero padre resta un gigante buono con un potere immenso sulla vita del figlio. Sono molto efficaci le immagini in cui l'uomo estrae il ragazzo dalla carrozza, ora per distaccarsene ora per riappropriarsene, con quell'interrogativo finale che dà al lettore onniscente la possibilità di rispondere, ed è insieme atto d'accusa nei confronti dell'istituzione educativa e recupero subitaneo della fiducia, del senso di appartenenza e di protezione da parte del figlio nei confronti del padre.

Fra i tanti mutamenti che Sébastien subisce in collegio uno dei più definitivi è il distacco dalla figura paterna. In questo caso ci troviamo di fronte ad un padre molto più presente rispetto ai due precedenti, di una presenza invadente e straripante. Joseph-Hippolyte-Elphège Roch è l'ultimo prodotto narrativo della grande stagione del realismo francese, una maschera ora grottesca, ora comica, ora tragica, «piccolo e tarchiato, con il corpo gonfio di grasso rosa e un cranio minuscolo, tagliato di netto, a mo' di facciata, dalla fronte lucida. [...] Gli occhi [...] tradivano pensieri regolari, osservanza delle leggi, rispetto dei poteri costituiti e una certa stupidità animale⁴²»; borghesuccio di provincia, commerciante di ferramenta con velleità politiche (ad un certo punto diventerà sindaco di Pervençères), si affanna in una scalata sociale che gli impone, a caro prezzo, l'iscrizione del figlio ad un collegio gesuita di grande tradizione. In verità monsieur Roch sottopone Sébastien a questo triennale trattamento educativo perché è egli stesso che si illude di subire un mutamento di identità nel giudizio della gente, sua unica vera preoccupazione. I sentimenti del ragazzo nei confronti di questa figura – che, in definitiva, è il vero carnefice della storia, anche se del tutto inconsapevole – sono assai mutevoli e oscillano fra compassione e intolleranza.

C'è un passo del romanzo in cui il protagonista prende coscienza della propria avversione verso il padre, proprio mentre quest'ultimo implora il rettore del collegio affinché il ragazzo non venga espulso. È in questo istante di compresenza delle parti in gioco (l'educatore, la figura paterna, il figlio educando), di confronto ser-

⁴¹ CO, p. 141.

⁴² SR, p. 49.

rato fra gli artefici della sua identità, che Sébastien abbatte tutte le remore affettive: «soffrì le pene dell'inferno a causa del comportamento paterno. L'egoismo grossolano, i sentimenti volgari, la rivelazione di quell'anima messa a nudo, spogliata del consueto apparato di maestosa e comica eloquenza, generarono in lui un invincibile disgusto. Quel briciolo di rispetto filiale che ancora gli rimaneva, quel residuo di antico affetto che ancora sussisteva, furono di colpo annientati dalla vergogna. Capì che non sarebbe mai più riuscito a voler bene a suo padre, e che, a partire da quel momento, non avrebbe avuto più nessuno accanto nella vita⁴³». La condanna definitiva avviene al ritorno in paese quando, dimostrando una radicale lontananza di mentalità e di sensibilità dal figlio adolescente, il padre continua a ripetere: «io ti domerò⁴⁴!».

6. I cattivi metodi d'insegnamento

Mentre le figure genitoriali s'allontanano, prende sempre più corpo quella che, in questo contesto narrativo, possiamo considerare come la vera e propria fabbrica dell'identità, ovvero il collegio (inteso sia come luogo fisico sia come istituzione), dove entrano in azione nuovi attori: i metodi d'insegnamento, gli insegnanti, i compagni di studi. I tre romanzi in esame contengono delle vere e proprie requisitorie nei confronti dei regimi pedagogico-educativi nei quali sono ambientati o meglio, più in generale, nei confronti di qualsiasi forma di sopraffazione e prevaricazione pedagogica. L'idea che la pratica scolastica sia fine a se stessa, priva di plausibili motivazioni e finalità, che non contempi e non sollevi il disagio interiore adolescenziale, è chiaramente formulata dalle parole di Törless che, con i suoi dubbi e il suo scetticismo verso le certezze degli adulti, dà piena voce alle noie e alle attese (le «aperture sul possibile⁴⁵») dell'età di passaggio, ricorrendo a un fraseggio denso di interrogativi e di sospensioni, specchio di profondi significati psicologici:

Di tutto ciò che facciamo a scuola, dalla mattina alla sera, che cos'è che ha uno scopo? Che cosa se ne ricava? [...] La sera sappiamo di avere vissuto un altro giorno, di aver imparato questo e quello, abbiamo eseguito il programma, ma dentro siamo rimasti vuoti... abbiamo, per così dire, una fame interiore [...] Preparare? Esercitare? E con quale scopo?

⁴³ SR, p. 227.

⁴⁴ SR, p. 229.

⁴⁵ Amann Gainotti, M., «Adolescenti di ieri e di oggi tra ricerche psicologiche e narrazioni autobiografiche» in *Essere insegnanti in classi di adolescenti*, cit., p. 41.

Ne hai un'idea precisa? [...] È così: un'attesa eterna di qualcosa di cui non si sa niente, se non che la si attende... È così noioso⁴⁶...

Il commento e l'approfondimento di questo passaggio così sintetico del testo di Musil mi sembra si possa ben affidare ad una lunga spiegazione di SR, dove Mirbeau esprime con forza, non solo narrativa, ma anche teorica, la sua carica polemica contro i metodi didattici che riflettono la logica dei poteri che li ha prodotti e che, a loro volta, essi tendono a riprodurre nel tentativo di manipolare l'identità dei destinatari.

Nelle nature infantili ardenti, appassionate, curiose, spesso ciò che viene scambiato per pigrizia altro non è se non un'offesa fatta alla sensibilità, un'impossibilità mentale di piegarsi a certi doveri assurdi, la logica conseguenza dell'educazione ricevuta, inadeguata e disarmonica. Tale indolenza, che si manifesta per mezzo d'invincibili ripugnanze, a volte sancisce la superiorità intellettuale dell'allievo e la condanna del suo educatore. Nel caso di Sébastien, benché lui non ne fosse consapevole, le cose stavano esattamente in questi termini. Quanto era costretto a imparare non corrispondeva a nessuna delle sue aspirazioni latenti, a nessuna delle sue più profonde inclinazioni, le quali non aspettavano altro che un raggio di sole per uscire, come farfalle alate, dai loro gusci larvali. Dopo aver sbrigato i compiti in quattro e quattr'otto e aver ripetuto le lezioni, non gli rimaneva niente su cui riflettere, niente che lo interessasse o preoccupasse: di conseguenza nulla, né forme, né idee, né regole, in grado di cristallizzarsi in fondo al suo apparato cerebrale, tanto che non vedeva l'ora di dimenticare anche quel poco che aveva imparato. Nel suo cervello era un continuo susseguirsi di scontri paralizzanti, una cacofonia di parole barbare, uno stupido smontaggio di repellenti verbi latini, la cui inutilità lo lasciava annichilito. Mai qualcosa di armonioso o piacevole che si confacesse ai suoi sogni, qualcosa di chiaro che gli spiegasse ciò che tanto generosamente lo tormentava. Su quanto lo affascinava e sorprendevo, la comunicazione segreta che avvertiva tra la sua piccola anima e le cose circostanti, la presenza diffusa intorno a sé di misteri deliziosi da svelare, di una vita deliziosa da trascorrere, su tutto questo i Gesuiti si accanivano a far calare le tenebre più fitte e fuliginose. Lo strappavano alla natura, tutta sfavillante di luce, per immergerlo in abominevoli tenebre in cui il suo sogno spontaneo, le conquiste della sua riflessione infantile, i suoi entusiasmi, venivano rivoltati, sviliti, sottoposti a orribili deformazioni, inchiodati a ripugnanti menzogne. Lo rimpinzavano di date remote, di nomi defunti, d'insulse leggende, il cui monotono orrore lo opprimeva.

⁴⁶ GT, p. 27.

Lo accompagnavano a visitare i lugubri cimiteri del passato; lo costringevano a sbattere la testa contro sepolcri vuoti. Era un continuo susseguirsi di battaglie, orde selvagge in marcia verso la distruzione, sangue e rovine; un pullulare di spaventose figure di eroi ubriachi, di bruti indomati, di terribili conquistatori, di odiosi e sanguinari fantocci, vestiti di pelli di animali o bardati a ferro, con il compito di simboleggiare il Dovere, l'Onore, la Gloria, la Patria e la Religione. Infine, su tutta quella folle e abietta accozzaglia di bruti criminali e di divinità omicide, su quelle fosche lontananze sature del rosso carnevale dei massacri, al momento opportuno planava l'immagine dell'unico vero Dio, un Dio inesorabile e scialbo, con la barba ispida, sempre furente e tonante, una specie di maniaco e di bandito onnipotente che, al pari degli altri, si divertiva soltanto a seminare morte. Adorno di tempeste e coronato di saette, si spostava urlando attraverso lo spazio, oppure si acquattava dietro un astro per meglio scagliare un fulmine, mentre con l'altra mano brandiva la spada. Rifiutandosi di ammettere che Dio potesse essere quel demone sanguinario, Sébastien seguiva ad amare il suo Dio, un Gesù pallido e biondo, con le mani piene di fiori, la bocca colma di sorrisi, un Dio affascinante che non smetteva mai di posare sui bambini uno sguardo carico d'infinita bontà e inesauribile pietà⁴⁷.

Da una parte ci sono parole come *noia, pigrizia, vuoto, attesa, indolenza, aspirazione, inconsapevolezza, sogno, tormento, mistero, entusiasmo*, ovvero le parole tipiche dell'adolescenza, con il loro impasto di significati che esprimono potenzialità ancora inesprese e tutte concentrate in uno sguardo carico di altrove e di futuro, dall'altra c'è il verbo della regola educativa che vuole vincolare e canalizzare quelle potenzialità: *tenebre, deformazione, menzogna* cui, come più avanti vedremo, si aggiungono subito altre parole fondamentali: *colpa, paura, peccato, angoscia, punizione, espiazione*. Insomma, qui non è in discussione il rapporto (fatto di affinità e differenze) fra una scuola laica (il collegio militare di Törless) e una religiosa (il collegio gesuita di Sébastien, il seminario redentorista di De Libero), quel che preme è invece la denuncia di un atteggiamento, ovvero di un'aura pedagogica che, in un caso come nell'altro, violenta l'indole dell'allievo, ora proponendo certezze metafisiche che a lui sembrano deboli (si veda il dibattito sui numeri infiniti in GT), ora stravolgendone l'idea di Dio. Siamo di fronte a quella pratica del «gesuitismo» segnalata come un pericolo pedagogico da Lombardo-Radice nel già citato intervento su *Come si uccidono le anime*.

⁴⁷ SR, pp. 118-119.

Le ultime righe della lunga citazione da SR hanno un riscontro vivo nei passi più drammatici di CO, laddove anche De Libero indugia a ripercorrere lo stravolgimento che subirono in lui l'immagine e il rapporto con Dio non appena entrato in convitto. Si tratta di una metamorfosi dell'*amore di/per Dio* che diventa repentinamente *paura di Dio*: «Da sempre i miei rapporti con Dio erano stati di semplice preghiera. Dio mi vedeva senza che io lo sapessi, ora che lo sapevo e una scritta ripetentesi ovunque, anche nei luoghi meno decenti, m'ammoniva perché io sapessi che mi vedeva, cominciamo ad aver paura di Lui⁴⁸». Per quest'altro adolescente, entrato in seminario più per concludervi gratuitamente gli studi, che per seguire l'improbabile vocazione del missionario, le parole incise sui muri dove studia, mangia, riposa, gioca, si lava (*Silentium, Clausura, Dio ti vede, La giustizia di Dio colpirà i reprobis*) sono come tante ammende che, giorno dopo giorno, ne penalizzano, fino a lederla definitivamente, la naturale disposizione alla gioia:

Ero passato da una situazione all'altra percorrendo l'infinita scala delle affezioni per arrivare a una quiete fittizia che alla fine può assuefare anche l'istinto d'un ragazzo alle peggiori condizioni di vita. Non meno ragionevole di ogni altro divieto era per me l'obbligo non solo di non nutrire, ma nemmeno di mostrare simpatia o antipatia verso qualcuno, di non parlare con un compagno se non si fosse chiamato o non intervenisse un terzo quand'anche ci si trovasse insieme per caso o in qualunque luogo, fosse pure in Cappella. Uno spirito di crescita precoce come il mio abituato agli slanci, all'abbandono, alla fiducia, a simpatie e a repugnanze senza controllo, non poteva subire troppo a lungo un divieto che soffocava con tanta violenza la generosità del suo essere senza patirne crudelmente.

Ci sono misteri che un ragazzo si crea per se stesso con una parola udita e un gesto intravisto, un segno indecifrabile; la natura e l'uomo gli offrono occasioni infinite. Se voleste spiegargli la vacuità o il congegno di quei misteri, la sua delusione sarebbe amarissima; spesso non sopporta nemmeno che gli si riveli l'innocenza del buio o d'un rumore, la stupidità d'un'ombra. Basta però che sospetti un inganno, la sopraffazione o l'ironia del mistero che altri gli impone, allora egli traboccherà di segreto rancore, d'uno spasimo più pericoloso d'un ingiusto castigo. Non è facile l'impresa di mistificare la realtà, e non è da tutti.

Il cammino del ragazzo si svolge di continuo su un campo minato dai divieti, perciò gli tocca procedere a salti per raggiungere la zona di sicurezza. Accade però che un giorno gli divenga irresistibile il diside-

⁴⁸ CO, p. 11.

rio di mettere il piede in fallo per vedere gli effetti dello scoppio e ci prova, sente che è un piacevole scoppio e finisce per prenderci gusto, meravigliandosi che fino a tal punto gli impedissero un piacere. La famiglia continua a vederlo saltare, e non si accorge che lui sta camminando sulle mine.

Anch'io avevo spesso provocato scoppi di mine coi miei passi in fallo quando ero ragazzo di famiglia; nessuno però m'aveva mai proibito di stare con un compagno, nessuno m'aveva mai detto che commettevo peccato a stare da solo con lui. Peccato era che noi s'andasse a cogliere frutti in un podere altrui, a strappare un nido pieno di piccole uova da una grondaia o dalla cima d'un albero, era peccato che si legasse un gatto per lapidarlo, che si beffeggiasse un vecchio o uno storpio; anche quando ci fossimo messi in tre a fare tutto questo il peccato sarebbe rimasto⁴⁹.

Anche questa riflessione deliberiana ci porta a considerare la negatività o, quanto meno, l'inutilità di determinati metodi d'insegnamento e la difficoltà di stabilire rigide regole pedagogiche nella costruzione del rapporto con la mente e con il corpo dell'adolescente. Più aumentano i dogmi, le imposizioni, gli schemi, i divieti immotivati, più cresce il senso dell'arbitrarietà del metodo, la percezione della violenza di chi lo mette in pratica, la paura nei confronti di quest'ultimo, l'odio per i contenuti, la tentazione a disobbedire. La necessità del mistero, componente fondamentale della vita interiore dell'adolescente, ha bisogno di concretizzarsi nella libera espressione dell'immaginazione. Ma ci sono anche i misteri degli adulti che, nel loro tentativo pedagogico-moralistico di «mistificare la realtà», il più delle volte ottengono effetti contrari a quelli desiderati, accentuati da «molte tecniche del condizionamento precoce [...] utilizzate affinché il bambino non si accorga di quello che gli sta realmente capitando⁵⁰». Torna in mente un passo dell'*Emilio* dove Rousseau afferma che «le domande cui non è indispensabile

⁴⁹ CO, pp. 17-19. Anche in SR ci si sofferma con particolare attenzione su questo divieto: «Perché dice che non sta bene che stiamo insieme da soli?», chiedeva Sébastien, tormentato da quel rimprovero di cui non comprendeva la ragione. / «Perché», rispondeva Bolorec, «l'anno scorso due ragazzi un po' più grandi, Juste Durand e Émile Caradec, sono stati sorpresi mentre facevano delle cose sporche nell'aula di musica». «Che tipo di cose sporche?» / «Beh, quelle cose sporche!...» / E, con una smorfia di disgusto, soggiungeva: / «Come quando si fanno i bambini...» / «Sébastien arrossiva e non cercava di approfondire il senso delle parole dell'amico, giacché intuiva la presenza di colpevoli analogie, vergognose somiglianze tra quelle frasi e le domande incalzanti di Padre Monsal durante la confessione» (SR, p. 136).

⁵⁰ Riva, M.G., *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano 1995, p. 81, dove l'autrice commenta la nozione di «pedagogia nera» formulata da Alice Miller nell'opera *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza* (1980).

rispondere non esigono affatto che s'inganni colui che le pone: è meglio imporgli il silenzio che rispondere con la menzogna. [...] Non si può far capire ai fanciulli il pericolo di mentire agli uomini, senza che si avverta da parte degli uomini il pericolo ancora più grande di mentire ai fanciulli. [...] un sorriso, uno strizzar d'occhio, un gesto sfuggito gli dicono tutto ciò che abbiamo cercato di tacergli; perché lo impari, gli basta vedere che abbiamo voluto nasconderglielo⁵¹».

Mirbeau, in un altro romanzo dal titolo *Il reverendo Jules* (1888) – la storia di formazione di un prete maledetto che svela verità scandalose sulla Chiesa e sul clero – aveva già sferrato attacchi violenti all'idea di scuola, di regola, di precetto, di lezione. Ci sono due brevi passaggi di dialogo dove l'anziano reverendo, malato e vicino alla morte, si accosta al giovane nipote Albert per sorvegliarne l'educazione e l'istruzione:

[...] Tua madre è una brava donna... Anche tuo padre è un brav'uomo... Eppure, piccolo, sono comunque due bei maschietti... come tutte le brave persone... Questo non te lo insegnano a scuola?... A scuola ti insegnano il catechismo? Ma tu, a scuola, ci vai? «È il curato che mi fa lezione...» singhiozzai.
«Il curato?...», continuò mio zio. «Anche lui è un brav'uomo... e anche tu sarai un brav'uomo, povero piccolino». E, dandomi un colpetto sulla guancia, aggiunse:
«È un vero peccato!... Ora va'...⁵²»

«Cos'hai lì sotto il braccio?»

«I miei libri».

Li prese, li esaminò rapidamente e li fece volare per aria, uno dopo l'altro. Sentii che ricadevano con un tonfo pesante dietro il muretto che cingeva il cortile.

«Sai qualcos'altro?», mi chiese.

«No, zio...»

«Allora, ragazzo mio, vai pure in giardino... Per terra troverai una vanga... Mettiti a scavare... e quando sarai stanco, sdraiati sull'erba... Su, adesso va'!»

Quella fu la mia prima lezione⁵³.

⁵¹ Rousseau, J.J., *Emilio o dell'educazione*, a cura di Massimi, P., Mondadori, Milano 1997, pp. 285, 287.

⁵² RJ, p. 178.

⁵³ RJ, p. 197. Anche Sébastien, ormai ventenne, viene colto dallo scrittore in una posa del pensiero che mette in crisi tutta l'istruzione nozionistica ricevuta in collegio ed esprime la nostalgia per un approccio mancato con la vita, più concreto e

Anche a proposito di questo dialoghetto è stato opportunamente richiamato il nome di Rousseau, dal quale lo scrittore francese avrebbe ripreso il senso della «contraddizione elementare fra natura e norma sociale⁵⁴». È tutto un sistema di convenzioni, ipocrisie e falsità che qui viene messo in discussione, a partire dalle menzogne pedagogico-educative che mirano a fare del ragazzo «un brav'uomo», a strutturarne secondo una morale precostituita che ne soffoca la voce. Un tentativo estremo, infine, di contrastare il pregiudizio per cui si è «assolutamente dell'idea che un bambino beneducato debba aprire bocca solo per mangiare, ripetere le lezioni e recitare le preghiere⁵⁵».

7. I maestri cattivi

L'atteggiamento pedagogico del reverendo Jules, personalità perennemente in bilico, eterno adolescente, anarchico e contestatore, irriverente e dissacratore, oscenamente scandaloso anche in punto di morte, apre il nostro campo di indagine alle rappresentazioni degli insegnanti che i tre romanzi ci propongono. Siamo sostanzialmente di fronte ad un panorama bipartito. Da una parte ci sono i maestri carnefici, autorevoli e/o autoritari (padre de Kern in SR, seduttore dell'intelletto e stupratore del corpo dell'allievo; padre Dan in CO, viscido confessore e giudice spietato) dall'altra i maestri inattendibili, privi di carisma (il professore di matematica e il collegio dei docenti in CT). Naturalmente, fra queste due categorie, compare una serie di figure sfumate che, soprattutto in SR e CO, aiutano i protagonisti a sospendere momentaneamente le proprie sofferenze e a non precipitare immediatamente nel dramma finale.

Se dai «cattivi maestri» ci si può salvare solo attraverso una rifondazione del proprio io intellettuale e culturale, talvolta morale, l'unica via di scampo dai «maestri cattivi» è la fuga, l'allontanamento fisico. Ma spesso è troppo tardi. La situazione si complica quando le due tipologie coincidono nella stessa persona. Siamo naturalmente nel pieno della logica foucaultiana nell'esercizio del potere mediante un'aura professionale/professorale in virtù della quale «i maestri

profondo: «Guardo, penso, e intanto il tempo passa... Ieri, per esempio, ho trascorso l'intera giornata a osservare un nido di formiche... Non potete immaginare quanto possa essere bello e misterioso un formicaio, almeno per me che non ne so nulla. Racchiude una vita straordinaria, un'enorme storia sociale che meriterebbe di essere studiata, e che certo risulterebbe molto più interessante delle lotte intestine alla Repubblica ateniese... Ecco un ennesimo esempio delle migliaia di cose cui non si fa il minimo cenno nei collegi» (SR, p. 236).

⁵⁴ Fiorentino, F., «Introduzione», in RJ, p. 18.

⁵⁵ RJ, p. 37.

hanno distrutto i loro discepoli sia psicologicamente sia [...] fisicamente. Ne hanno spento gli spiriti, consumato le speranze, sfruttando la loro dipendenza e la loro individualità⁵⁶». *Dipendenza*: una parola-chiave nel circuito relazionale maestro-allievo, che affiora significativamente in Mirbeau e in De Libero per descrivere il tipo di rapporto sviluppatosi fra i loro giovani personaggi e i preti aguzzini ai quali sono stati affidati dai genitori; una parola che, altrettanto significativamente, non è usata da Musil di fronte all'autorità tradizionale dell'insegnante, bensì per illustrare la natura della relazione (anch'essa di potere) fra pari, fra convittori.

Ecco come De Libero racconta l'annullamento totale della propria volontà e l'incapacità di prendere le distanze da chi, per aver commesso atti giudicati impuri, l'ha condannato, con l'accusa di «essere un infetto», alla segregazione nella «camera oscura⁵⁷»: «Non odiavo padre Dan; anche se m'aveva imposto un doloroso castigo, il peggiore che potessi immaginare, non mi riusciva di odiarlo; da un ritiro forzato come era stato il mio, avevo ricavato non la grazia, ma una paura che incrinando fortemente la mia volontà la sottometteva ormai all'arbitrio di lui. Riammesso, come se nulla fosse accaduto, nelle file dei miei compagni e nei loro giuochi, non ero più il ragazzo svagato d'un tempo⁵⁸».

Sébastien Roch è principalmente vittima del proprio status sociale, è il figlio di un commerciante di provincia che si trova in un collegio per figli di nobili. Questa condizione fa di lui un emarginato sia da parte degli insegnanti, che da parte dei compagni; un soggetto debole, facile preda delle insidie del suo maestro cattivo: «Si tenne anche alla larga dagli insegnanti, non mendicò mai i loro favori, né cercò mai di accattivarsene la benevolenza. La sfuggente dolcezza dei loro modi, infatti, gli sembrava accrescere, invece che diminuire, l'umiliante distanza che, giorno dopo giorno, lo allontanava dai compagni. I loro «figliolo» pronunciati con voce melliflua, suonavano falsi al suo cuore. Accanto ai Gesuiti Sébastien non ebbe mai, nemmeno una volta, la consapevolezza di sapersi protetto. Si sentiva trascurato in classe, dove gli insegnanti si sforzavano di risvegliare l'intelligenza degli altri [...] mentre nel suo caso si limitavano a fargli recitare meccanicamente le lezioni⁵⁹». Una partita perduta in partenza, dunque, durante la quale il ragazzo precipita progressivamente nelle spire accattivanti di padre de Kern, che sa coltivare nell'allievo la

⁵⁶ Steiner, G., *La lezione dei maestri. Charles Eliot Norton Lectures 2001-2002*, Garzanti, Milano 2004.

⁵⁷ CO, pp. 46 e 58.

⁵⁸ CO, pp. 63-64.

⁵⁹ SR, pp. 105-106.

naturale predisposizione all'arte, alla letteratura, alla musica, per poi approfittarne. Sulla base dell'incoraggiamento alla libera espressione della propria identità, anche Sébastien sentirà dentro di sé come un annientamento della volontà e del libero arbitrio: «Era un sacerdote di bell'aspetto, dai languidi occhi a mandorla e l'andatura un po' lenta, i cui gesti avevano morbide inflessioni da creatura noncurante e dedita ai piaceri. [...] Poi fissò su Sébastien uno sguardo torbido, a tratti illuminato da scintille che il velo intermittente delle palpebre subito provvedeva a spegnere. Istinivamente Sébastien, sottoposto a quello sguardo, provò imbarazzo e arrossì, quasi si sentisse colpevole di qualcosa che lui stesso ignorava...⁶⁰». L'incontro con questo sguardo pedagogicamente indagatore provoca in Sébastien una metamorfosi interiore della cui natura fatica a rendersi conto; sono in verità i prodromi sconosciuti di un sentimento erotico che sfortunatamente si concretizzerà in forma di stupro: «alla sua sostituiva volontà estranee, insinuandogli nell'animo tentazioni snervanti, nella carne febbrili irritanti, mai conosciute prima, quasi dolorose; che lo lasciava totalmente disorientato⁶¹».

Diverso ma parallelo, come dicevamo, è il caso dell'allievo Törless. Se parliamo di autorità e di potere dei maestri, in questo caso c'è un superamento di questa nozione. Gli insegnanti, come i genitori e, più in generale, l'universo adulto, vengono evitati dall'adolescente in cerca d'altro, di altre possibilità. L'unica chance per mantenere il potere sarebbe per loro quella di diventare aguzzini, come in SR e in CO. Ma qui gli aguzzini sono altri. Törless non è disposto ad accontentarsi di un'autorità che considera limitata, costruita su fragili certezze, prodotto di una vera e propria messa in scena. Ecco l'insegnante di matematica spogliato del suo magistero, immortalato nel suo studio di cartapesta: Törless «non riusciva più a sperare che quell'uomo fosse davvero in possesso di una conoscenza significativa, giacché non se ne vedeva traccia nella sua persona né nel suo ambiente⁶²». Tutta la storia adolescenziale narrata da Musil ruota attorno al conflitto generazionale per cui si percepisce che «questa gente adulta e tanto intelligente s'è chiusa dentro una rete, una maglia tiene su l'altra, sicché l'insieme appare naturalissimo. Ma nessuno sa dove stia la prima maglia che regge tutto quanto⁶³». Di fronte a questo stallo, Törless elabora la sua affannosa ricerca di identità, simboleggiata dalla percezione dell'infinito in matematica e dal turbamento che prova di fronte all'efebico corpo di Basini: «è qualcosa dentro di me che io cerco,

⁶⁰ SR, p. 153.

⁶¹ SR, p. 160.

⁶² CT, p. 97.

⁶³ CT, p. 106.

qualcosa di naturale, e che tuttavia non capisco⁶⁴», oppure, con una similitudine fra le più riuscite nell'ampia serie utilizzata dallo scrittore austriaco: «finora gli era accaduto come al pescatore che dai guizzi della rete sente di aver catturato una preda importante, ma nonostante gli sforzi non riesce a tirarla su⁶⁵». Sicché la metamorfosi identitaria di Törless non può arrestarsi di fronte alle proposte di finitezze espresse da «gente anziana che pareva conoscere così male la vita interiore di un essere umano⁶⁶», semmai sarà più accattivante l'opzione sadomasochistica avanzata dai compagni Beineberg, Reiting e Basini. È di quella camera della perversione e del soggiogamento che Törless farà la sua vera scuola, la sua «camera oscura», «sotto l'influsso brutale e risoluto dei compagni di scuola⁶⁷», quei compagni che saranno i suoi veri maestri cattivi, così come le loro minacce, condanne e punizioni saranno per lui il peggior metodo, ancorché l'unico a sua disposizione, per misurarsi con i dubbi, le paure, le decisioni che lo tragheranno verso la maturità.

8. *L'eros, il peccato, il sentimento di colpa*

Le piste interpretative fin qui accennate, sulla base di una comparazione fra i tre romanzi, mi sembra che possano idealmente convergere, ancora una volta, sul nodo centrale delle tre vicende, ovvero la scoperta dell'eros da parte dei protagonisti e il loro avvicinarsi a un accertamento di identità sessuale. Questo avvicinamento è un percorso complesso e accidentato, si svolge attraverso una serie infinita di piccole metamorfosi della percezione, degli istinti, del corpo e dell'organismo soprattutto⁶⁸, è fiancheggiato da uno spiccato senso del peccato ed ha come tappa conclusiva il sentimento di colpa: se il ragazzo riuscirà a liberarsene (come mi sembra avvenga a Törless) facendone solo un passaggio, uno dei tanti, della sua formazione, allora uscirà vincitore (nel senso che per lui l'identità non sarà più una questione problematica), in caso contrario, se il sentimento di colpa continuerà ad essere arbitro e giudice implacabile di tutte le passioni e pulsioni, allora l'educazione avrà ottenuto il suo effetto peggiore e l'«omicidio» dell'anima sarà inevitabile: «Che

⁶⁴ GT, p. 108.

⁶⁵ GT, pp. 115-116.

⁶⁶ GT, p. 185.

⁶⁷ GT, p. 102.

⁶⁸ Numerose le descrizioni del mutamento dell'aspetto fisico del protagonista in SR, mentre tanto in GT quanto in CO abbondano soprattutto le osservazioni sull'aspetto fisico dei compagni.

aveva imparato in collegio? Aveva imparato cos'è il dolore, nient'altro. Vi era giunto ignorante e candido; ne veniva espulso ignorante e lordato. Vi era giunto pieno d'ingenua fede; ne veniva cacciato pieno di dubbi assillanti. La quiete dell'anima e la pace del corpo, qualità che possedeva al momento di varcare la soglia di quell'istituto maledetto, erano state scalzate da un vizio atroce, divorante, accompagnato da un'infinità di rimorsi, disgusti, angosce perpetue. E tutto questo veniva compiuto nel nome di Gesù! Le anime di migliaia di bambini venivano deformate e uccise in nome di colui che aveva detto: 'Lasciate che i pargoli vengano a me!⁶⁹'».

Ma leggiamo con attenzione alcuni passaggi di questo percorso dove i nostri autori tratteggiano magistralmente l'avvicinamento dei loro personaggi all'oggetto sessuale, elaborando quasi inconsapevolmente, chi in un modo, chi in un altro, il senso dell'ignoto ma anche il sospetto del diverso, la paura e, nello stesso tempo, l'attrazione per ciò che è nuovo e sa di proibito:

Sébastien era casto, ancora all'oscuro delle nefandezze dell'animo umano. Il vizio, passandogli accanto, lo aveva appena sfiorato. Quel poco che ne sapeva, o meglio, che intuiva, lo aveva imparato durante la confessione, quando, grazie alle domande infamanti di Padre Monsal, nella sua mente il vizio aveva assunto vaghe sembianze, una forma inquietante e pericolosa tale da mettere in allarme il suo candore e la sua virgine innocenza! Inoltre qualche parola oscena udita qua e là nel corso di conversazioni tra compagni, anche se molto di rado, aveva suscitato la sua curiosità. Tale curiosità, però, ogni volta era rimasta insoddisfatta, poiché Sébastien, nel timore di fare qualcosa di sbagliato e di essere denunciato, non aveva osato chiedere a nessuno [...] informazioni in proposito. [...] In Sébastien l'amore rimaneva allo stato di gioia immateriale, di ebbrezza mentale, di delirio celeste. [...] Amore era anche quel delizioso turbamento, quell'ineffabile emozione che aveva provato nel ripensare alle carezze di Marguerite purificate dall'assenza; [...] Sébastien non riusciva a concepire la brutalità fisica dell'amore; nonostante i bollori dell'adolescenza, ignorava l'esistenza di un aspro e selvaggio antagonismo tra i sensi. Allora, se l'amore per lui era incarnato nella donna, perché il piacere della sua intimità con Padre de Kern era turbato dal vago timore di provare un altro amore, un amore impossibile e peccaminoso⁷⁰?

Törless non partecipava alle ostentazioni di precoce virilità dei suoi amici. Il motivo era in parte una certa timidezza in materia sessuale,

⁶⁹ SR, p. 215.

⁷⁰ SR, pp. 165-166, 167.

che è caratteristica di quasi tutti i figli unici; ma ancor più un genere di sensualità a lui particolare, più nascosta, più forte e più profonda di quella dei suoi amici, e più lenta e difficile nelle sue manifestazioni. Mentre gli altri si comportavano sfacciatamente con le donne, quasi più per mettersi in mostra che per desiderio, l'anima del taciturno piccolo Törless era sconvolta e fustigata da una reale lussuria⁷¹. Era la sensualità segreta, malinconica, senza oggetto dell'adolescenza, che è come la terra umida nera germinante della primavera, o come le oscure acque sotterranee che aspettano solo una spinta casuale per rompere gli argini⁷².

Secondo l'intensità con cui pensava che la sua impresa gli sarebbe parsa ridicola se avesse saputo quel che sapeva Kant, quel che sapeva il professore, quel che sapevano tutti coloro che avevano terminato gli studi – secondo la mutevole intensità di questo turbamento s'attenuavano o si rafforzavano gli impulsi sessuali che, nonostante il silenzio del dormitorio dove tutti giacevano addormentati, teneva aperti e brucianti i suoi occhi⁷³.

«Si tratta di un uomo!» Quel pensiero lo sdegnava, eppure gli sembrava che una ragazza non potesse esser diversa⁷⁴.

Törless non conosceva un nome per nessuna di quelle emozioni, né sapeva che cosa celassero, ma proprio in ciò risiedeva l'inebriante seduzione. Egli non riconosceva più se stesso; e proprio per questo la sua voluttà cresceva fino a diventare selvaggia, sprezzante dissolutezza, come quando in una festa galante le luci vengono spente d'un tratto e nessuno sa chi è che sta attirando al suolo e coprendo di baci⁷⁵.

A un certo momento è sempre un certo ragazzo che insegna a uno o più coetanei insieme un giuoco segreto tra i più allettanti, e lo favorisce la solita circostanza d'una sosta tra una monelleria e l'altra d'estate, dentro i canneti d'un fiume o all'ombra d'un sottoscala, in un angolo d'orto: quel giuoco l'apprende ciascuno allo stesso modo e la catena d'iniziazione dura da quando esiste il mondo.

Ma io non avevo mai incontrato quel ragazzo, non conoscevo amicizie pericolose, nessuno dei miei giuochi era mai stato da nascondere; e nell'età in cui avrei potuto apprendere qualcosa di illecito ero entrato nel convento di V., dove la sorveglianza era una continua persecuzione. [...] Una notte mi svegliai da un sogno che m'aveva indolenzito le membra per una corsa a perdifiato nelle soffitte della mia casa. [...] Giacevo sudato e febbrile, cominciai a turbarmi un risentimento di

⁷¹ GT, p. 19.

⁷² GT, pp. 146-147.

⁷³ GT, p. 123.

⁷⁴ GT, p. 131.

⁷⁵ GT, p. 149.

tutto il corpo, improvvisamente s'era messo a spasimare per una rivelazione fatta non solo di richiami e di fremiti, ma d'invito prepotente a carezzarmi quella parte di me che fino allora non s'era prestata a una mia attenzione più calcolata e ora s'imponeva con tanta urgenza. Fu come un volo precipitoso nel caos delle immagini, uno struggimento di tutto l'essere invischiato nelle coltri, poi una dolcezza mortale m'abbatté sull'orlo d'un abisso, dove sprofondai addormentato⁷⁶.

Fu durante l'attimo d'una assenza di Paldini che a un tratto la porta d'un gabinetto si spalancò e apparve Flori coi pantaloni sbracati sulle scarpe: con una mano si teneva scoperto il ventre, mentre con l'altra esibiva le sue vergogne sorridendo come ebete e dicendo con fredda serenità: «Ecco l'autore dei nostri peccati...» [...] Chi seduto sul letto e chi con la fronte contro i vetri della finestra, noi tutti rattrappiti nel nostro silenzio in cui ronzavano immagini o considerazioni, uno stupore senza fine. Come se ci avesse sorpreso uno spettacolo macabro, avevamo l'aria di chi attenda il permesso di entrare nella stanza accanto per rivedere un morto ricomposto. Infine là fuori il morto c'era: la nostra infanzia, e invadeva l'intero corridoio⁷⁷.

Eccoli finalmente «in riga» davanti a noi questi tre adolescenti, messi a nudo nel momento più critico della loro metamorfosi. Lo sgomento unanime che emerge dai passi riportati è reso con tecniche narrative molto diverse. In Mirbeau e in Musil riscontriamo uno sforzo analitico, favorito dalla narrazione in terza persona, nel descrivere l'indescrivibile, ovvero ciò che avviene nel comportamento psico-fisico del ragazzo di fronte ai primi turbamenti erotici. Questo atteggiamento è invece eluso da De Libero, che diluisce il ragionamento nella forza delle immagini, degli eventi che paratatticamente affiorano alla memoria dell'io narrante: la prima masturbazione e lo spettacolo di un allievo che, in preda ad una furia dissacratoria nei confronti del regime educativo in cui si trova, grida la sua verità ai compagni. Il ricorso alle similitudini (la «terra nera» e la «festa galante» di Musil, lo «spettacolo macabro» di De Libero) tradisce comunque una comune ansia definitoria, la volontà di rappresentare quel qualcosa di mai visto e mai sentito che attraversa in filigrana le pagine dei tre romanzi e che ne è l'anima profonda.

Si tratta di tre situazioni omoerotiche sulle quali veglia l'ombra del confessore e incombe il dramma della violenza, del supplizio, dell'assassinio, della morte. Infatti, ognuno dei protagonisti trova in col-legio il suo confessore-carnefice, e con esso la codificazione del pec-

⁷⁶ CO, pp. 43-44.

⁷⁷ CO, pp. 88-89.

cato e del sentimento di colpa. Per Sébastien le due figure coincidono in padre de Kern che, dopo averlo stuprato, sottolinea l'«onnipresente rapporto tra violenza sessuale e rapporto d'autorità⁷⁸» e decreta la conclusione del processo educativo dello studente: «Ormai siete cresciuti. Dovete abituarvi a guardare in faccia il peccato. Lo si evita meglio, se lo si conosce più a fondo⁷⁹». Per Törless il confessore è il violento Reiting, la cui teoria del peccato ci viene riportata tramite Basini: «mi tiene dei lunghi discorsi sulla mia anima. Dice che l'ho insudiciata, ma per così dire solo il vestibolo. In confronto all'interno, dice, è una cosa da poco. Però bisogna mortificarsi, espiare. In tal modo molti che erano peccatori sono diventati santi. Così da un punto di vista più alto il peccato non è un male tanto grave: però bisogna spingerlo fino all'estremo, perché si spezzi da sé⁸⁰». Padre Dan, il rettore dell'educandato dove si trova il giovane De Libero, è l'ultimo campione di questa galleria di maestri del crimine e la «camera oscura» è il suo laboratorio, la sua stanza della tortura: «Per propiziarmi il premio della virtù altro non poteva che spingermi ogni volta di più verso una lunga serie di peccati fino alla corruzione definitiva d'un educando: incatenato a un supplizio non potevo nemmeno godermi un'affacciata di curiosità su quel girone infernale. [...] Un uomo sarebbe scoppiato in un urlo, ma un ragazzo sa resistere ai fantasmi. O forse non ero più un ragazzo quella notte⁸¹».

Ciò che Törless vive attraverso la figura di Basini, che gli fa da filtro e che, in conclusione, lo aiuta a oggettivare e a superare una situazione che altrimenti lo avrebbe visto vittima, è invece vissuto in prima persona da Sébastien e da Libero i quali, non a caso, rimarcando l'uscita dalla fanciullezza per mano dei due religiosi, ne sottolineano la centralità nella loro vicenda educativa, come se faticassero a liberarsene. Ma forse anche De Libero ha il suo Basini, ovvero un co-protagonista che subisce fino in fondo, al suo posto, quella violenza alla quale né Sébastien né Basini riescono a sottrarsi. Questo piccolo personaggio è Vecchi, il ragazzo che, misteriosamente scomparso dal seminario per qualche ora, «riapparve impolverato e sdruccio [...] aveva un graffio sulla guancia [...] rattrappiva le spalle dal freddo», e fu comunque condannato alla «camera oscura». Un tentativo di fuga smascherato? Una violenza subita? Nessuna risposta ai

⁷⁸ Corbin, A. «Introduzione» in *La violenza sessuale nella storia*, a cura di Corbin, A., Laterza, Roma-Bari 1993, p. VII.

⁷⁹ SR, pp. 170-171.

⁸⁰ GT, p. 134.

⁸¹ CO, pp. 55 e 62. Sulla sessualità nei collegi cfr. Caron, J.C., «I giovani a scuola: collegiali e liceali (fine XVIII - fine XIX secolo)» in *Storia dei giovani, II. L'età contemporanea*, a cura di Levi, G., Schmitt, J.C., Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 161-232.

taciti interrogativi dei ragazzi, solo una scena davanti ai loro occhi: «Nel gabinetto, da una corda legata alla sporgenza d'un travicello penzolava Vecchi a piedi scalzi e scamiciato, un ciuffo di capelli sulla nuca gli faceva un ricciolo interrogativo. Aveva dodici anni⁸²».

Questa immagine recupera e sintetizza la precedente dove, sempre nel gabinetto del collegio, gli «atti impuri» di un ragazzo avevano richiamato alla mente dello scrittore l'attrazione infantile per lo spettacolo della morte. Ciò che prima, nella prospettiva mirbelliana e lombardiana già più volte richiamata, era l'espressione metaforica dell'omicidio di un'anima (l'imposizione di una regola e il senso del peccato nel trasgredirla) trova qui una tragica concretezza. Cos'è infatti questo suicidio se non un ennesimo, definitivo modo per narrare quell'omicidio?

Bibliografia

- Amann Gainotti, M., Biasi, V., *Essere insegnanti in classi di adolescenti*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- Ariès, Ph., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, premessa di Bollea, G., Laterza, Roma-Bari 1999.
- Bellerate, B.A., *Società ed educazione in Europa (Secoli XVI-XVII)*, Unicopli, Milano 2004.
- Bentham, J., *Panopticon ovvero la casa d'ispezione*, a cura di Foucault, M., Perrot, M., Marsilio, Venezia 2002.
- Bertin, G.M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e comico. Violenza ed eros*, Cappelli, Bologna 1981.
- Caron, J.C., «I giovani a scuola: collegiali e liceali (fine XVIII – fine XIX secolo)», in *Storia dei giovani*, II. *L'età contemporanea*, a cura di Levi, G., Schmitt, J.C., Laterza, Roma-Bari 2000.
- Corbin, A. (a cura di), *La violenza sessuale nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- De Libero, L., *Borrador. Diario 1933-1955*, a cura di Cantatore, L., prefazione di Petrucciani, M., Nuova ERI, Torino 1994.
- De Libero, L., *Camera oscura. Romanzo*, prefazione di Piovene, G., Mondadori, Milano 1974.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, traduzione di Tarchetti, A., Einaudi, Torino 1993.
- Lombardo-Radice, G., *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915.

⁸² co, pp. 109-110.

- Michelet, J., Quinet, E., *I Gesuiti*, introduzione di Novacco, D., Avanzini e Torraca, Roma 1968.
- Mirbeau, O., *Combats pour l'enfant*, («Cahier de l'Institut d'Histoire des pédagogies libertaires»), Ivan Davy, Vauchrétien 1990.
- Mirbeau, O., *Il giardino dei supplizi*, a cura di Maccagnani, R., Mondadori, Milano 1984.
- Mirbeau, O., *Il reverendo Jules*, nuova traduzione di Porfido, I., introduzione di Fiorentino, F., Marsilio, Venezia 2003.
- Mirbeau, O., *Sébastien Roch*, nuova traduzione di Porfido, I., Marsilio, Venezia 2005.
- Moretti, F., *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999.
- Musil, R., *I turbamenti del giovane Törless*, traduzione di Rho, A., Einaudi, Torino 1990.
- Musil, R., *I turbamenti dell'allievo Törless*, traduzione e cura di Cambi, F., con testo a fronte, Marsilio, Venezia 2006.
- Pavone, S., *I gesuiti dalle origini alla soppressione 1540-1773*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Pietropolli Charmet, G., Rosci, E., «La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti», in *Adolescenza*, Unicopli, Milano 1992.
- Riva, M.G., *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano 1995.
- Rousseau, J.J., *Emilio o dell'educazione*, a cura di Massimi, P., Mondadori, Milano 1997.
- Scholes, R., Kellogg, R., *La natura della narrativa*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Segre, C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985.
- Steiner, G., *La lezione dei maestri*, Charles Eliot Norton Lectures 2001-2002, Garzanti, Milano 2004.