

SAGGI – ESSAYS

L'USO DEL ROMANZO DI FORMAZIONE NELLA  
TRANSIZIONE VERSO L'ETÀ ADULTA:  
L'ESEMPIO DE "LE OTTO MONTAGNE"

EMPLOYING THE BILDUNGSROMAN AS A MEDIUM  
FOR THE TRANSITION TO ADULTHOOD:  
THE CASE OF "THE EIGHT MOUNTAINS"

Matteo Cornacchia (Università di Trieste)

Il saggio, dopo una ricognizione sul valore formativo del metodo autobiografico, propone una riflessione sulla tradizione dei romanzi di formazione letta a partire dalle caratteristiche che delimitano questo genere letterario e ricorrono nella definizione di *emerging adulthood*, la delicata fase di transizione verso l'età adulta. Tali considerazioni sono maturate anche a seguito di un'esperienza laboratoriale condotta con studenti e studentesse dell'insegnamento di Educazione degli adulti all'Università di Trieste, dove note autobiografiche e romanzi di formazione sono stati utilizzati come spunti per analizzare i percorsi di crescita e costruzione identitaria dei partecipanti. Nell'occasione, il romanzo "Le otto montagne" di Paolo Cognetti è stato scelto come prototipo contemporaneo di *Bildungsroman* per alcuni suoi passaggi chiave sul rapporto intergenerazionale, sull'amicizia, sul valore del viaggio, sul significato di "progetto".

Building on an exploration of the formative potential of the autobiographical method, this essay undertakes a critical examination of the Bildungsroman tradition, framed through the defining features of the genre and their resonance within the conceptual discourse on *emerging adulthood*, the nuanced and transitional phase

leading towards full maturity. The analysis is informed by a workshop conducted with students enrolled in the Adult Education class at the University of Trieste, in which autobiographical narratives and works of the Bildungsroman tradition were employed as lenses through which to interrogate participants' pathways of personal development and identity construction. Within this context, Paolo Cognetti's *The Eight Mountains* was adopted as a contemporary exemplar of the Bildungsroman, selected for its pivotal passages that engage with themes of intergenerational relationships, the nature of friendship, the formative significance of travel, and the conceptual depth of the notion of "project".

### 1. *Le due anime dell'educazione degli adulti*

Fin dalle sue origini, la ricerca condotta nell'ambito dell'educazione degli adulti, così come la conseguente produzione scientifica, hanno evidenziato l'esistenza di due grandi orientamenti o filoni.

Il primo è intitolato alla dimensione professionale (e performativa) dell'adulto, a partire dal principio secondo cui la vita di una persona adulta è talmente pervasa dall'esperienza lavorativa da far risultare l'ambiente di lavoro il principale contesto di apprendimento e, dunque, cambiamento, con cui ci si misura. Rientrano in questo filone tanto i comportamenti e le strategie adattive per adeguarsi alle innovazioni che il lavoro inevitabilmente comporta – organizzative, tecnologiche, contrattuali, ecc. – quanto i nessi con la pedagogia del lavoro e delle organizzazioni, altro spazio della ricerca pedagogica epistemologicamente fondato e consolidatosi nel tempo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Nella consapevolezza di non poter riassumere in poche righe la consistenza della letteratura di settore, ci limitiamo a segnalare l'esistenza di ben tre gruppi di lavoro interni alla Società Italiana di Pedagogia riconducibili a tale ambito: il primo intitolato alla *Pedagogia del lavoro: competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica*; il secondo alla *Pedagogia delle organizzazioni, employability e formazione terziaria*; il terzo alla *Pedagogia dell'impresa e human skills*. Se dalla stretta attualità volgessimo lo sguardo al recente passato, un significativo contributo alla costruzione dell'impianto epistemologico sul nesso fra pedagogia

Il secondo, invece, può essere riferito alla dimensione esistenziale della persona adulta, alla cura di sé, alla continua ricomposizione della propria identità e della propria vicenda biografica: tale approccio non esclude l'esperienza lavorativa, ma la colloca, appunto, in una prospettiva di significato più ampia e la considera parte del continuo intreccio di traiettorie esperienziali di cui si compone la vita di ciascuno.

La coesistenza dei due approcci, come si diceva, è puntualmente segnalata da tempi non sospetti: già Lindeman, agli inizi del secolo scorso, in un'opera pionieristica come *The Meaning of Adult Education*, evidenziava l'inevitabile pervasività del lavoro nella stagione dell'adulità ma, al tempo stesso, raccomandava di non piegare l'educazione degli adulti su ideali esclusivamente professionali (Marescotti, 2012). Gli faceva eco Knowles, il cui modello andragogico non mancava di registrare, in alcuni suoi principi, l'esistenza di una doppia declinazione delle ragioni per cui un adulto apprende; la cosa risultava particolarmente esplicita rispetto al principio della "motivazione", riferita a fattori estrinseci quando legata a condizioni contingenti e funzionali, e a fattori intrinseci, quando alimentata da disposizioni, passioni o desideri del tutto soggettivi (Knowles, Holton III e Swanson, 2005).

In Italia, agli albori dell'inquadramento accademico dell'educazione degli adulti, Lorenzetto evidenziava la differenza fra un'*alfabetizzazione funzionale*, necessaria cioè al mantenimento o aggiornamento di competenze sulla base delle necessità espresse dai sistemi di produzione, e un'*alfabetizzazione culturale*, svincolata da qualsiasi necessità materiale e riferibile, piuttosto, a una dimensione olistica della persona (Lorenzetto, 1976). Successivamente, alcuni dei più recenti interpreti degli studi di settore hanno seguito la medesima traccia, distinguendo, a seconda dei casi, fra polarità tecnico-metodologica e filosofico-valoriale (Alberici, 2011), fra ragioni di necessità e di opportunità (Mariani, 2014), fra dimensione professionale, da una parte, e umanistica (Loro, 2006), esistenziale (Dato, 2009) o della cura di sé (Tramma, 2011), dall'altra.

e lavoro andrebbe certamente rinvenuto nei lavori (fra gli altri) di Giorgio Bocca, Renato Di Nubila, Giuditta Alessandrini, Paolo Federighi.

Il presente contributo si colloca nell'alveo di questa seconda prospettiva e riflette sull'uso dei romanzi di formazione come strumento per accompagnare una delle transizioni più delicate nella vita di una persona: quella dell'ingresso nell'adulthood. Si tratta di una fase evolutiva i cui tratti tipici sono stati inizialmente descritti da Arnett (2000) per essere successivamente sistematizzati, non solo dallo stesso autore, in un quadro teorico più ampio chiaramente riconoscibile nel costrutto di *emerging adulthood*. Secondo tale impostazione, il periodo compreso fra i 18 e i 29 anni (in una prima fase il *range* era stato fissato fra i 18 e 25 anni) sarebbe caratterizzato da una serie di elementi ricorrenti, fra i quali quello delle *esplorazioni identitarie* pare particolarmente aderente alla dimensione "esistenziale" poco sopra richiamata. All'emergere dell'adulthood, insomma, è del tutto normale fare bilanci e proiezioni, interrogarsi sul proprio avvenire, vagliare ipotesi progettuali anche in chiave professionale, dare significato ai legami, riconducendo sempre il tutto alla definizione della propria identità. Per quanto strettamente soggettivo e individuale, questo processo di continua composizione e ricomposizione può essere agevolato dal possesso di alcune chiavi di lettura rinvenibili in altre "storie di vita" o "storie di crescita", reali o opportunamente costruite: biografie e romanzi di formazione si offrono in tal senso come preziose guide per la ricerca delle strutture con cui riflettere ed agire sul proprio progetto esistenziale (Formenti, 1998).

## 2. Il metodo e l'approccio autobiografico

L'impiego del genere autobiografico in chiave formativa riconduce soprattutto all'opera di Duccio Demetrio, protagonista nel periodo a cavallo fra gli anni Novanta e Duemila di un'intensa attività tanto sul piano scientifico, grazie anche a una significativa rete di collaborazioni non soltanto interne all'Università di Milano Bicocca, quanto sul piano divulgativo-culturale, come testimonia la fondazione nel 1998 della Libera Università dell'Autobiografia di

Anghiari. L'opera che meglio sintetizza i principi di quello che ormai viene considerato un metodo formativo maturo, rimane probabilmente *Raccontarsi*, il cui sottotitolo – *L'autobiografia come cura di sé* – lascia pochi dubbi circa la declinazione con cui è stata concepita. In quel testo Demetrio fissava alcuni punti fermi della sua proposta, a partire dalla considerazione secondo cui l'autobiografia sarebbe una “faccenda adulta”, proprio perché l'adulthood

è il tempo dei primi bilanci e per questo di non poche depressioni. È però il tempo della maturità – intendendo con questo concetto quanto di più complesso è dato raggiungere in termini di pienezza e densità dei problemi – perché i ricordi ci chiedono di essere ricomposti e distinti in base ad alcuni criteri. [...] È il tempo del compimento e dell'autobiografia che ci permette di ricomporre i frammenti, o di riannodare i fili, di un testo ormai scritto nelle sue parti essenziali (Demetrio, 1995, pp. 23-25).

Chiariva, in secondo luogo, che sono proprio i momenti di transizione, indipendentemente dall'età in cui si manifestano, a rendere più forte il desiderio, se non l'esigenza, di raccontarsi; lungi dall'essere un'azione narcisistica, essa, al contrario, può svolgere una funzione lenitiva, dai poteri analgesici e ricostituenti – scrive Demetrio, ancora una volta richiamandosi al concetto di “cura” – a condizione, naturalmente, di essere condotta secondo precisi criteri, individuati nelle condizioni di *dissolvenza*, *convivenza*, *ricomposizione*, *invenzione* e *spersonalizzazione*, a cui rimandiamo per un opportuno approfondimento. Quel che preme qui evidenziare, però, è la natura generativa della transizione, pur nelle sue criticità, in maniera non troppo distante da quanto teorizzato da Levinson sugli “eventi marcatori” (1978) o dal significato attribuito da Mezirow ai “dilemmi disorientanti” (1991).

Infine, nel soffermarsi su aspetti più metodologici, Demetrio chiarisce come l'autobiografia, pur evocando un lavoro introspettivo e quasi intimistico, è invece una pratica di relazione, fondata certamente sull'autoriflessività, ma con l'indispensabile contributo delle “vite altrui”. Raccontarsi, in fin dei conti, è un esercizio che

presuppone qualcuno che legga o ascolti e, per svolgerlo correttamente, richiede a propria volta capacità di leggere e ascoltare le narrazioni degli altri. Ed è a questo punto, precisamente nel capitolo intitolato “Andar per biografie”, che Demetrio giunge ad uno dei passaggi cruciali del suo “manifesto”, ovvero la distinzione fra il pensiero autobiografico e ciò che definisce “l’approccio autobiografico nella ricerca”: il momento cioè in cui illustra la possibilità di “pensare agli altri come *storie di vita da raccogliere con loro*” (Demetrio 1995, p. 169, corsivo nel testo). Tale prospettiva presuppone l’esistenza di un ricercatore che, attraverso una relazione dialogica, inizi ad occuparsi delle biografie di altri (“bussare alle vite altrui” è l’espressione utilizzata da Demetrio), a raccogliere sezioni o frammenti di materiali biografici, a ordinarli secondo precisi criteri di senso individuabili, come avviene solitamente nella ricerca, solo quando i “dati” hanno una loro consistenza. È bene precisare che in questa parte del discorso il tono di Demetrio si fa quasi perentorio sugli aspetti metodologici, ribadendo la natura qualitativa di tale approccio, la necessità di una forma dialogica, la condizione di agire in piccoli gruppi, il divieto assoluto (l’espressione è proprio questa) di utilizzare strumenti di rilevazione standardizzati.

Tornando al materiale biografico e alla sua duttilità, può capitare che esso si arricchisca anche di altre biografie, reali o costruite, a partire dal principio secondo cui una storia di vita (il filone è quello della *life history* o della *tranche de vie*) “è un intrico di micro-biografie, di situazioni e momenti di vita che fra loro posseggono non esili corrispondenze” (p. 188). Il passo dal genere biografico in senso stretto alla possibilità di riferirsi anche ai romanzi di formazione è breve e questa sorta di anello di congiunzione può essere incarnata dall’opera di Goethe, puntualmente citato da Demetrio tanto nel testo, quando ci si riferisce all’incipit de *I dolori del giovane Werther* per esemplificare il lavoro di raccolta del ricercatore, quanto nella bibliografia ragionata finale, ove quello stesso romanzo è catalogato nella sezione delle *Autobiografie e biografie famose: tra verità e romanzo*.

### 3. Dall'autobiografia ai romanzi di formazione

A distanza di poco più di vent'anni da quell'opera, precisamente nel 1796, Goethe pubblicò *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*, riconosciuto convenzionalmente come l'inizio di un nuovo genere letterario: quello, appunto, del "romanzo di formazione". La scelta dell'avverbio suggerisce il fatto che la critica letteraria non sia del tutto unanime rispetto a questa designazione (Beretta Anguissola, 2009), mentre vi sono meno dubbi sulle origini tedesche e ottocentesche di tale filone, come si coglie dall'espressione *Bildungsroman* con cui viene tuttora identificato e, dunque, dal forte nesso con il concetto di *Bildung*, a propria volta radicato nella cultura germanica e mitteleuropea dal medioevo in poi (Gennari, 2014). C'è un filo, nemmeno troppo sottile, che lega la *Bildung* al romanzo di formazione e al metodo autobiografico ed esso consiste nella natura introspettiva e soggettiva delle trame implicate. Il concetto di *Bildung*, infatti, si riferisce alla "formazione" e segna in maniera molto netta il solco che la separa dall'educazione: mentre quest'ultima evoca un rapporto fra persone (e si sostanzia, appunto, nella relazione educativa), la prima riguarda l'interiorità del singolo, la "forma" che egli (o ella) intende dare a sé stesso (o sé stessa) (Gennari, 2016). Allo stesso modo, volendo provare a definire contenutisticamente il romanzo di formazione, vi si potrebbe riconoscere un'opzione anti-eroica, che guarda alla normalità ma dall'interno "e ne ha costruito una fenomenologia tale da rendere la normalità interessante e significativa *in quanto normalità*" (Moretti, 1999, p. 13, corsivo nel testo). La tradizione del *Bildungsroman*, insomma, si è costruita nella sintesi fra la tensione verso l'individualità e la socializzazione: "la formazione dell'individuo come individuo *in sé e per sé* coincide senza crepe con la sua integrazione sociale in qualità di semplice *parte di un tutto*" (Moretti, 1999, p. 18, corsivo nel testo). La postura introspettiva, infine, riecheggia in molti passaggi di illustrazione del metodo autobiografico, ma risulta particolarmente esplicita quando Demetrio riconosce nella retrospezione, nell'interpretazione e nella creazione le parti fondamentali della

sintassi letteraria, con la differenza, però, che l'autobiografo, a differenza del romanziere, si preoccupa soprattutto di sé e ne farà un uso privato e intimo:

L'autobiografia è l'espressione più elevata della coscienza e della consapevolezza; non soltanto ci riporta al passato, essa abbraccia quanto abbiamo vissuto, stiamo vivendo, vivremo; è sintesi e analisi che aggiunge un altro dominio della mente, tutto speciale, agli altri suoi poteri (Demetrio, 1995, p. 210).

Tornando ai romanzi di formazione, un aspetto che si coglie subito dall'analisi della critica letteraria è l'estrema difficoltà ad inquadrare il genere entro una formula definitoria univoca. Anche laddove si rinvergono indicazioni molto essenziali – Graham (2019) ritiene ad esempio che la narrazione delle sfide di una giovane persona nell'affrontare il proprio percorso di crescita sia già una condizione sufficiente per riconoscerne le potenzialità del romanzo di formazione – la ricchezza di variabili o specifiche (pensiamo solo alle declinazioni geografiche) contribuisce, nel suo complesso, a rendere non del tutto agevole il tentativo di una sistematizzazione. Moretti, il cui saggio del 1999 è diffusamente riconosciuto come uno dei più autorevoli contributi analitici sul tema<sup>2</sup>, non si cimenta nemmeno nel tentativo di dare una definizione di *Bildungsroman*, ma ne illustra le caratteristiche attribuendovi una “funzione simbolica della modernità”, con tutto ciò che una simile interpretazione comporta in termini di suggestioni. Consapevoli pertanto del rischio dovuto a eccessive semplificazioni, ci limitiamo a segnalare alcuni elementi ricorsivi attraverso un'operazione di sintesi – inevitabilmente parziale – condotta attraverso l'analisi della letteratura critica.

<sup>2</sup> Tale giudizio si coglie dalla ricorrenza delle citazioni. Bisogna considerare che l'edizione a cui ci siamo riferiti, quella del 1999, è in realtà la traduzione dell'opera originale che Moretti scrisse nel 1987 in lingua inglese con il titolo *The Way of the World: the Bildungsroman in European Culture*. Si coglie anche da qui il respiro internazionale dei richiami a questo saggio.

Un primo aspetto riguarda senz'altro il processo di crescita del protagonista, con un focus, però, sulla fase giovanile e sul passaggio – dovremmo dire la *transizione* – all'età adulta. La nozione di *Bildung*, in tal senso, si coglie proprio nelle idee, nei progetti, nella pratica, prima incerta, poi sempre più evoluta, di chi deve “dare forma” alla propria esistenza attraverso atti di consapevolezza e autodeterminazione. È ancora Moretti, in tal senso, a segnalare come l'eroe dell'epica classica fosse un adulto (compiuto e maturo, ci permettiamo di aggiungere). Wilhelm Meister, per tornare alle origini del genere, viene definito invece un “eroe nuovo”, un giovane, appunto:

[...] a fine Settecento le priorità si rovesciano, e ciò che rende Wilhelm Meister e i suoi successori rappresentativi e interessanti è, in buona sostanza, il mero fatto di essere giovani. La gioventù – le tante diverse gioventù del romanzo europeo – diviene così, per la cultura occidentale moderna, l'età che racchiude in sé il «senso della vita» (Moretti, 1999, p. 4).

Sempre in linea con la tradizione della *Bildung*, il forte accento sulla dimensione soggettiva si traduce in uno stile narrativo che intreccia costantemente momenti introspettivi a ciò che accade al di fuori del protagonista: Rügge-meier (2023) parla in tal senso di introspezione psicologica in interazione continua con il contesto storico. A tema, insomma, ci sono al tempo stesso i travagli giovanili dovuti alla costruzione individuale del progetto di vita e le fatiche di un'intera generazione alla ricerca del proprio spazio fra passaggi d'epoca, condizionamenti sociali, cambiamenti culturali.

La definizione di questo ambivalente percorso è poi segnata, di norma, da viaggi, incontri o scelte che scandiscono la narrazione e determinano svolte piccole o grandi nella vita del protagonista. Anche in questo caso non è difficile trovare un nesso con teorie dello sviluppo e dell'apprendimento che si sono occupate dell'adulità: gli episodi in questione possono essere paragonati ai già citati “eventi marcatore” di Levinson e determinare ciò che Mezirow definiva il cambiamento delle “prospettive di significato” (1991), con la particolarità, tuttavia, di non risultare sempre distinguibili nello

sviluppo della trama narrativa: come accade nel *giovane Holden* di Salinger – altro noto esempio di romanzo di formazione – essi non si colgono se non al termine della vicenda, da uno sguardo d'insieme, lasciando al lettore la libertà (ma anche la responsabilità) di stabilire ciò che ha avuto un valore di svolta.

Infine, proprio quest'ultimo riferimento induce a considerare un altro aspetto, legato allo stile narrativo. Rüggemeier, nella sua disamina sul *Bildungsroman* (2023), distingue fra due possibili opzioni: quella della narrazione in prima persona e quella affidata, invece, a un narratore che, dall'esterno, svolge una funzione di “osservatore” ma anche di “commentatore”, sovente con suggerimenti al lettore sul significato da attribuire ad alcuni specifici passaggi. Specie il primo stile (Rüggemeier parla di “mediazione narrativa”) può tradire una certa somiglianza con l'autobiografia e sebbene il *Bildungsroman* presenti una trama appositamente costruita, il confine fra i due generi appare sempre molto labile per la difficoltà a separare del tutto la finzione (*fictional characters*) dalle esperienze personali dell'autore che potrebbero averla ispirata.

#### 4. Un'esperienza laboratoriale con l'autobiografia e il romanzo di formazione

L'uso dell'autobiografia nell'ambito di percorsi formativi è stato ampiamente documentato (Formenti, 1998) e prevede una serie di possibili varianti che chiaramente tengono conto della natura del percorso stesso e dei suoi partecipanti, entro però il fondamentale confine della stagione adulta per ragioni che, giunti a questo punto, dovrebbero risultare già chiare.

Nell'esperienza applicativa che intendiamo documentare in questa seconda parte, una di queste varianti coincide proprio con l'impiego, per così dire “promiscuo”, del romanzo di formazione e dell'autobiografia a partire da alcune condizioni di esercizio che meritano di essere esplicitate.

Il contesto è quello dell'insegnamento di *Educazione degli adulti* attivato nel corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione dell'Università di Trieste, le cui caratteristiche evidenziano alcuni

elementi distintivi rispetto alle altre discipline che compongono, di norma, quel curriculum.

Una prima specificità, ad esempio, si coglie a partire dalla stessa denominazione perché l'espressione "educazione degli adulti" viene utilizzata per indicare tanto la disciplina quanto il suo oggetto; così non avviene, invece, per la pedagogia sociale, la pedagogia speciale o la pedagogia sperimentale (e l'elenco potrebbe essere ben più lungo), dove invece questa coincidenza non c'è. Le ragioni possono essere individuate in motivazioni di natura etimologica e sebbene sia ormai assodato che la pedagogia non rivolge il proprio interesse solo a processi educativi indirizzati all'infanzia (come la radice *pais, paidos* suggerirebbe), l'accostamento all'adulthood può apparire particolarmente forzato, se non addirittura ossimorico (Bellatalla, Marescotti e Russo, 2004) e, anzi, fu proprio questa considerazione ad indurre Knowles a legittimare un modello *andragogico* piuttosto che *pedagogico*.

Per i temi su cui si sta ragionando, però, è soprattutto un secondo aspetto a risultare significativo. L'insegnamento di *Educazione degli adulti*, collocato nel secondo semestre dell'ultimo anno di corso, ha per destinatari studenti e studentesse che si stanno formando sul piano professionale per diventare futuri educatori socio-pedagogici ma che, al contempo (e salvo casi particolari), si collocano esattamente nelle condizioni descritte dall'*emerging adulthood*, dunque in una fase della loro vita particolarmente intensa sul piano progettuale e quasi sospesa – com'è tipico di qualsiasi transizione – fra un prima e un dopo, fra ciò che già rientra nella propria sfera di consapevolezza (in termini di risorse, competenze, legami) e quanto appartiene al dominio dell'incertezza, perché non ancora realizzato ma, semmai, appena prefigurato o desiderato. L'insegnamento di *educazione degli adulti*, insomma, li intercetta nel pieno della composizione della loro identità adulta e, sul piano formativo, offre inedite opportunità per il fatto di interpellarli sul piano esistenziale, oltre che professionale. Studenti e studentesse, di norma fra i 21 e i 23 anni, giunti al termine del loro primo livello di studi universitari, spesso anche con prime esperienze di distacco dalla famiglia di origine (viene in mente la distinzione tra fasi preliminari,

liminari e postliminari descritta da Van Gennep ne *I riti di passaggio*), rappresentano il prototipo di quella “gioventù” a cui si riferisce Moretti nell’individuare il profilo tipico dei protagonisti del *Bildungsroman*.

Tornando, dunque, all’esperienza oggetto del presente articolo, nell’anno accademico 2024/2025 una parte dell’insegnamento di Educazione degli adulti erogato dall’Università di Trieste per il corso di studio in Scienze dell’educazione si è svolta in modalità laboratoriale per offrire a studenti e studentesse uno spazio non convenzionale di scrittura autobiografica a partire dalle scelte che stanno caratterizzando la loro transizione verso l’età adulta. Per accompagnarli in questo compito, l’attività ha alternato i momenti autoriflessivi di stesura guidata delle proprie note autobiografiche alla lettura collettiva di un’autobiografia e di un romanzo di formazione particolarmente indicati allo scopo per la loro struttura narrativa e per il fatto di avere sullo sfondo il comune denominatore della “montagna”, a propria volta metafora (ma anche pratica) ampiamente utilizzata in contesti educativi e formativi (Cornacchia, 2023)

L’autobiografia scelta per l’attività in questione è *La via meno battuta* di Matteo Della Bordella, alpinista di fama internazionale, già presidente dei “Ragni di Lecco”, uno dei gruppi CAI più titolati d’Italia. Ciò che rende questo testo particolarmente adatto agli obiettivi fissati dal laboratorio e dall’intero insegnamento di Educazione degli adulti è la cifra introspettiva con cui l’autore ricostruisce i passaggi più significativi della sua carriera, senza mai entrare in dettagli troppo tecnici, né celebrare eccessivamente i suoi successi ma, al contrario, dando rilievo alle rinunce, alle fatiche, alle imprese fallite dalle quali, però, ha saputo imparare.

##### 5. *Un romanzo di formazione contemporaneo: Le otto montagne*

Il romanzo di formazione, invece, è *Le otto montagne* di Paolo Cognetti, vincitore del premio Strega nel 2017 e soggetto di un

adattamento cinematografico nel 2022, a propria volta pluripremiato. Anche in ragione di questa notorietà, il testo si presta ad una lettura collettiva con studenti e studentesse universitarie sui temi della transizione e dell'adultizzazione: dal rapporto con i genitori (in particolare con il padre), all'amicizia, alla tensione progettuale, alla precarietà, ai dilemmi che qualsiasi scelta comporta.

Nella tradizione del *Bildungsroman* la relazione intergenerazionale è un tema ricorrente e, molto spesso, coincide con il momento iniziale del processo formativo. La stesura del proprio progetto e, dunque, la costruzione della propria identità hanno origine da un distanziamento che può assumere anche i connotati di un atto di separazione quando risulta particolarmente conflittuale. Nel romanzo di Cognetti questa dinamica prende forma attraverso il rapporto ambivalente fra il protagonista, Pietro, e il padre Giovanni: i due hanno numerose occasioni di scontro per effetto di visioni e scelte esistenziali diverse, ma nello sviluppo narrativo quel progressivo allontanamento sembra ricomporsi nel tempo della maturazione di Pietro, quando egli realizza il valore dei lasciti paterni sia in termini tangibili – una vecchia baita da ristrutturare che diventerà il suo punto di equilibrio – sia in termini intangibili, a cominciare dal profondo legame con la montagna.

Dalla relazione con chi ci ha preceduto a quella con i coetanei il passo è breve. Qualsiasi “storia di formazione” è segnata dalla qualità e dall'intensità di legami e amicizie che, come pietre miliari, scandiscono il percorso di vita di ciascuno di noi. Nel romanzo di Cognetti questo aspetto si coglie soprattutto nell'amicizia che Pietro stringe con Bruno, un bambino che vive nello sperduto villaggio di montagna dove Pietro trascorreva le vacanze estive con i genitori, e che, nello sviluppo della trama, diventa a propria volta un uomo, sia pure attraverso traiettorie molto diverse da quelle del protagonista. Il loro legame è reso ancor più autentico proprio dalle differenze, per così dire “sociali”, che li caratterizzano: Pietro è un bambino di città, di estrazione borghese, al quale non mancano opportunità di studio, lavoro e conoscenza del mondo; Bruno, al contrario, rimane sempre legato alla sua terra d'origine, senza grandi possibilità di cambiare un destino segnato ma, al tempo stesso,

senza manifestare mai alcun rimpianto per quella condizione che, anzi, sembra essere alla base di un'apparente serenità che, invece, Pietro non riesce mai ad avere.

La continua ricerca di un proprio equilibrio è il *leitmotiv* della vicenda esistenziale di Pietro, la cui insoddisfazione per una vita a suo dire piatta, senza particolari sussulti, lo conduce a cercare un punto di rottura. Uno degli elementi che rende più riconoscibile un romanzo di formazione è il valore simbolico attribuito al viaggio, sia come metafora complessiva del percorso formativo – l'apprendistato di Wilhelm Meister è spesso rappresentato come un viaggio in sé (Giosi, 2022) – sia come specifica circostanza o episodio a cui viene assegnato un preciso significato. Moretti spiega che, a differenza della novella, l'episodio romanzesco non rinvia ad una necessità oggettiva, ma ad una possibilità soggettiva: si tratta di un evento che avrebbe anche potuto non avere luogo, ma rilevante per il significato che assume e ancor più, nel *Bildungsroman*, per il significato attribuitogli dal protagonista. Per dirla in altri termini, la circostanza del viaggio, in entrambe le dimensioni – metaforica o episodica – è ontologicamente formativa, come rileva puntualmente Cambi:

Se da un lato il processo di formazione del soggetto si delinea sempre più attraverso la metafora del viaggio, il viaggio entra a far parte sempre più dell'esperienza di formazione. Sono due percorsi speculari che rinnovano sia l'*iter* pedagogico [...], sia il percorso educativo, che assegna proprio al viaggio [...] il ruolo di sigillo conclusivo (Cambi, 2011, p. 157).

Per Pietro il viaggio coincide con la necessità di interrompere una routine, come si diceva: nel trascorrere alcuni periodi in Nepal, ai piedi delle grandi catene dell'Himalaya (sullo sfondo, ancora una volta, il tema ricorrente della montagna), egli sperimenta l'ambivalente potere del distacco che, mentre lo allontana dalle sue inquietudini, lo riconcilia con i punti fermi della sua formazione e rinsalda i legami della sua vita (primo fra tutti quello con Bruno).

Gli esempi che permettono di leggere *Le otto montagne* nella prospettiva dei romanzi di formazione sarebbero ancora molti, dalla

funzione orientativa del progetto (nel caso di Pietro rappresentata dalla ristrutturazione della baita ricevuta in eredità dal padre), alle relazioni sentimentali (il personaggio di Lara, intima amica di Pietro, prima, e compagna di Bruno, poi), ai lutti o a ciò che Moretti definisce i “mali inevitabili” (la scomparsa del padre e, successivamente, la perdita di Bruno).

Queste “tappe”, così come scandiscono lo sviluppo narrativo di un genere letterario e ne permettono il riconoscimento, hanno una straordinaria affinità con gli elementi costitutivi dell'*emerging adulthood*, individuati da Arnett nella continua ricerca dell'identità personale, nel vissuto di instabilità, nella focalizzazione sullo sviluppo e sulla realizzazione personale, nella percezione di trovarsi nel mezzo di una transizione e nella convinzione di trovarsi comunque di fronte a diverse possibili traiettorie di vita (Arnett, 2000). La lettura collettiva del romanzo di Cognetti, assieme agli spunti offerti dall'autobiografia di Della Bordella, ha permesso agli studenti e alle studentesse di Scienze dell'educazione di lavorare e riflettere, in un clima di condivisione, sul proprio percorso biografico e di individuarvi i nessi con le vite altrui e la normale condizione di sospensione che la transizione verso l'età adulta comporta.

Fra le considerazioni conclusive, e alla luce di quanto emerso nel corso dell'attività laboratoriale attraverso cui studenti e studentesse hanno avuto modo di leggere brani selezionati a tema e di cimentarsi in brevi sessioni di scrittura autobiografica, è opportuno prendere atto delle difficoltà con cui la formazione universitaria, pur rivolta nella maggior parte dei casi al medesimo target riconosciuto dal paradigma dell'*emerging adulthood*, riesca a sollecitare solo in parte la dimensione introspettiva e della definizione del sé, ugualmente fondamentale nei percorsi di prefigurazione professionale. Ciò suggerisce un'estensione transdisciplinare di questo genere di attività e una sua collocazione, ad esempio, nei programmi indirizzati al benessere di studenti e studentesse e, dunque, un richiamo alla vocazione pedagogica dell'Università, la cui funzione di accompagnamento verso l'adulthood prescinde dagli specifici indirizzi professionali riconducibili ai singoli corsi di laurea.

*Bibliografia*

- Alberici A. (2011). Educazione degli adulti nella prospettiva dell'apprendimento permanente. In M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Arnett J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 55, 5, 469-480.
- Bellatalla L, Marescotti E., Russo P. (2004). *L'ossimoro intrigante. Studi di pedagogia degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Beretta Anguissola A. (a cura di) (2009). *Il romanzo francese di formazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2011). Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia. *Studi sulla formazione*, 2, 149-171.
- Cognetti P. (2016). *Le otto montagne*. Torino: Einaudi.
- Cornacchia M. (2023). Tracce per un'educazione al desiderio nella metafora della montagna. *Attualità Pedagogiche*, 5, 1, 59-68.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Della Bordella M. (2019). *La via meno battuta*. Milano: Rizzoli.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Gennari M. (2014). La nascita della Bildung. *Studi sulla formazione*, 1, 131-149.
- Gennari M. (2016). Prefazione. In G. Sola, *La formazione originaria*. Milano: Bompiani.
- Giosi M. (2022). Goethe e la Bildung, fra arte, natura, educazione. *Studi sulla formazione*, 25, 141-149.
- Graham S. (2019). Introduction. In S. Graham (Ed.), *A History of the Bildungsroman*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knowles S. M., Holton III E. F., Swanson R. A. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier Inc., Burlington, MA.
- Levinson D. J. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- Lorenzetto A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Edizioni Studium.
- Loro D. (2006). *Pedagogia della vita adulta*. Brescia: La Scuola.
- Marescotti E. (2012). *Il significato dell'Educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.

- Mariani A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moretti F. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Rüggemeier A. (2023). Bildungsroman. *Oxford Research Encyclopedia of Literature* [https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.1274].
- Tramma S. (2011). L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta. In M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Van Gennep A. (1909, 2012). *I riti di passaggio*. Torino: Bollati e Boringhieri.