

“Tutti compartecipi di una vita disumana e perversa”: la funzione della scuola nella crisi della *Bildung* in *Conservatorio di Santa Teresa* di Romano Bilenchi

Giovanni Barracco | Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"

giovannibarracco@live.it | ORCID: 0009-0006-2257-2247



© Giovanni Barracco

Ricevuto: 31/12/2023

Accettato: 10/03/2024

Pubblicato: 20/12/2024

Resum. «*Tots compartint una vida inhumana i perversa*»: la funció de l'escola en la crisi de la *Bildung* en *Conservatorio di Santa Teresa*, de Romano Bilenchi

Partint d'una anàlisi de l'espai i la funció de l'escola en les novel·les de formació europees i italianes, la contribució investiga la funció de l'escola en *Conservatorio di Santa Teresa* de Romano Bilenchi, la primera novel·la italiana de maduresa en la qual la institució escolar ocupa un lloc central i exerceix un paper decisiu en el procés de maduració del protagonista. A l'escola, que és l'espai de relació i trobada amb els altres, Sergio viu un procés de maduració marcat pel problema de la incomunicació. Els esdeveniments que ocorren a l'escola, per primera vegada un espai dialèctic decisiu en el procés de descobriment, determinen la trajectòria de la *Bildung* de Sergio, tota dirigida en sentit negatiu, que acaba amb el dolorós reconeixement de l'escissió de la consciència i la disharmonia entre el jo i el món.

Paraules clau: Romano Bilenchi; novel·la de formació; escola; educació; incomunicació.

Abstract. «*All sharing in an inhuman and perverse life*»: the function of the school in the crisis of *Bildung* in Romano Bilenchi's *Conservatorio di Santa Teresa*

Starting from a analysis of the space and function of the school in the European and Italian Bildungsroman, the essay investigates the function of the school in Romano Bilenchi's *Conservatorio di Santa Teresa*, the first Italian Bildungsroman where the school plays a role central and fulfills a decisive function in the protagonist's maturation process. In school, the space of relationships and encounters with others, Sergio experiences a maturation process marked by the problem of non-communication. The events that happen in the school, for the first time a decisive dialectical space in the process of identification, determine the trajectory of Sergio's *Bildung*, all conducted negatively, which ends with the painful recognition of the splitting of consciousness and the disharmony between the self and the world.

Keywords: Romano Bilenchi; Bildungsroman; School; Education; Non-communication.

Abstract.

Muovendo da una ricognizione sullo spazio e la funzione della scuola nel romanzo di formazione europeo e italiano, il contributo indaga la funzione della scuola in *Conservatorio di Santa Teresa* di Romano Bilenchi, il primo romanzo di formazione italiano in cui l'istituzione scolastica occupa un ruolo centrale e assolve ad una funzione determinante nel processo di maturazione del protagonista. Nella scuola, che è lo spazio delle relazioni e dell'incontro con gli altri, Sergio conosce un processo di maturazione segnato dal problema della non-comunicazione. I fatti che accadono nella scuola, per la prima volta spazio dialettico decisivo nel processo di individuazione, determinano la traettoria della *Bildung* di Sergio, tutta condotta in negativo, che si conclude con la dolorosa agnizione della scissione della coscienza e della disarmonia tra il sé e il mondo.

Parole chiave: Bildungsroman; modernismo; scuola; formazione; scissione dell'Io.

1. “Abbiamo eseguito il programma, ma dentro siamo rimasti vuoti...”. Il ruolo dell’istituzione scolastica nel *romanzo di formazione della crisi*

È ormai riconosciuto che la crisi in cui precipitano le fondamenta formali e storico-sociali che presiedevano al compiuto *Bildungsroman*,¹ in concomitanza con gli smottamenti che si succedono nel torno otto-novecentesco sui versanti estetico, storico-culturale e filosofico,² più che porre fine ad un genere che “aveva già i giorni contati” (Moretti, 1999, p. 258), ne ha liberato la sostanza più autentica, quella cioè di un genere che prende atto della “impossibilità della formazione della personalità” (Zagari, 1992, p. 288) e dunque finalmente tematizza la negatività, assumendo il compito di restituire, nel racconto della parabola dell’adolescente, la dissoluzione di un sistema e di un soggetto, e della “possibilità stessa di parlare dell’instaurarsi di un loro rapporto” (*Ibid.*). Il romanzo che nasce dalla consunzione del *Bildungsroman* compiuto è pertanto un *romanzo di formazione della crisi*,³ in cui la tematizzazione della negatività si inverte nel racconto di un giovane il cui conflitto con la società e le istituzioni riflette una crisi più profonda legata all’impossibilità di diventare ciò che si è e di poter dominare il sé e la realtà. Di questa crisi la *Verbildung*, da un lato, e la vocazione artistica come allontanamento volontario dal contesto borghese,⁴ dall’altro, sono le manifestazioni esteriori che restituiscono l’interiore problematicità del soggetto nel dominare il reale, di conciliare l’io con il mondo,⁵ e l’impossibilità, più ancora che l’incapacità, di inserire la serie di esperienze compiute in una intelaiatura significativa, che restituisca senso all’esperienza vissuta.

1. Si fa riferimento alla tesi di Moretti (1999) sull’affermazione del *Bildungsroman* tra XVIII e XIX sec. come forma simbolica della modernità, in cui la parabola della *Bildung* si sostanzia in un processo di acquisizione di uno *status* borghese, simboleggiato infine dal matrimonio, dunque come genere che esprime la forza della borghesia, cristallizzandone il modello sociale attraverso la rappresentazione di una conciliazione possibile tra l’Io – le sue esigenze – e la socialità – le esigenze normatrici della società borghese.
2. Si fa riferimento alla crisi che attraversa e coinvolge la società – la borghesia – insieme alle strutture del sapere e dell’essere, con la messa in discussione dei fondamenti delle scienze certe e della struttura monolitica dell’Io, di cui le ricerche di Einstein, Bergson, James, Freud, Jung sono causa, ma anche esito ultimo di un più profondo movimento di frantumazione del sistema socioculturale europeo sorto nel XVIII secolo e delle strutture epistemiche. Cfr. per una panoramica generale Hobsbawm (1979 e 1987), Berardinelli e De Girolamo (1981).
3. Per questa definizione mi permetto di rimandare a Barracco (2019 e 2020).
4. I termini rimandano al concetto di anti-formazione – e dunque al *Verbildungsroman* – e al romanzo di formazione dell’artista, *Künstlerroman*, di cui *I Quaderni di Malte Laurids Brigge* (1910) di Rainer Maria Rilke o il *Dedalus (Ritratto dell’artista da giovane, 1917)* di James Joyce sono forse paradigma. Per il *Künstlerroman* cfr. Marcuse (1985).
5. Per riferirsi all’*Estetica* (1835) di G. W. F. Hegel (1963), la lirica dell’Io con la prosa del Mondo.

In sostanza, il nucleo della modernità raccontato dal *romanzo di formazione della crisi* risiede nel problema del rapporto tra *Erlebnis* e *Erfahrung*,⁶ nella sopravvenuta impossibilità di ricondurre un fatto in una prospettiva esperienziale significativa: quel che accade al personaggio del giovane, si deposita nel fondo della sua coscienza, e da qui telluricamente ne mina la stabilità, ne frantuma le certezze, senza per questo riuscire a diventare mai esperienza compresa e dunque dominata. La cinghia di trasmissione che portava le *Erlebnisse* – “le esperienze puntuali, non interpretate, contraddittorie, non necessariamente comunicabili o trasmissibili” (Trasforini, 1994, p. 3) – a farsi *Erfahrungen* – la sistemazione dell’esperito in un quadro sintetico di comprensione che rende possibile, viepiù comporta, la maturazione, e cioè “una esperienza accumulata, mediata, interpretata [...] declinata e declinabile lungo un asse temporale segnato da un ‘prima’ e un ‘dopo’” (*Ibid.*) – con la modernità si rompe, perché a entrare in crisi è il concetto stesso di maturazione come esito deterministico di un processo. Lungi dall’essere romanzi fallimentari,⁷ i *romanzi di formazione della crisi* raccontando il fallimento della *Bildung* danno conto della crisi epistemico-psicologica e sociale novecentesca attraverso la parabola negativa dell’adolescente, accogliendo al proprio interno le innovazioni formali del modernismo prima, e del postmoderno poi.

Nella cornice di questo genere letterario, un ruolo decisivo viene svolto dall’istituzione scolastica, lo spazio deputato alla formazione sociale, allorquando, con il Novecento, entrano in crisi le strutture profonde della società – di cui le istituzioni, il loro statuto e la loro condizione, sono esplicazione. La scuola in questi romanzi è lo spazio claustrofobico e soffocante dell’incomprensione e del fraintendimento, dell’ottusità del mondo adulto e del trauma del soggetto alle prese con un sistema di saperi ossificato, che non comunica nulla e dunque nulla determina. Basterà citare alcuni testi, senza compiere una ricognizione sul tema (che pure, ad oggi, manca), per evidenziare la centralità della funzione antagonistica assolta dalla scuola nella formazione del giovane lungo il Novecento. Il “problema fondamentale [...] della mancanza di comunicazione” (Bertocchini, 2007, p. 145) e della “ipocrita educazione puritana” (Mittner, 2002, 1035) è già delineato in *Risveglio di primavera* (1906) di Frank Wedekind,

6. Rimando ai lavori di Benjamin (1962) su *Erlebnis* e *Erfahrung*, e Pinotti (2018), sulla scomparsa del narratore, il problema dell’arte come nostalgia e della possibilità di restituire l’esperienza. Il cuore del discorso di Benjamin rimane il problema dell’esprimibile, e il rapporto consustanziale e non ancora separato che sussisteva tra la funzione della memoria e l’atto di narrare.
7. Così sembra concludere Moretti nella giunta al suo Moretti (1999), in modo piuttosto discutibile, specie se si considera che questa conclusione non tiene conto in alcun modo degli sviluppi delle ricerche teoriche e singolative – tra cui quella dello stesso Zagari – sul genere negli anni Novanta.

dove la censura sulla materia sessuale, “l’incapacità, negli adolescenti, di trovare un interlocutore idoneo che permetta loro di esprimere i propri pensieri e sentimenti” (Bertocchini, 2007, p. 145), la loro inadeguatezza nell’affrontare “la sostanza stessa dei problemi” (*Ibid.*), conduce al suicidio, in una atmosfera letteralmente irrespirabile.⁸ Oppressiva e senza scopo è la scuola frequentata dal giovane Törless dell’omonimo romanzo di Musil (1906), che si chiede “di tutto ciò che facciamo a scuola, dalla mattina alla sera, che cos’è che ha uno scopo? Che cosa se ne ricava?” (Musil, 1990, p. 24), e conclude affermando che “la sera sappiamo [...] di aver imparato questo e quello, abbiamo eseguito il programma, ma dentro siamo rimasti vuoti” (*Ibid.*). L’ottusità dei docenti, il bigottismo nemico della conoscenza, la “fame interiore” (*Ibid.*) inappagata, il tormento davanti all’irrazionalità e all’opaca torbidità del linguaggio, di cui si colgono le implicazioni psichiche, o davanti alla complessità matematica, che rivela l’impredibilità della realtà, accomunano, tra gli altri, il *Ritratto dell’artista da giovane* (1916) di Joyce, in cui l’ingiustizia subita della punizione per gli occhiali rotti mette in moto il processo di rifiuto delle istituzioni e la vocazione artistica di Stephen, *Così muore la carne* (1903) di Butler, con il racconto della grottesca ipocrisia dell’educazione vittoriana di Ernest Pontifex, *Tonio Kröger* (1903) di Mann, il paradigmatico *Sotto la ruota* (1906) di Hesse e *Jakob von Gunten* (1909) di Walser, in cui il protagonista è inserito in un folle istituto in cui si persegue un insegnamento autenticamente e consapevolmente inutile.⁹ In questi romanzi, pure in una atmosfera di opacità e turbamento, le aule dei collegi soffocano qualsiasi velleità intellettuale, e soltanto l’amicizia sembra offrire a questi giovani suscettibili e assetati di verità un appagamento altrove ostinatamente negato – e forse è anche per questo che tali amicizie si colorano di sensualità, e altresì vengono poco tollerate.

Più si avanza lungo il secolo, più l’istituzione scolastica diventa la plastica rappresentazione di un sistema che non funziona più, o che funziona solo in chiave di sorveglianza e compressione, perché estroflette la crisi della società e, a un tempo, quella di un individuo la cui *Bildung* non può materialmente più compiersi se non nelle forme di una *Halbbildung* (Adorno, 2010). Dai ricordi dolorosi dell’*Anniversario dell’esame di maturità* (1928) di Werfel al rifiuto e

8. La prima scena dell’Atto terzo di *Risveglio di primavera* (1906) di Frank Wedekind è dominata dal dialogo tra i professori che, mentre decidono sull’espulsione di Melchior, scaricando su questi la colpa del suicidio di Moritz, si convincono della necessità di chiudere, anzi murare, le finestre rimanenti dell’aula, perché “l’aria non lasci[a] affatto a desiderare”. Cfr. Wedekind (2007, p. 90).

9. Si fa riferimento a: R. Walser *Jakob von Gunten* (1909) (Jakob frequenta l’Istituto Benjamenta, che sarà anche il titolo della transcodifica cinematografica del 1995); H. Hesse, *Sotto la ruota* (1906); T. Mann, *Tonio Kröger* (1903), S. Butler, *Così muore la carne* (1903). Ma la lista potrebbe allungarsi di molto.

alla sospensione dalla scuola del *Giovane Holden* (1951) di Salinger, epitome di una generazione – e del romanzo generazionale¹⁰ – passando per il Richard “immaturo dal punto di vista religioso, sociale e sessuale” (Rewak, 2000, p. 103) della *Veglia all'alba* (1951) di Agee, fino alla scuola sovietica e al problema della libertà ne *La maturità* del 1953 di Johnson e alla scuola degli anni Sessanta e Settanta, tra controcultura e contestazione, sempre in ritardo sulle aspettative del giovane, più che sulle sue esigenze, nei romanzi di Yates, Carroll, Torberg,¹¹ la scuola del Novecento assume la fisionomia dello spazio del potere e della negazione della formazione, in cui la mezza-formazione,¹² incompiuta e superficiale, sembra configurarsi come il solo termine possibile di un tempo che sconta la crisi, e forse la morte, di quell'idea secondo cui la *Bildung* costituiva l'esito dell'esperienza interiore come processo spirituale di individuazione autentico e necessario, che si inverava nella società intesa come spazio della *Kultur*, in cui individuo e società (spirito e comunità) infine si conciliavano. Spazio in cui l'esperienza autentica non può più avvenire, dove lo spirito del giovane soffre e viene compresso, la scuola in questi romanzi di formazione della crisi – una scuola assai lontana dall'istituzione solida e indiscutibile dei *Ragazzi della via Paal*, espressione di una società indiscutibile nei valori, condivisi e ambiti, specie dall'adolescente ottocentesco – è il cardine intorno cui ruotano questi romanzi, e una costante che assolve a una funzione specifica, antagonista, appunto, nella formazione del personaggio.

2. “Chi non vede l'assurdità dell'educazione collegiale?” La scuola nel romanzo di formazione italiano: singolarità di una (quasi) mancata presenza

Le due più ampie ricognizioni sui testi italiani che eleggono il giovane come protagonista¹³ non prendono in esame in alcun modo lo spazio della scuola e la sua funzione narrativa all'interno del racconto,¹⁴ un fatto significativo che,

10. Ciampitti (2007) ha dedicato a questa tipologia romanzesca forse la ricognizione teorica più compatta.
11. Si fa riferimento a F. Torberg, *Lo studente Gerber* (1971), J. Carroll, *Jim entra nel campo da basket* (1978), R. Yates, *Una buona scuola* (1978).
12. Traduco così, sebbene approssimativamente e in modo parziale, il complesso concetto introdotto da Adorno (2000).
13. Mi riferisco a Papini, Fioretti, Spignoli (2007) e a Augieri (2005). Ricorro a questa espressione generica perché i due volumi affrontano il tema dell'identità giovanile, della narrativa giovane (intesa sia come scrittori giovani o esordienti che come tema e motivo), della *Bildung* in senso ampissimo (politico, sentimentale, storico; *Bildungsroman*, *Künstlerroman*, romanzo di anti-formazione, romanzo generazionale ecc.; diario, racconto, autobiografia).
14. Ci si riferisce ai due volumi sopracitati. Premetto che in questo studio interessano soltanto i testi nei quali l'istituzione scolastica è un elemento, più o meno determinante, più o meno funzionale, del processo di formazione o della sua crisi nel romanzo di formazione

oltre a rimandare all'assenza di una trattazione teorica del romanzo di formazione italiano, rinvia a due nodi strettamente legati della storia e della letteratura italiana: il ritardo italiano nel processo di scolarizzazione e il ritardo del romanzo di formazione italiano rispetto a quello europeo.

A scorrere i romanzi italiani che tra Ottocento e Novecento presentano il tema della *Bildung*, e poi la sua forma, appare chiaro come la scuola non costituisca quasi mai uno spazio riconosciuto, cristallizzato anche come *topos* letterario, nel processo di individuazione¹⁵ e, piuttosto, come sia attraverso il dispositivo del picaresco – nelle forme dell'avventura nel mondo, di cui la natura, il paesaggio è il primo precipitato – che delle formazioni si svolgano. Assente nelle *Confessioni* di Nievo – dove c'è peripezia, e conoscenza del sé per mezzo dell'avventura del mondo – la scuola occupa il secondo dei quattro capitoli dell'*Altrjeri* di Dossi, primo repertorio umoristico di racconti che, sul filo della memoria, ridicolizza “quell'educazione che [...] considera i suoi soggetti come altrettante macchine, uscite da una mano sola, dagli identici ordigni, e tutte caricate assieme in un dato giorno” (Dossi 2008, p. 43) e svolge un certo ruolo anche nella seconda sezione dell'incipite Pinocchio.¹⁶ Tuttavia, nel corso del Novecento, le formazioni di crisi sono quasi tutte slegate dal contesto scolastico. La stagione dominante di questi romanzi è l'estate, lo spazio egemone è quello della campagna o del mare, e la formazione, come problema dell'esperienza, negazione della *Bildung*, trauma, turbamento dei sensi e agnizione dolorosa del mondo, avviene sempre al di fuori del contesto scolastico: da Pietro ad Agostino, ad Ario, da Arturo a Paolo, fino ad Ernesto e al Giacomo di *Estate al lago*,¹⁷ raramente gli scrittori inseriscono i propri personaggi

novecentesco, per cui non si farà riferimento a testi sulla scuola scritti da maestri o docenti (da *Ricordi di scuola* (1945) di Giovanni Mosca a *Ex Catedra* (1996) di Domenico Starnone, fino al filone che denuncia la condizione della scuola e, al tempo stesso, sembra riscattare il docente che ne scrive, come nei casi di Mastrocola, *Togliamo il disturbo*, 2011, o Marco Lodoli, *Il rosso e il blu*, 2009), o ai romanzi che pur rinviano al tema trovano il proprio senso al di fuori di esso (Lucio Mastronardi, *Il maestro di Vigevano*, 1962; Franco Cordelli, *Pinkerton*, 1986; Edoardo Albinati, *La scuola cattolica*, 2016).

15. Il riferimento, qui, è al lessico junghiano che definisce il processo di individuazione come l'approssimazione dell'Io al Sé.
16. Nella letteratura per l'infanzia o nella letteratura didascalico-pedagogica tra Otto e Novecento, dopo *Cuore* e nella linea de *Il giornalino di Gian Burrasca*, il *topos* della scuola è, invece, piuttosto presente e codificato. Sulla problematica formale del “romanzo” di Collodi rimando a Garroni (2010).
17. Citiamo i protagonisti dei romanzi di Umberto Saba, *Ernesto* (1953, pubbl. 1975), Alberto Vigevani, *Estate al Lago* (1971), Alberto Moravia, *Agostino* e *La Disubbidienza* (1943, 1948), Elsa Morante, *L'Isola di Arturo* (1957), Pier Antonio Quarantotti Gambini, *L'Onda dell'Incrociatore* e il ciclo de *Gli Anni Ciechi* (1947, 1950-1965). In *La Disubbidienza* lo scenario del romanzo è uno spazio chiuso e angusto – la casa, la malattia – ma non scolastico. Nel caso di Quarantotti Gambini, poi, la memoria creatrice e la tensione al *Bildungsroman* si svolgono quasi per intero lungo il paesaggio istriano e gli spazi della villa.

all'interno del contesto scolastico, raramente questi svolge una funzione decisiva o antagonistica nella formazione del personaggio.

La singolarità di questa mancata presenza risulta ancora più significativa se si pensa al fatto che alle porte dell'adolescenza, e dunque del romanzo di formazione, bussa nel nostro Novecento il Fascismo, che gradualmente non solo irreggimenta l'istituzione scolastica, ma per la sua natura contraddittoria di movimento giovanile che ha finito per istituzionalizzarsi, impedisce al giovane anche una formazione come ribellione all'istituzione: insomma, se “la gioventù è al potere”, contro cosa può ribellarsi la nuova gioventù?¹⁸ Sicché, se si eccettuano *Un anno di scuola*,¹⁹ prima, il caso complesso del *Garofano rosso*,²⁰ e, ben dopo la guerra, *Dietro la porta*,²¹ si vedrà come una figura come quella del giovane, che guadagna il centro della scena nella letteratura italiana e nella società, nella cultura, nella riflessione del Novecento,²² di rado è raccontata all'interno del contesto scolastico: vale per Pin e per i ragazzi pasoliniani, ma vale anche, nel tardo Novecento, per la gioventù dei romanzi del tempo della contestazione, dell'edonismo e del disorientamento, da Saviane a Palandri, a Tondelli, fino a Santacroce.²³

Il punto è che la scolarizzazione di massa, in Italia, è un fenomeno tardo e novecentesco,²⁴ e che in Italia il combinato della modernità costituito dalla fioritura della borghesia e dalla formazione borghese codificata nell'istituzione

18. Su questo argomento cfr. il denso lavoro di Guerriero (2012) che ricostruisce l'ascesa del personaggio giovane nella narrativa italiana, il tema della giovinezza tra primo Novecento e Fascismo e il problema del conflitto generazionale mancato nel Ventennio.

19. G. Stuparich, *Un anno di scuola* (1929).

20. E. Vittorini, *Il garofano rosso* (1948).

21. G. Bassani, *Dietro la porta* (1964).

22. Cfr. Guerriero (2012).

23. Negli anni Settanta-Ottanta sono più i riferimenti all'istituto del servizio militare (come in *Pao Pao*, 1982, di P. V. Tondelli) che non quelli alla scuola. Ci si riferisce a C. Saviane, *Ore Perse: Vivere a Sedici Anni* (1978), E. Palandri, *Boccalone. Storia Vera piena di Bugie* (1979), P. V. Tondelli, *Altri Libertini* (1980), I. Santacroce, *Fluo. Storie di Giovani a Riccione* (1996). Per ritrovare la scuola occorre aspettare F. Jaeggy, *I Beati Anni del Castigo* (1989) e P. Maurensig, *Canone Inverso* (1996), entrambi romanzi di vaga atmosfera retrò, mitteleuropea, in fondo molto poco italiani, nello stile, nella forma, nei riferimenti. Come si vede, le voci femminili e i personaggi femminili sono meno presenti, specie in Italia, per questo genere romanzesco – che è anche stato un genere dai connotati fortemente maschili anche per la sua centralità socioculturale ed estetica tra Settecento e Novecento. Se si eccettuano il caso particolare, corale, di *Nessuno torna indietro* (1938) di A. De Céspedes, testi come *La vacanza e L'età del malessere* (1962 e 1963) di Dacia Maraini o *Le quattro ragazze Wieselberger* (1976) di Fausta Cialente, si può osservare come il personaggio giovanile femminile guadagni centralità soprattutto dagli anni Ottanta in avanti, grazie ai romanzi e alla narrativa, tra gli altri, di Lalla Romano, *Una giovinezza inventata* (1979), Fabrizia Ramondino, *Althénopis* (1981), Fleur Jaeggy, Rossana Campo, Isabella Santacroce, Silvia Ballestra, Silvia Avallone, fino alla tetralogia di Elena Ferrante.

24. Sul ritardo italiano cfr. G. Vigo (1993), ma anche le ricognizioni sulla condizione della scolarizzazione tra Otto e Novecento in Arago e Angelucci (2020).

scolastica, per ragioni strutturali (la mancanza di un sistema scolastico diffuso) e socioculturali (la mancanza di una borghesia), non si è dato. Così, il romanzo di formazione italiano, nato in ritardo rispetto a quello europeo, non presenta alcun carattere della forma compiuta del *Bildungsroman* borghese, bensì reca tutti i tratti di una modernità problematica, negativa, che trovano nella forma del *romanzo di formazione della crisi* la propria miglior espressione: si tratterà, da subito, di romanzi che tematizzano la negatività, del trauma dell'esperienza e della cognizione dell'incomunicabilità, dell'inquietudine erotica e della frantumazione delle certezze sentimentali, appuntati sul passaggio dall'infanzia all'adolescenza, focalizzati sulla nostalgia di una unità perduta e una perdita armonia tra io e mondo, soggetto e storia.

È anche per questo che *Conservatorio di Santa Teresa*, pubblicato nel 1940, il solo romanzo italiano che presenta sin dal titolo il nome dell'istituzione scolastica, occupa una posizione centrale come romanzo di formazione della crisi in cui la scuola svolge un ruolo decisivo nel processo di crescita del protagonista.

3. Dalla villa alla città, dalla famiglia alla scuola: i due poli nel tragitto di maturazione di Sergio

L'interesse per l'infanzia "come età esemplare dell'uomo" (Petroni, 1972, p. 11), perché "è in quegli anni che l'uomo si forma" (*Ibid.*), investe tutta l'opera di Bilenchi. In *Conservatorio di Santa Teresa* il modo di procedere bilenchiano, caratterizzato dal "potere della memoria involontaria e creatrice [che] lavora [...] non certo all'evocazione ma all'approfondimento del reale" (Luzi, 1997, p. X), dà vita a un romanzo dominato da un andamento ricorsivo, da "un ritmo ritornante" (Guglielmi, 1998, p. 82) che allude all'infanzia come "un tempo fermo, bloccato, prigioniero" (Centovalli, 2006, p. IX), in cui "la tensione drammatica si fa più ostile man mano che la società si fa più nemica, che le cose e gli affetti su cui si basa la propria serenità e il proprio equilibrio, si rivelano falsi, o almeno diversi da come apparivano per nostro o loro valore" (Petroni, 1972, p. 57).

Nel descrivere l'appropparsi di Sergio all'adolescenza, dagli otto ai quattordici anni, tra il 1914 e il 1920, Bilenchi riesce a "cogliere e fermare l'atmosfera" (Pavese, 1951, p. 284) del tempo eterno dell'infanzia, restituendone gli "attimi epifanici, custoditi nelle scaturigini più profonde del tempo" (Fichera, 2022, p. 35). Scandito dai cicli delle stagioni, il romanzo "propone il tema della crescita come problema" (Guglielmi, 1998, p. 79) e mette in scena il congedo dal tempo armonico e sintonico dell'infanzia da parte di una coscienza che vive l'avvicinamento all'adolescenza nelle forme di un processo di graduale e

irriducibile frantumazione dell'unità originaria e della sua sintonia col mondo. Per delineare il tragitto dall'infanzia all'adolescenza come percorso di disgregazione che conduce alla cognizione traumatica della frammentarietà del reale e di quella disarmonia tra Io e Mondo che è il fulcro stesso della fine dell'infanzia, Bilenchi intesse una trama geometrica di spazi e tempi lungo i quali si dipana la vicenda di Sergio.

Il romanzo segue una costruzione per spazi, ciascuno dei quali corrisponde ad un momento della formazione di Sergio e rinvia ad un *topos* del *Bildungsroman*: da un lato vi è il paesaggio, nelle forme della villa, della campagna libera e del mare; dall'altro la scuola, come spazio problematico della socialità, dell'amicizia, dell'apprendistato. È tra questi due poli – la natura e la società, due declinazioni del confronto con l'alterità – e dunque tra il rapporto con il paesaggio e quello con la società, nelle forme della famiglia, degli amici, degli adulti, che si dipana la vicenda di Sergio.

La critica da subito si è concentrata sul paesaggio come primo spazio di conquista e conoscenza, ma anche come territorio che, con le sue zone di “oscurità profonda, attrae ma disorienta” (Fichera, 2022, p. 39), altresì in virtù dell'affermazione dello scrittore per cui “il paesaggio ha [...] esercitato su di me un'educazione educativa e formatrice uguale, se non maggiore, di quella svolta da mia madre, dai nonni e più tardi dalla scuola” (Bilenchi in Petroni, 1972, p. 8). Il paesaggio nel romanzo si divide nell'ambiente pacifico della villa di famiglia, svincolato dal tempo storico,²⁵ disturbato dalla presenza nervosa del padre di Sergio e dagli echi della guerra, e nella natura aspra che si trova fuori dalla villa e dalla città. Presso questi spazi Sergio prima prende atto della gratuita crudeltà – che incrina le sue prime certezze – della madre Marta e della zia Vera, che lungo le passeggiate “falciavano tutti i fiori che trovavano sul loro cammino” (Bilenchi, 2006, p. 15), poi conosce un presentimento dell'eros quando la zia Vera lo conduce lungo un precipizio, al cui fondo stanno “alcuni fiori rossi, carnosi, senza foglie” (Bilenchi, 2006, p. 127), infine si accorge della vastità terribile della natura in un momento di sbigottimento panico, ascoltando il canto delle rane che, dall'armonia iniziale si disarticola paurosamente, all'orecchio del fanciullo, in un gracidio irriducibile a qualsiasi ordine. Ma il paesaggio, che per Guglielmi (1998) si comporta come un personaggio, è anche quello marittimo delle estati trascorse con la zia Vera, che intervallano il tempo presso la villa e nei cui mesi Sergio si accorge di essere diventato un adolescente, agli occhi della zia.²⁶

25. Non diversamente il tempo dell'Isola per Arturo sarà un tempo mitico, senza storia, scandito dalle stagioni e dai mutamenti della sua coscienza.

26. “Ormai sei un uomo” (Bilenchi, 2006, p. 129), dice la zia Vera, in villeggiatura, a Sergio,

L'altro polo nel percorso di Sergio è quello rappresentato dalla scuola, il Conservatorio di Santa Teresa. La scelta della scuola è preceduta da “una lotta sorda tra le donne e il babbo” (Bilenchi, 2006, p. 38) che non vuole iscriverlo, e da una stagione di studio in casa, prima con la madre e la zia, che gli insegnano a leggere e scrivere, quindi con Clara, un'istitutrice con cui si stabilisce “nel tempo una muta intimità” (Bilenchi, 2006, p. 87) e grazie alla quale Sergio sosterrà gli esami per essere ammesso al Conservatorio.²⁷

4. La scuola di Sergio: il dramma dell'esclusione, l'incapacità di comunicare

Significativamente, Sergio entra a scuola nel Capitolo 18, il primo della seconda metà del romanzo, che idealmente e simbolicamente divide il processo di maturazione in due sezioni simmetriche, quella dell'infanzia presso la villa e la famiglia, e quella verso l'adolescenza presso la scuola e la città. Il fatto che con la città “i rapporti di Sergio [siano stati] di attesa” (Bilenchi, 2006, p. 5) fino all'ingresso nel Conservatorio, fa coincidere l'ingresso nella scuola con il problema della socializzazione, acuendo in lui sin dal principio quel sentimento di esclusione che lo accompagnava sin dalla fanciullezza ogniqualvolta si trovasse vicino ad altri ragazzi, che egli “collocava [...] in un mondo diverso dal suo e da quello di Marta” (Bilenchi, 2006, p. 102).

Per un fanciullo cresciuto al di qua della città e della socializzazione urbana, il confronto con la scuola diventa un momento drammatico per la criticità che assume nel percorso di disgregazione delle certezze, e nella cognizione della natura contraddittoria e dolorosa della realtà e degli uomini da parte del protagonista. Se dunque si parla di “funzione-scuola” nel romanzo di Bilenchi è perché qui, per la prima volta nella storia del romanzo di formazione italiano, l'istituzione scolastica è lo spazio, alternativo e contrapposto a quello della villa e del paesaggio di campagna, in cui la traiettoria della coscienza del giovane si compie; uno spazio, dunque, cruciale, entro cui svolge la tematizzazione della negatività – il problema della *Bildung* nella modernità – e che contribuisce, e determina, questo stesso sviluppo.

Presso il Conservatorio la formazione di Sergio si sviluppa in tre tempi: un primo, contrassegnato da una condizione di esclusione dovuta all'incapacità di comprendere il linguaggio dei rapporti sociali; un secondo, in cui Sergio si inserisce delicatamente in una trama di socialità che culmina con l'amicizia di

invitandolo a lavarsi da solo.

27. Proprio dopo una di queste discussioni “Sergio sognò di trovarsi sul precipizio del lago e che il babbo subdolamente lo spingeva nell'acqua, piano piano senza violenza” (Bilenchi, 2006, p. 37).

Nide; un terzo, infine, in cui il rifiuto di Nide di approfondire in senso sentimentale l'amicizia con Sergio prelude al tradimento di quest'ultima, sulla scena teatrale, con Mario, episodio culminante in cui l'intera parabola di maturazione del protagonista, iniziata dalle passeggiate lungo le crete fuori della villa, giunge a compimento – e lo fa precipitare nella agnizione della crudeltà e disumanità del mondo. Lungo questi tre tempi Sergio passa dall'esperienza problematica della non-comunicazione, al dramma del fraintendimento, e cioè al problema della non-comprensione. Tra questi due poli, quello dell'esclusione per inesperienza del linguaggio della socialità e quello dell'emarginazione per mancata comprensione della natura delle cose e dei rapporti, vi è una fase intermedia, in cui Sergio sembra trovare una consentaneità con i compagni di classe.

La prima stagione nella scuola di Sergio, che si era “spinto a farsi un'idea fantastica di Santa Teresa”, (Bilenchi, 2006, p. 102) è contrassegnata da una condizione di esclusione che lo spinge in una posizione liminare, di osservazione e registrazione dolorosa ma attenta dei riti di socializzazione cui si dedicano i compagni e di cui egli sembra non conoscere il linguaggio. Bilenchi descrive l'aula divisa “in due settori da uno spazio vuoto che attirava l'attenzione perché era ricoperto di mattoni chiari contrastanti con il rosso cupo del pavimento. Da una parte sedevano una ventina di ragazzi, dall'altra altrettante bambine vestite di grembiuli neri e alcune di grembiuli celesti” (Bilenchi, 2006, p. 108). L'indugio nella descrizione della divisione dell'aula tra maschi e femmine è piuttosto significativa, se si pensa che è intorno al desiderio della violazione di questa divisione, all'amicizia con Nide e al suo tradimento, che si sviluppa la storia di Sergio.

Attraverso la descrizione dei primi giorni nelle aule del Conservatorio Bilenchi coglie “la situazione germinale dell'assedio cui l'uomo di oggi è sottoposto” (Pampaloni, 1982, p. X), poiché quel che gli interessa è “l'esperienza della solitudine, del non-comunicare” (*Ibid.*). Così, il palazzo del Conservatorio appare a Sergio carico di una oscurità segreta, e quando “si affacciò e vide che il cortile era chiuso ermeticamente da un duplice ordine di verande. [...] la varietà dell'edificio gli parve ancora più fantastica di come aveva immaginato” (Bilenchi, 2006, p. 109). La chiusura *ermetica* del cortile rimanda alla condizione del protagonista, separato dagli altri ragazzi, diviso da loro da un *gap* di linguaggio, dal fatto che essi possiedono agli occhi di Sergio una conoscenza del mondo e dei rapporti umani che sembra essergli preclusa; una separazione che si acuisce all'uscita della scuola, quando “i ragazzi a gruppi si avviavano, per la maggior parte, verso la città bassa [...] [e] Sergio provò un lieve rincredimento per non essersi unito a loro” (*Ibid.*).

Il sentimento di Sergio, che pure non gli impediva di guardare “ogni ragazzo con un dolce sorriso [giacché] sarebbe stato felice di poter concludere anche una sola amicizia” (Ivi, p. 110), lo conduce a sentirsi “diminuito rispetto ai compagni” (Ivi, p. 111), e a rifiutare nel corso delle settimane di essere accompagnato in carrozza, poiché questa sarebbe stata “una differenza che avrebbe approfondito il distacco che si era creato tra lui e i compagni” (Ivi, p. 112). In principio, dunque, l’ambiente scolastico, che è per struttura uno spazio tendenzialmente omologante, sembra suggerire a Sergio che un modo per trovare una linea di comunicazione con i compagni sia compiendo un avvicinamento sociale verso di loro, e che dunque il problema della non-comunicazione risieda, latamente, in una differenza di classe sociale.

In questi primi mesi, la scuola è essenzialmente lo spazio dello studio, e il principale rapporto che Sergio intesse è con gli insegnanti, poiché con loro “era capace di una vivacità che svaniva al solo pensare di dover parlare con un compagno” (Ivi, p. 115). Il culmine della solitudine viene toccato con l’arrivo dell’inverno, quando, “mentre i vetri chiudevano le verande trasformando i corridoi in tiepide serre, crebbe sotto gli occhi di Sergio anche l’intimità tra ragazzi e bambine” (Ivi, p. 114). L’incapacità di comunicare, e di interessere delle relazioni amicali, spinge Sergio ad osservare “quel movimento, quell’intrecciarsi di relazioni” (*Ibid.*), notando “che in principio le educande si erano mostrate restie a stringere amicizie ma poi erano diventate le più desiderose di conoscere la vita che i compagni conducevano al di fuori di Santa Teresa” (*Ibid.*), finché egli non apprende che “le amicizie formatesi a scuola continuavano fuori dal Conservatorio [...] [e che] nessuno lo aveva invitato a unirsi ad altri compagni; la sua solitudine si prolungava oltre la scuola” (Ivi, p. 115).

È nel mezzo dell’inverno che prende le mosse il secondo tempo dell’esperienza scolastica di Sergio, preannunciata da una insolita noia che egli comincia a provare davanti ai libri di grammatica latina e di geografia. In attesa dell’insegnante, Sergio finalmente attraversa l’aula e si avvicina alla vetrata:

Dapprima non vide nulla oltre i vetri a causa dei riflessi del cielo che respingevano lo sguardo. Poi scorse distintamente molto al di sotto di sé un giardino cinto da un alto muro di mattoni. Di là dal muro un abisso. Guardò in basso dai margini della vetrata chiari e trasparenti. Il giardino appariva sospeso nel vuoto, un ampio terrazzo lungo il fianco del Conservatorio. Le frange filacciose del cielo, sotto il suo sguardo, si alzarono a poco a poco e nell’abisso si disegnò una valle il cui saliente opposto a Santa Teresa era ricoperto da un bosco. Dove finivano gli alberi cominciava un altipiano, quasi al livello della vetrata, lavorato a campi e a vigne. Tutto si faceva sempre più chiaro, il cielo meno compatto. Il fondo della valle era uno spesso prato verde. Il bosco era formato da abeti e da alberi più scuri. Un lieve colpo in un fianco lo scosse. Si voltò. Mario, uno dei suoi compagni di banco, gli stava accanto. “Fa sempre fresco laggiù. Tra

poco ci saranno le viole e andremo a coglierle. [...] Il professore di latino li sorprese appoggiati alla vetrata [...] li accompagnò al banco burlandosi di loro come se li avesse colti nel sonno. Anche a Sergio parve buffo essere stato sorpreso a quel modo dal professore. [...] Quella mattina, Sergio uscì insieme con Mario (Ivi, p. 117-118).

Si tratta di un episodio rilevante, perché mostra come l'uscita di Sergio dalla condizione iniziale di solitudine e di esclusione avviene in concomitanza con la riscoperta del paesaggio fuori dall'aula, una scoperta frutto della decisione impulsiva di correre verso la vetrata per vedere il giardino oltre la scuola. Anche qui, il paesaggio è latore di oscuri messaggi, e l'abisso che si cela oltre il muro sembra alludere ad altri misteri inaccessibili a Sergio; tuttavia, per un momento, egli sembra riuscire a vedere con chiarezza il paesaggio intorno a sé, e quasi dominarlo nella sua interezza. È in questo frangente che avviene l'incontro con Mario, con cui intrattiene la sua prima conversazione, talmente densa, pur nella sua esiguità, da sospendere il tempo della classe e legare i due in una condizione di simbiotico sonnambulismo, venendo infine sorpresi da un divertito professore. Come per tanti romanzi di formazione novecenteschi, il tema della vista – e quello della cecità²⁸ – scandisce il percorso di Sergio. Il secondo momento di Sergio nella scuola inizia qui, quando egli in virtù della “cordialità di Mario, [...] aveva considerato il Conservatorio più attraente, più ospitale di prima” (Bilenchi, 2006, p. 119), e cioè quando l'incontro d'amicizia apre gli occhi al ragazzo e gli rivela una scuola diversa e più lieta. Incamminandosi con gli altri, e rispondendo felice alle loro domande, egli si sentì “finalmente liberato dal peso gravissimo creato dall'isolamento nel quale aveva vissuto e del quale soltanto ora gli sembrò di essere conscio” (Ivi, p. 118).

Lungo questi mesi primaverili, Sergio scopre il significato più autentico della scuola, che non è nell'edificio e nello studio, bensì nei compagni: “in un momento Santa Teresa, i suoi corridoi, i suoi cortili, le sue palme persero per Sergio ogni fascino. Non erano più o muri, i marmi che contavano; bensì gli allievi” (Ivi, p. 122). È in questa circostanza di ritrovata sintonia con gli altri e con la realtà della scuola che egli inizia a stringere una amicizia profonda con Nide, che “si introduceva a poco a poco nella loro compagnia partecipando alla gioia di Sergio” (Ivi, p. 147). L'amicizia si approfondisce, dopo l'intervallo estivo, al punto che Nide chiede a Sergio di mentire ai compagni per passare più tempo insieme. Sergio, “accettò senza alcun piacere” (Ivi, p. 152) avvertendo tuttavia in questa richiesta un invito al tradimento verso i compagni, e anche, oscuramente, il presentimento dell'esistenza di un discorso più profondo,

28. Si pensi al primo vero modello italiano del genere, *Con gli occhi chiusi*, ma anche al ciclo de *Gli anni ciechi*.

diverso – il discorso sensuale – che a lui non riusciva comprensibile, come quello che l'estate precedente non era riuscito a decifrare tra il giovane Antonio e la zia Vera, che “si sussurravano frasi che egli non riusciva a comprendere [poiché] non era convinto che si dicessero proprio quelle semplici parole” (Ivi, p. 135).

Intanto però il piacere dell'amicizia trasfigura il Conservatorio, tanto che a Sergio “parve che il giardino di Santa Teresa, al confronto di quei recinti tutti aperti sotto il sole e ance al confronto delle colline e del fiume, contenesse accenni di segretezza, di mistero che stupivano, inebriavano” (Ivi, p. 156). Questo momento di singolare armonia è però destinato a rompersi poco dopo. Mentre “a Santa Teresa era cresciuta l'amicizia tra ragazzi e bambine” (Ivi, p. 178), infatti, anche Sergio comincia ad avvicinare Nide, ma lei “per un inconscio impulso che gli veniva da quanto facevano i compagni, lo pregava di tornare al suo posto” (Ivi, p. 179).

È a quest'altezza che una nuova faglia si apre lungo la dorsale della coscienza di Sergio, e il sentimento di consentaneità, di affiatamento che Sergio credeva di aver raggiunto con gli altri, si rovescia rapidamente nel suo contrario. In questo terzo tempo, la scuola assume i connotati più vicini all'istituzione raccontata nei romanzi di lingua tedesca: alcuni fatti scabrosi imprimono alla coscienza di Sergio un nuovo movimento, che lo costringe a ripensare alla scuola, ai compagni, a quanto egli sia davvero partecipe e consapevole della trama che si sta svolgendo presso il Conservatorio, davanti alla sua vista che di nuovo sembra essersi appannata. Dal Conservatorio vengono “espulsi improvvisamente un normalista e un'educanda per essere stati sorpresi, in una piccola cappella vuota e solitaria, vicina al gabinetto di fisica” (*Ibid.*), e questo, insieme alla rivelazione che la cappella era il ritrovo per altre coppie, conduce Sergio a scoprire “di altri amori e di un'altra probabile espulsione” (*Ibid.*), e a prendere atto che “tutta un'altra vita si svolgeva a Santa Teresa al di fuori di lui, alla quale egli sentì che sarebbe rimasto sempre estraneo” (Ivi, p. 180).

Fu allora che egli “divenne curioso dei sentimenti di Nide” (*Ibid.*), ma questa curiosità è ripagata con una sempre maggiore freddezza. Anche qui, si fa strada il dramma dell'incomprensione, del fraintendimento, perché Sergio equivoca questa freddezza e la imputa a un contegno e una dignità della ragazza, e non al suo rifiuto. Il terzo tempo del percorso di Sergio raggiunge il suo vertice quando Sergio scopre il tradimento di Nide, che è, a un tempo, tradimento anche di Mario, e della Direttrice. La scoperta che Nide avrebbe preso parte alla recita annuale della scuola, insieme a Mario, Augusto, Luisa e Adriano, aveva spinto Sergio a pensare “che essa avesse atteso quell'occasione per rompere impunemente ogni freno; che tra i suo compagni esistesse un'intesa

dalla quale lo avevano escluso [...] e quell'intesa si colorì di peccato” (Ivi, p.184). Che la Direttrice avesse poi detto che “aveva piacere che si fossero offerti i ragazzi e le bambine più intelligenti della classe, così tutto si sarebbe svolto nel migliore dei modi” (*Ibid.*) lo portò a scorgere “nelle parole della direttrice una sconfessione degli elogi ricevuti fino ad allora come il più bravo della classe” (*Ibid.*).

Mentre Anita gli racconta i particolari piccanti delle prove, ed egli viene finanche sfruttato da Nide per copiare i compiti, Sergio, esacerbato, arriva a pensare che, “se avesse osato, forse Nide sarebbe tornata da lui, ma subito sentì che non avrebbe mai trovato l'arditezza di Mario” (*Ibid.*). L'insufficienza del dire, il problema della comunicazione e il fraintendimento delle intenzioni e delle relazioni, qui, si saldano alla dolorosa constatazione di una impotenza del fare, ad una oscura cognizione che Sergio ha, di non avere la forza, l'*arditezza*, di osare. Ancor più, l'impressione che Sergio ricava dalla “facilità di Anita a pronunciare certe parole quali amore, bacio, abbracciarsi, mentre lui, al solo ripeterle, benché lontano da tutti, arrossiva di vergogna” (*Ibid.*), allude al fatto che Sergio comprende come anche l'audacia nelle azioni sia una conseguenza di una raggiunta padronanza del linguaggio, e che dunque l'impotenza del fare sia l'esito naturale del problema dell'insufficienza, e dell'inadeguatezza del dire. Così, nel breve volgersi dell'anno tutto precipita. Assistendo alla recita di fine anno, “in cui c'erano scene piccanti che facevano fremere di sdegno Sergio” (Ivi, p. 186), egli scopre, sentendo la conversazione di due studenti vicini, l'intimità reale che corre tra Mario e Nide.

Al terzo atto, durante una scena drammatica nella quale Nide giurava amore a Mario, uno dei normalisti, Enrico, disse al compagno: “Paolo, quei due ci fanno reggere il lume”. Paolo rise. “Si baceranno sul serio. Ormai tutti sanno che fanno all'amore”. [...] Clara prese Sergio per un braccio curvandosi dietro di lui. Sergio si trasse subito indietro. “Tra quei due deve esserci una relazione. Si baciano con troppo gusto. E poi tutti ridono. Ne sai nulla?” disse Clara indicando Mario e Nide. La coincidenza di quanto avevano detto Clara e i due normalisti era la prova più certa che tra Nide e Mario esisteva un rapporto intimo. [...] Per Sergio spettatori e alunni divennero tutti compartecipi di una vita disumana e violenta. In aprile egli si ammalò [...] I compagni, compresa Nide, si recarono nei primi giorni a trovarlo, poi non si fecero più vedere. La malattia, se aiutò Sergio a disabituarsi a loro, lo rese ancora più triste e più disperato (Ivi, pp. 186-187).

Come osserva Fichera, “il momento della recitazione teatrale rappresenta, nel bene e nel male, una tappa simbolica nel processo di maturazione del protagonista, perché è il momento della demistificazione e della conoscenza della verità” (Fichera, 2022, p. 41). Quel che qui interessa è notare come l'episodio della recita finale trascini in una voragine – e faccia implodere – il fragile sistema di

certezze che Sergio aveva faticosamente costruito, come asse sociale e morale dal quale muovere per pervenire ad una maturazione, compiere il proprio processo di individuazione e approdare a un dominio del linguaggio, dei rapporti e della realtà. La scoperta dell'intimità tra Mario e Nide, oltre ad essere, insieme, il tradimento di Mario, primo amico di Sergio, e il tradimento di Nide, verso cui aveva sperato nella corrispondenza di un sentimento, è l'atto conclusivo di una lunga serie di delusioni e tradimenti che coinvolgono sia la direttrice, i cui elogi agli attori stonano con quelli che aveva sempre rivolto a lui, e ne svelano il poco valore, travolgendo così la fiducia di Sergio nell'istituzione della scuola, sia la madre Marta e la zia Vera; la madre, responsabile di avere tenuto Sergio al di qua della città, nella villa, e di avergli instillato una timidezza che risulta un insuperabile diaframma nella comunicazione con gli altri; la zia Vera, nel cui atteggiamento con i ragazzi in villeggiatura egli intravede, in una dolorosa corrispondenza tutta al femminile, "tutta la falsità e l'ambiguità che Nide aveva lasciato crescere nei suoi rapporti con lui" (Bilenchi, 2006, p. 193).

La crisi, che esplose nella malattia che torna a colpire Sergio,²⁹ diventa il solo orizzonte possibile nel percorso di un individuo che, abbandonando l'infanzia, può solo voltarsi indietro e osservare quel che si è perduto, disperando che ciò si possa tradurre in un qualche guadagno. L'agnizione di Agostino, che egli ancora "non era un uomo; e molto tempo infelice sarebbe passato prima che lo fosse" (Moravia, 2007, p. 126) è la stessa che oscuramente opprime il cuore di Sergio, al termine del romanzo. Se in Bilenchi "l'oggetto reale è ora piuttosto la ramificata selva interiore dell'uomo" (Luzi, 1997, p. X), e a interessarlo è "la ricerca stessa" (Guglielmi, 1998, p. 82), e non "il punto d'approdo della ricerca, che non potrebbe essere che la realtà degli adulti" (*Ibid.*), allora il romanzo, che "non può darci il compimento di un processo di maturazione" (*Ibid.*), può però descrivere, con uno spasimo denotativo che tradisce un desiderio di giungere, attraverso la denotazione, alla connotazione,³⁰ le tappe lungo le quali una coscienza infantile si frantuma, avverte e subisce la cognizione della frammentarietà, della contraddittorietà e dell'ambiguità del reale, e infine, perduta l'originaria unità, si apre dolorosa all'inevitabilità della crescita.

29. Anche qui, ricorsivamente, tutto il romanzo muove dalla fine di una malattia che aveva costretto Sergio a letto, ad essere tenuto separato dalla vita, dalla socialità.

30. Il riferimento è a Lupérini (2022) e Pampaloni (1982).

5. “Tutti compartecipi di una vita disumana e perversa”: quello al dolore è il solo apprendistato possibile

Di questo processo per la prima volta nella letteratura italiana il confronto con l'istituzione della scuola rappresenta un momento decisivo. Se l'oggetto principale della rappresentazione del romanzo “sono i fatti intangibili dell'interiorità, piuttosto che gli elementi della realtà verificabili a occhio nudo” (Fichera, 2022, p.42), risulta ancora più chiara la funzione della scuola, la sua rilevanza, nella perlustrazione di questa interiorità, da parte di Bilenchi, e nella sua definizione e nella sua oscura comprensione, da parte di Sergio.

La seconda sezione del romanzo, interamente ambientata a scuola, rappresenta il secondo tempo del processo di crescita del protagonista. Questa crescita tuttavia coincide con una maturazione che consiste nell'accettazione di uno scacco, di una perdita, e nell'agnizione della irredimibile disarmonia tra il sé e il mondo cui l'uomo moderno è destinato. Lo stesso schema classificatorio del rito di passaggio di Genep (2009) rivela in questo caso un malfunzionamento, una formazione socialmente irrisolta, nei tre tempi in cui si articola l'esperienza di Sergio nella scuola: la condizione infatti preliminare di separazione, e quella successiva, liminare, della posizione nel margine, solo apparentemente si conclude con una compiuta fase postliminare di aggregazione, mentre in realtà conduce al suo opposto, alla disgregazione, e ad una rinnovata condizione di separazione.

I due poli entro i quali si svolge la crescita di Sergio – la campagna, nelle forme delle crete, del gracidio disarticolato delle rane, del precipizio oscuro, e la scuola, nelle forme della classe, dell'incontro con i compagni e con Nide – costituendosi come spazi dialetticamente antinomici, concorrono entrambi, sinteticamente, a portare Sergio verso una medesima conclusione, quella di una irrecuperabile condizione di distonia, di dissonanza – verso l'esterno, tra il sé e la realtà, la natura e la società – che non è altro che l'esito di una frattura interna, interiore, della coscienza.

A questo esito concorrono gli episodi che, come notato da Luperini (2022) e Corti (1969), con nevrosi denotativa, Bilenchi registra nel corso del romanzo: la cronachistica registrazione dei fatti non chiarifica la realtà, anzi, la opacizza, e tantomeno mette ordine nell'interiorità del protagonista. La cronaca degli accadimenti attraverso i quali si svolge il congedo dall'infanzia di Sergio, nello stile adesivo di Bilenchi che, rastremando la sintassi punta a ritrovare la coincidenza perduta tra le parole e le cose, spalanca l'abisso del divorzio tra le cose e i loro significati e produce “un senso di vuoto, una interrogazione dell'esistenza che resta senza risposta, una sospensione allegorica di significati” (Luperini, 2022, p. 398). Dopo questo processo, la coscienza non potrà più

ritrovare la propria primigenia unità, ma la consapevolezza di tale condizione scissa e ontologicamente franta rappresenterà infine una acquisizione – la sola maturazione possibile. L'agnizione di questa scissione – che altro non è che la formulazione del dramma moderno dell'impossibilità della *Erlebnis* di tradursi in *Erfahrung*, delle esperienze vissute di tradursi alla coscienza in esperienze mediate e interpretate³¹ – avviene così al termine di una vicenda che acquista infine una sua utoria, sconvolgente modernità. Il romanzo “assolutamente statico” (Guglielmi, 1998, p. 79) di Bilenchi, in cui la successione di microeventi, non sciogliendosi in “punte drammatiche, svolte” (*Ibid.*) e momenti decisivi di crisi, dà vita ad un romanzo senza crisi che è *romanzo di una crisi continua*, è forse il primo e più drammatico romanzo di formazione della crisi italiano, il più nitido erede del romanzo tozziano,³² il primo in assoluto in cui la scuola svolge una funzione centrale nell'economia del racconto, determinando la parabola della coscienza verso la consapevolezza che quello al dolore è il solo apprendistato possibile, e che quella scissa è la condizione, la sola possibile, dell'uomo moderno.

Bibliografia

- Adorno, T. W. (2010). *Teoria della Halbbildung*. Genova: Il melangolo.
- Aragno, G., & Angelucci, A. (2020). *Le mani sulla scuola*. Roma: Castelvecchi.
- Augieri, C. (Ed.). (2005). *Le identità giovanili raccontate nelle letterature del Novecento*. Lecce: Manni.
- Banchini, F. (1999). *Bilenchi, analisi e cronistoria* (nuova ed. accresciuta). Milano: Laboratorio delle Arti.
- Barracco, G. (2019). *Vocazioni irresistibili, vuoti vertiginosi. Il romanzo di formazione negli anni Ottanta del Novecento*. Roma: Studium.
- Barracco, G. (2020). Tematizzare la negatività: ricerca di senso e esigenza di verità nei romanzi di formazione per l'adolescente contemporaneo. *Nuova Secondaria Ricerca*, 38 (1), 262-276.
- Barracco, G. (2023). Modernismo europeo e cultura italiana in *Conservatorio di Santa Teresa* di Romano Bilenchi. *Naslede*, 54, 133-147.
- Berardinelli, A., & Di Girolamo, C. (Edd.). (1981). *La cultura del 900*. Milano: Mondadori;
- Bertocchini, G. (2007). Postfazione. In F. Wedekind, *Risveglio di primavera*. Genova: Il melangolo.
- Bilenchi, R. (2006). *Conservatorio di Santa Teresa*. Milano: Rizzoli.
- Bilenchi, R. (1997). *Opere*. Milano: Rizzoli.

31. Cfr. Barracco (2023).

32. Sulle affinità Tozzi-Bilenchi si cfr. i saggi riuniti nell'antologia di Fichera (2022).

- Bilenchi, R. (1995). *Le parole della memoria. Interviste 1951-1989*. Firenze: Cadmo.
- Centovalli, B. (1997). Bilenchi moderno. In R. Bilenchi, *Conservatorio di Santa Teresa* (pp. V-IX). Milano: Rizzoli.
- Corti, M. (1969). Romano Bilenchi ovvero connotazione toscana e denotazione italiana. In M. Corti, *Metodi e fantasmi* (pp. 41-51). Milano: Feltrinelli.
- Fichera, G. (2022). *Romano Bilenchi. Storia e antologia della critica 1933-2018*. Fiesole: Cadmo.
- Garroni, E. (2010). *Pinocchio uno e bino*. Roma-Bari: Laterza.
- Guerriero, S. (2012). *In certe epoche non bisognerebbe mai avere vent'anni. Il giovane nella società letteraria e nel romanzo ai tempi del fascismo*. Milano: Unicopli.
- Guglielmi, G. (1998). Il romanzo familiare in Bilenchi. In G. Guglielmi, *La prosa italiana del Novecento II* (pp. 72-89). Torino: Einaudi.
- Hegel, G. W. F. (1963). *Estetica*. Torino: Einaudi.
- Hobsbawn, E. J. (1979). *Il trionfo della borghesia (1848-1875)*. Bari: Laterza.
- Hobsbawn, E. J. (1987). *L'età degli imperi (1875-1914)*. Bari: Laterza.
- Luperini, R. (2022). Parole e cose, scrittura ed ethos. In G. Fichera, *Romano Bilenchi, Storia e antologia della critica 1933-2018* (pp. 395-406). Fiesole: Cadmo.
- Luzi, M. (1997). Prefazione. In R. Bilenchi, *Opere* (pp. V-XV). Milano: Rizzoli.
- Marcuse, H. (1985). *Il “romanzo dell'artista” nella letteratura tedesca. Dallo Sturm und Drang a Thomas Mann*. Torino: Einaudi.
- Mittner, L. (2002). Wedekind. In L. Mittner, *Storia della letteratura tedesca*. Vol. III. *Dal realismo alla sperimentazione (1820-1970)*. 2. *Dal fine secolo alla sperimentazione (1890-1970)* (pp. 1034-1039). Torino: Einaudi.
- Moretti, F. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Musil, R. (1990). *I turbamenti del giovane Törless*. Torino: Einaudi.
- Pampaloni, G. (1982). Tra storia ed esistenza. In R. Bilenchi, *Il gelo* (pp. V-IX). Milano: Rizzoli.
- Papini, M. C., Fioretti, D., & Spignoli, T. (Edd.). (2007). *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*. Pisa: ETS.
- Pavese, C. (1951). *Saggi letterari*. Torino: Einaudi.
- Pavese, C. (1990). L'adolescenza. In C. Pavese, *La letteratura americana e altri saggi* (pp. 283-286). Torino: Einaudi.
- Petroni, P. (1972). *Bilenchi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pinotti, A. (2018). *Costellazioni. Le parole di Walter Benjamin*. Torino: Einaudi;
- Rewak, W. J. (2000). “*The Morning Watch*” di James Agee: dalle tenebre alla luce. In J. Agee, *La veglia all'alba* (pp. 97-111). Milano: SE.
- Trasforini, M. (1994). *Erlebnis vs Erfahrung*. Appunti sul concetto di esperienza tra moderno e post-moderno. *Annali dell'Università di Ferrara, Filosofia*, 36, 1-23.
- Van Genneep, A. (2009). *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vigo, G. (1993). Gli italiani alla conquista dell'alfabeto. In S. Soldani & G. Turi (Edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (Vol. 1, pp. 37-65). Bologna: il Mulino.

Zagari, L. (1992). La polemica sul 'Bildungsroman'. In R. Ascarelli, U. Bavaj, R. Venuti, (Edd.), *L'avventura della conoscenza. Momenti del Bildungsroman dal Parzival a Thomas Mann* (pp. 285-288). Napoli: Guida.