

SAGGI – ESSAYS

SIMMETRIE IMPERFETTE. L'AMICIZIA MASCHILE  
COME SPAZIO APERTO TRA LETTERATURA E  
DISEDUCAZIONE AL GENERE

IMPERFECT SYMMETRIES: MALE FRIENDSHIP AS AN  
OPEN SPACE BETWEEN LITERATURE AND THE  
UNLEARNING OF GENDER NORMS

*Angela Arsenà (Università Telematica Pegaso)*

Il presente contributo esplora il valore pedagogico dell'amicizia maschile nel romanzo di formazione, con un focus su Fred Uhlman e Andrea De Carlo laddove l'amicizia si configura come gesto di resistenza affettiva contro un'istituzione scolastica inospitale e una socializzazione emotiva maschile segnata da silenzio e distanza. Il saggio mette in dialogo il romanzo di formazione e la riflessione filosofico-pedagogica sull'identità, il genere e il potere formativo della narrazione, evidenziando come l'amicizia costituisca un'esperienza liminare e trasformativa. Attraverso un confronto con le acquisizioni della letteratura educativa e narrativa, in particolare sulle differenze di genere e sulle derive relazionali contemporanee, si propone una visione dell'amicizia come spazio critico e generativo, capace di educare alla libertà, alla vulnerabilità e alla complessità del legame umano.

This contribution explores the pedagogical value of male friendship in the coming-of-age novel, with a focus on the works of Fred Uhlman and Andrea De Carlo, where friendship emerges as a gesture of affective resistance against an inhospitable school institution and a male emotional socialization marked by silence and detachment. The essay places the Bildungsroman in dialogue with philosophical and pedagogical reflections on identity, gender, and the formative power of narrative, highlighting how friendship

constitutes a liminal and transformative experience. Through engagement with educational and narrative literature – particularly concerning gender differences and contemporary relational dynamics – the essay proposes a vision of friendship as a critical and generative space, capable of educating toward freedom, vulnerability, and the complexity of human connection.

### 1. *Approdi e configurazioni del Bildungsroman contemporaneo*

“Ogni amicizia autentica è una storia dell’anima”, si potrebbe dire parafrasando Rilke (1980), laddove il sentimento, nella sua dimensione più silenziosa e potente, si fa parola che plasma, gesto che educa, assenza che permane. Entrare nel romanzo di formazione significa addentrarsi in quel territorio fragile e incandescente in cui l’identità si forgia nell’incontro con l’altro – e spesso è l’amico/a, più ancora della persona amata o del padre o della madre, a costituire la prima figura dell’alterità generativa, dello specchio mobile e perturbante attraverso cui il sé impara a vedersi e a distinguersi. Come spiegava Umberto Eco (1993), attraversare i boschi narrativi non è mai un esercizio neutro: significa perdersi, smarrire la direzione lineare della biografia, sostare tra biforcazioni e sentieri secondari, dove l’amicizia appare e scompare, muta o tradisce, si eclissa per poi ritornare sotto altre forme. La letteratura, in questo senso, non solo racconta la formazione, ma la ospita, la plasma, la rende possibile, consegnandoci personaggi e vicende che non sono semplici invenzioni ma tipi antropologici, modelli simbolici, esperienze-limite capaci di scolpire la nostra comprensione dell’umano (Eco, 2016). Paul Ricœur (1985) affermava che il tempo diventa umano nel momento in cui è narrato, e ogni formazione, dunque, ha bisogno di un racconto per darsi e riflettersi. Il *Bildungsroman* è il luogo letterario per eccellenza dove questa trasfigurazione prende corpo (Llorens, 2023). Da *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* di Goethe (1795/2013) al *Ritratto dell’artista da giovane* di Joyce (1916/2013), fino alle narrazioni più contemporanee, la crescita del soggetto è sempre una tensione fra fedeltà a sé e

riconoscimento dell'altro, fra adesione e distacco, fra la domanda di senso e il dolore della perdita. In questo quadro, l'amicizia maschile rappresenta un prisma complesso: mai mera compagnia, mai pura complicità, ma campo relazionale denso, talvolta muto, in cui si decidono i confini dell'identità, la postura etica e la capacità di sopportare la separazione.

Andrea De Carlo (1989) e Fred Uhlman (1971), pur muovendosi in registri narrativi differenti, ci offrono due figure emblematiche del compagno d'anima: Guido e Konradin. Entrambi segnano, nei rispettivi protagonisti, una frattura e una rinascita, un'educazione al tempo e alla responsabilità, al dolore e alla memoria. In *Due di due* di Andrea De Carlo (1989) Guido è l'amico che fugge e ritorna, che provoca e ispira, che vive al limite della leggerezza e del dramma, lasciando in Mario, voce e io narrante, il compito di comprendere il mondo attraverso una dialettica mai conclusa. Konradin in *L'amico ritrovato* di Uhlman (1971) è invece l'assenza incisa nella carne della storia, il nome che non può più rispondere, e che tuttavia continua a educare attraverso il ricordo, la nostalgia, il senso di colpa e di bellezza perduta.

Come ci ricorda Hannah Arendt (1961), l'educazione è sempre un gesto rivolto al futuro attraverso la responsabilità per il mondo e per l'altro e nulla, si potrebbe dire, è più formativo della consapevolezza che ogni relazione autentica porta in sé il rischio della fine, eppure quest'ultima viene attraversata proprio per fondare nuove possibilità del vivere insieme. La scelta di indagare l'amicizia nel romanzo di formazione non è solo un'opzione letteraria, ma gesto teorico-politico: per Martha Nussbaum (1997) l'educazione deve risvegliare le emozioni morali, coltivare la capacità di sentire l'altro, sviluppare l'immaginazione empatica. In un tempo che esalta la prestazione, la performance, la connessione priva di contatto, ripensare l'amicizia maschile significa restituire spessore alla relazione, scompaginare le narrazioni tossiche del maschile competitivo e silenzioso, aprire alla pluralità delle possibilità emotive.

La voce pedagogica che attraversa questa riflessione non si dovrebbe limitare pertanto a osservare le dinamiche del testo, ma dovrebbe aspirare ad abitarle per interrogarle, assumendole come laboratorio ermeneutico dell'umano.

In questo senso, l'amicizia narrativa può essere interpretata paradossalmente come uno spazio di diseducazione rispetto ai modelli egemonici, un dispositivo formativo non per apprendere il controllo, ma per allenarsi alla vulnerabilità. Secondo Lev Vygotskij (1990), ogni sviluppo è sempre intersicologico prima di diventare intrapsicologico: è negli anfratti intermedi dell'amicizia, nella sua zona prossimale, che il soggetto sperimenta la possibilità di crescere oltre i limiti appresi, oltre i modelli ricevuti. E se, come scriveva Buber (1923/2005), nell'incontro autentico io divento io attraverso il tu, allora ogni romanzo di formazione che racconta un'amicizia è anche una pedagogia in atto, una filosofia incarnata dell'alterità.

L'obiettivo di questo contributo, dunque, è quello di esplorare l'amicizia maschile come crocevia formativo, come evento narrativo e pedagogico, come figura dell'educazione sentimentale e della costruzione di sé. Attraverso una lettura dialogica e riflessiva di *Due di due* (De Carlo, 1989) e *L'amico ritrovato* (Uhlman, 1971), si tenterà di mostrare come la letteratura non sia solo specchio della società, ma fucina simbolica, luogo generativo di un pensiero che educa a pensare l'altro, a sostenerne la differenza, a reggere il peso della separazione. Perché, in fondo, educare significa sempre mettersi in cammino con, condividere un margine, abitare un'ombra e talvolta dire addio senza cessare di essere insieme (Bertolini, 1988). E in quell'addio narrato, sofferto, meditato, forse si cela il gesto più potente della formazione: quello che non trattiene, ma libera.

## 2. Dalla cattedra al margine: educazione sentimentale in esilio

Ogni romanzo di formazione comincia con una soglia: un punto di passaggio, un varco instabile tra ciò che è stato e ciò che ancora non è, tra l'innocenza del non sapere e il disincanto della

consapevolezza. Ogni zona liminare è però anche luogo dell'iniziazione e al contempo dell'ambivalenza, dove il soggetto esperisce la vertigine del divenire. Non vi si entra senza tremore, né se ne esce indenni.

Secondo Gaston Bachelard (2006) la soglia è infatti un valore poetico primordiale: essa separa, ma allo stesso tempo unisce, protegge ed espone, è simbolo del passaggio ma, anche, della resistenza a trasformarsi. Nel *Bildungsroman*, la soglia è spesso rappresentata da un'istituzione – la scuola, la famiglia, la città – che il protagonista attraversa con uno sguardo sempre più critico, più dolente, più maturo. È lì che si manifesta il primo conflitto fra il sé e il mondo, fra la voce interiore e la voce del potere.

Come ricorda Franco Moretti (1999), il romanzo di formazione è un dispositivo narrativo che organizza il tempo attorno a una crisi d'identità e a un itinerario simbolico di trasformazione. E ogni crisi inizia con una genesi plastica, visibile, quasi geometrica: un banco di scuola, una porta di casa, una strada che si percorre per la prima volta con un altro. Varcare la soglia, in questo senso, è un atto pedagogico originario: significa assumere il rischio dell'incontro, dell'errore, della perdita, ed è proprio lì, in quella precarietà, che l'amicizia, come gesto narrativo e formativo, si accende. Perché l'amico, nel romanzo di formazione, è sempre colui che attende oltre la soglia: non al sicuro, ma già nel mondo, già nell'alterità.

Ora, spesso è la scuola a segnare tale varco simbolico, luogo deputato, almeno in apparenza, alla trasmissione del sapere, alla socializzazione, alla crescita. E tuttavia, tanto in *Due di due* di Andrea De Carlo (1989) quanto ne *L'amico ritrovato* di Fred Uhlman (1971), la scuola non è il grembo accogliente della formazione bensì, e piuttosto, territorio ostile, segnato da incomunicabilità, violenza simbolica, cecità educativa. Proprio in questa negazione dell'umano sembra allora germogliare, per contrasto, la possibilità dell'amicizia: come fuga, come scarto vitale, come atto di resistenza affettiva contro l'ottusità sistemica.

De Carlo apre il suo romanzo con un'immagine folgorante: gli insegnanti sono descritti come belve affamate di potere, pronte a divorare ogni forma di spontaneità, ogni accenno di vita interiore.

Una scuola-fortezza, blindata nei rituali autoritari, popolata da figure sadiche, incapaci di ascolto, impermeabili al turbamento e al desiderio che abitano l'adolescenza. Non meno drammatica, anche se più contenuta nel tono, è la descrizione di Uhlman, che ambienta la sua narrazione nella Stoccarda degli anni Trenta, in una Germania percorsa dai primi fremiti del nazismo. Qui, gli insegnanti sono rappresentanti incolti e volgari del nuovo potere: uno di essi, ad esempio, non esita a deridere gli studenti "non ariani", a normalizzare la discriminazione, a legittimare il razzismo come pedagogia nazionale. L'aula scolastica diventa così lo spazio in cui si apprende non la libertà del pensiero, ma la sua sottomissione ideologica; non l'incontro con l'altro, ma la sua esclusione.

In entrambi i romanzi, la scuola fallisce radicalmente la sua funzione educativa. Essa è incapace di accogliere, di comprendere, di guidare. E soprattutto, non è in grado di leggere ciò che davvero si muove nel cuore degli adolescenti: le loro inquietudini, le domande senza risposta, le emozioni che cercano una lingua per farsi riconoscere. In questo deserto relazionale, l'amicizia tra Mario e Guido (De Carlo, 1989), tra Hans e Konradin (Uhlman, 1971), si configura come gesto di disobbedienza affettiva: è la ricerca di un legame che sfugge alla catalogazione scolastica, che si forma non nei compiti assegnati ma nei silenzi condivisi, negli sguardi rubati, nei passi lenti che conducono fuori dai cancelli. Non è un caso che in entrambe le narrazioni l'amicizia nasca "dopo" la scuola, nel tratto che separa le aule dai luoghi dell'intimità familiare. Ma neppure la casa offre rifugio: Mario vive in una famiglia ingabbiata nella mediocrità borghese, chiusa nel conformismo di piccoli riti vuoti; Hans, figlio unico di un colto medico ebreo, percepisce nella sua casa una quiete troppo composta, un'intelligenza che non sa dare voce al dolore della Storia imminente, che finirà col travolgere la sua famiglia. Così, i due amici – nei rispettivi romanzi – trovano altrove il loro spazio: la strada, metafora antica e universale del cammino, diventa il teatro della loro formazione. È lungo le strade di Milano che Mario e Guido si perdono e si ritrovano, parlano, litigano, sperimentano la vita come avventura, come eccesso, come promessa. E sono i sentieri del parco, le passeggiate nel bosco, i

percorsi cittadini che Hans e Konradin condividono con una delicatezza struggente a rappresentare i luoghi naturali del dialogo, sapendo entrambi, senza poterlo dire, che quello spazio e quel tempo insieme è fragile, esposto, precario. La strada definisce, in questo senso, una geometria non euclidea, etica ed estetica, dell'amicizia: non ancora casa, non più scuola, ma territorio liminale dove il legame può prendere forma senza essere definito, dove la libertà può manifestarsi come gesto gratuito, come atto di fiducia.

Questo movimento, fuggire dalla scuola, non trovare riparo a casa, cercare nel fuori una possibilità, non è soltanto una dinamica narrativa, ma un paradigma pedagogico. Esso rivela come la formazione autentica non avvenga sempre nei luoghi deputati, ma spesso malgrado essi. La scuola istituzionale, incapace di accogliere l'emotività e la complessità del soggetto, produce disaffezione; la famiglia, troppo vicina o troppo distante, non offre il terreno neutro della sperimentazione del sé. Solo nell'incontro con l'altro fuori dai ruoli prescritti, fuori dallo sguardo normativo, l'identità può cominciare a farsi, a frammentarsi, a ricomporsi. In questo senso, l'amicizia nei due romanzi si configura come forma narrativa della speranza: essa è ciò che resiste all'istituzione, ciò che si oppone alla ferocia, alla paura, alla solitudine imposta.

Come scriveva Bruner (2002), educare è rendere l'altro capace di raccontarsi, e proprio questa capacità narrativa si origina nel dialogo, nella reciprocità, nel riconoscimento, anche muto, dell'amico. Un riconoscimento che, nei testi di De Carlo e Uhlman, è sempre sottoposto alla prova del mondo, ma che proprio per questo assume valore formativo. La strada diventa così emblema della *Bildung*: non come progetto lineare, ma come erranza fertile, come cammino condiviso, come spazio in cui l'altro smette di essere nemico o specchio e si fa compagno di transito, testimone del proprio divenire.

### *3. Fratelli, sfidanti, estranei: l'ambivalenza dell'amicizia maschile tra narrazione formativa e derive contemporanee*

Nel cuore dei romanzi di Andrea De Carlo (1989) e Fred Uhlman (1971), l'amicizia maschile si manifesta come un legame irriducibile, segnato da una tensione costante tra vicinanza e distanza, identificazione e alterità. Guido per Mario (De Carlo, 1989), Konradin per Hans (Uhlman, 1971), non sono soltanto compagni, ma veri e propri iniziatori simbolici, figure interlocutorie che conducono il protagonista fuori dalla domesticità dell'infanzia e lo espongono alla vertigine della vita adulta. Tuttavia, ciò che si rivela in entrambi i romanzi, è che questa amicizia, per quanto profonda, non è mai rassicurante: essa è sfida, enigma, asimmetria. Non vi è conforto nell'amico, ma un'eco inquieta, un richiamo a ciò che il soggetto non ha ancora compreso di sé.

Tale ambivalenza non è solo letteraria, ma riflette una costellazione relazionale che, nella socializzazione maschile occidentale, si struttura spesso attorno a dinamiche di competizione, di non-detto emotivo, di messa alla prova costante. Attraversare con sapienza questo confine può diventare momento educativo importante per discutere della relazionalità del maschile con il maschile. Come osserva Niobe Way (2011), la cultura maschile tende, infatti, a scoraggiare l'intimità tra pari, sostituendola con forme di amicizia performativa, dove ciò che conta non è la condivisione dell'interiorità ma l'adesione a codici di virilità egemonica. Le amicizie giovanili tra maschi, quando si irrigidiscono in sistemi chiusi e omogenei, possono trasformarsi in legami gregari che escludono la differenza, puniscono la vulnerabilità e si nutrono di dinamiche gerarchiche. È in questo contesto che la forza generativa del legame può degenerare: l'amico non è più compagno di crescita, ma figura di dominio o sottomissione, e l'amicizia stessa si svuota, diventando terreno fertile per comportamenti devianti.

I romanzi di De Carlo e Uhlman, pur scritti in decenni diversi, sembrano anticipare tra le righe ma con lucidità tale rischio. Guido, nella sua radicale libertà esistenziale, rappresenta per Mario tanto

un orizzonte affascinante quanto una minaccia alla stabilità emotiva, come se portasse sempre un passo oltre il bordo del mondo, evidenziando così quella dinamica tipica dei legami maschili adolescenziali dove il carisma di uno dei due tende a esercitare una forma di influenza ambivalente sull'altro. Similmente, in *L'amico ritrovato*, l'appartenenza aristocratica e il carisma silenzioso di Konradin mettono Hans in una posizione affettivamente subordinata, in cui la necessità di riconoscimento si scontra con la disillusione politica e morale. In entrambi i casi, il legame è potente ma fragile, denso ma esposto a fratture irreparabili. L'amico è colui che rivela, ma anche colui che ferisce.

Alla luce di queste rappresentazioni letterarie, la riflessione pedagogica contemporanea è chiamata a interrogarsi non solo sul valore dell'amicizia, ma anche sui suoi deragliamenti possibili, laddove appare evidente che la costruzione identitaria maschile sia ancora largamente segnata da modelli relazionali disfunzionali, in cui l'autenticità viene sacrificata sull'altare della forza apparente. Da questa fragilità relazionale, troppo spesso non nominata, nascono molte delle derive più problematiche della socializzazione maschile: il bullismo come forma di aggregazione per esclusione, le dinamiche di branco come sostituti regressivi dell'amicizia, la dipendenza affettiva o l'incapacità di elaborare il rifiuto come trauma esistenziale (Burgio, 2020). Non si tratta, ovviamente, di demonizzare i legami tra maschi, ma di riconoscerne la complessità strutturale e le trappole simboliche.

Come sottolinea Chiara Volpato (2022), la violenza non nasce dal nulla, ma da un'educazione affettiva incompiuta, da un analfabetismo emotivo che impedisce di pensare l'amicizia come spazio di reciprocità e non come prova di forza. Da questo punto di vista, la letteratura, e in particolare il romanzo di formazione, offre ancora oggi una risorsa insostituibile: non perché dia risposte, ma perché espone chi legge a un confronto con la propria interiorità, con le ferite del legame, con la possibilità di educarsi attraverso l'altro senza dominarlo. Riflettere oggi sull'amicizia maschile significa dunque ripensare radicalmente la pedagogia del legame: resti-

tuirle parole, profondità, ambivalenza. E riconoscere, con Vygotskij (1934/1990), che ogni sviluppo umano è sempre intreccio, sempre relazione, e che non si diventa umani da soli.

#### 4. *Genere, letteratura e patriarcato*

La riflessione sull'amicizia, soprattutto nel contesto del romanzo di formazione, non può prescindere da un'analisi differenziale che interroghi le forme di genere assunte dalle relazioni nell'adolescenza. E tuttavia, come ha mostrato Elena Pulcini (2011), ogni confronto tra maschile e femminile in ambito affettivo rischia di irrigidirsi in dicotomie culturali che si auto-riproducono: il maschile come distacco, il femminile come cura; il primo come competizione, il secondo come prossimità. L'impresa pedagogica e filosofica, oggi, non può limitarsi a reiterare questi binarismi, ma deve attraversarli criticamente, disarticolandone le genealogie simboliche e individuando le posture relazionali che consentono di immaginare nuove modalità di stare insieme.

La letteratura ci offre, anche in questo, uno specchio stratificato che può essere attraversato, come lo specchio di Alice, attraverso le dinamiche di genere (Landeira, 2015; Redfield, 1994; Šnircová, 2015).

Se l'amicizia maschile – come visto nei romanzi di De Carlo e Uhlman – tende a strutturarsi attorno a dinamiche di simmetria fragile, di muta complicità, di riconoscimento non detto ma radicale, le narrazioni dell'amicizia femminile adolescenziale spesso presentano una diversa grammatica del legame (Hirsch & Miles, 1976). Un esempio emblematico è rappresentato dal celebre *L'amica geniale* di Elena Ferrante (2011), in cui l'amicizia tra Lila e Lenù attraversa tutta l'esistenza, oscillando tra fusione e differenziazione, ma mantenendo sempre un'energia dialogica, una tensione simbolica generativa, in cui la parola e la scrittura fungono da strumenti di costruzione del sé e del mondo.

A differenza delle storie maschili segnate dal distacco come evento formativo, qui è la persistenza del legame, anche nella sua

conflittualità, a costituire lo spazio del divenire soggettivo (Bullaro & Love, 2016).

Questa differenza ha radici forse nella socializzazione precoce e negli assetti culturali del patriarcato (Gilligan & Brown, 1992): alle ragazze è spesso concesso infatti lo spazio dell'intimità emotiva, ma viene loro negata la piena legittimazione pubblica della parola e del desiderio, mentre ai ragazzi viene imposto un modello di forza e autonomia che reprime la vulnerabilità e rende l'intimità un rischio da mascherare. Il risultato è che molte amicizie maschili, pur intensissime, restano orfane di linguaggio, mentre quelle femminili, pur profondamente discorsive, si confrontano con l'ambivalenza di una cultura che ne sospetta la potenza trasformativa.

Ma il discorso va oltre l'aneddoto letterario, oltre la citazione narrativa e persino oltre la costruzione binaria. In adolescenza, se recuperiamo la riflessione psicopedagogica (Way, 2011), la qualità delle amicizie è direttamente correlata al grado di determinazione soggettiva, alla possibilità cioè di costruire uno spazio di libertà interiore nel quale l'altro non sia né proiezione né minaccia, ma co-protagonista dell'esperienza identitaria. La persistenza o la dissoluzione delle amicizie, maschili o femminili che siano, non dipende tanto dal genere biologico quanto dall'educazione all'affettività, dalla disponibilità a sostare nell'incompiutezza del legame, a reggere la fatica dell'ambivalenza. E in questa direzione, i romanzi di formazione diventano maestri importanti e palestre linguistico-simboliche.

La differenza, infatti, sembra essere storica e simbolica, non ontologica: il patriarcato ha definito per secoli cosa potesse essere l'amicizia per un uomo e per una donna, plasmando modelli culturali rigidi: per i maschi, la virilità passa attraverso la negazione dell'intimità; per le femmine, amicizia concessa come dono purché resti nell'ombra del privato, nei tanti ginecei che la storia ha costruito come gabbie attorno alle donne. Eppure, le pratiche relazionali reali, soprattutto nei contesti educativi inclusivi e nelle narrazioni letterarie e cinematografiche più recenti, stanno decostruendo questa impalcatura e il compito dell'educazione, in tal

senso, è proprio quello di disfare la genealogia della durezza maschile e della dolcezza femminile, per aprire a una pluralità di forme amicali non predeterminate dal genere.

Come ha scritto Rosi Braidotti (2013), la soggettività postmoderna non può che essere relazionale, fluida, affettivamente situata. E in questa cornice, l'amicizia non è solo un vincolo personale, ma una categoria filosofica e politica, capace di ridefinire i contorni dell'io e del noi. Da Aristotele a Montaigne, da Derrida a Foucault, l'amicizia è stata pensata come forma di libertà comune, come esercizio etico del riconoscimento e della discontinuità. Oggi, nell'età del narcisismo diffuso e delle relazioni liquide, recuperare questa dimensione filosofica dell'amicizia è urgente: per restituire profondità ai legami, ma anche per educare alla cura del mondo attraverso l'altro. Non una cura "femminile", ma una cura condivisa, capace di superare gli stereotipi e di fondare nuove genealogie relazionali, nuove costellazioni emotive.

L'amicizia, del resto, non è mai un dato. È una forma di sapere situato, un laboratorio esistenziale dove il soggetto si allena all'incontro, alla divergenza, alla perdita. E proprio per questo, resta una delle più alte espressioni della libertà umana – perché, come ricordava Simone Weil (2014), solo ciò che può essere perduto è davvero scelto. E ogni scelta, se autentica, è sempre anche un atto di formazione.

##### *5. Legami in transito: l'amicizia nell'epoca della connessione e la sfida di una pedagogia dell'invisibile*

Nell'epoca dell'istantaneità digitale, l'amicizia sembra aver smarrito la gravità del tempo e la densità della parola. Come trascinata dalla corrente della connessione imperitura, il legame si dissolve nell'incessante flusso delle notifiche, delle immagini condivise, delle *stories* che durano meno di un ricordo. Eppure, proprio in questo scenario di evaporazione del profondo, educare all'amicizia diventa un atto radicalmente politico e filosofico, un esercizio di resistenza simbolica contro la frammentazione dell'esperienza.

Il romanzo di formazione, per sua natura, è forma lunga, tempo disteso, narrazione meditativa: esso offre una grammatica del legame che si costruisce nell'attesa, nella fatica della comprensione, nel silenzio che prepara la parola. L'amicizia che vi si racconta, come in *Due di due* (De Carlo, 1989) o ne *L'amico ritrovato* (Uhlman, 1971) non è un fatto, ma un processo; non è un selfie, ma un attraversamento dell'altro. È per questo che la narrativa classica può ancora oggi svolgere il ruolo di palinsesto simbolico per interpretare, e talora salvare, le relazioni giovanili dall'usura della velocità.

E tuttavia, non è sufficiente contrapporre la profondità del passato alla superficialità del presente, in un gesto nostalgico e sterile. Occorre, piuttosto, abitare criticamente il tempo che ci è dato, riconoscendo che anche nelle nuove forme di relazione mediale, dai messaggi vocali alle interazioni nei giochi *multiplayer*, dai *social network* alle piattaforme anonime, si annidano tentativi, talvolta confusi ma autentici, di riconoscimento e prossimità. Il rischio, però, è che tali esperienze non sedimentino, che restino sospese in una eternità dell'istante (Bauman, 2003), prive della memoria che fonda il legame e dell'alterità che lo giustifica.

Secondo Byung-Chul Han (2018), la società iperconnessa non elimina l'altro: lo espelle. L'altro viene trasformato in immagine da consumare, in stimolo da scorrere, in contatto da sostituire. In questo paesaggio affettivo rarefatto, l'amico rischia di diventare un avatar, una funzione, un algoritmo relazionale. Non vi è più spazio per il gesto silenzioso, per l'ambiguità del sentimento, per la dissonanza che educa. L'amicizia si appiattisce in un indice di reattività, perde la sua tensione etica e simbolica.

Da qui nasce la necessità di una pedagogia dell'invisibile, e contro-algoritmica, si direbbe, capace di restituire profondità a ciò che non appare, di insegnare a leggere ciò che non si dice, di ascoltare ciò che non viene postato. È una pedagogia che si nutre della lentezza, della narrazione, della riflessione condivisa. Come sostiene Luigina Mortari (2006), educare è prendersi cura dell'altro nella sua singolarità irriducibile: e questa cura non si dà nella prestazione, ma nell'attenzione, nella sosta, nell'accompagnamento.

In questo scenario, l'amicizia non può più essere insegnata come un valore astratto, ma deve essere coltivata come pratica narrativa, come linguaggio esistenziale, come etica incarnata dell'incontro. Occorre riattivare, nei contesti educativi, uno spazio simbolico in cui l'altro non sia mai solo "profilo", ma presenza, non solo "connessione", ma presupposto di alterità. Le narrazioni, sia classiche sia contemporanee, possono offrire quel tempo dell'esperienza che la cultura digitale tende a contrarre, fornendo ai giovani non risposte ma modelli interpretativi, architetture simboliche in cui pensarsi e ripensarsi.

È qui che la letteratura ci aiuta a recuperare la sua dimensione ontologica e politica. L'amico non è l'utile, né l'identico, ma colui che mi espone a me stesso attraverso il suo sguardo, che mi disordina e mi fonda. Nella relazione amicale, se vissuta in profondità, la libertà smette di essere arbitrio individuale e diventa libertà condivisa, generativa, relazionale. E non vi è più maschio o femmina, adolescente o adulto, ma soltanto l'umano nell'atto di riconoscersi nell'altro.

Educare all'amicizia oggi, allora, non significa difendere un modello antico contro il nuovo, ma traghettare il valore simbolico della relazione in una cultura che ne ha mutato i codici. Significa tenere insieme il silenzio di Hans, lo slancio di Mario, la distanza di Guido, l'assenza di Konradin, e con essi costruire un pensiero pedagogico della soglia, della differenza, della cura del legame. In un mondo che dimentica, l'amico – se autentico – è ciò che resta, è ciò che educa.

Anche (e forse soprattutto) quando se ne va.

Se non insegniamo questo, nelle nostre scuole e alle nuove generazioni, esse rischiano di perdersi e di annegare nel mare digitale della relazione, dove l'amicizia è solo un'imbarcazione alla deriva tra la dittatura del *like* e l'angoscia del *ghosting*.

## 6. *La scuola come soglia del possibile: narratività e amicizia nella pratica educativa*

Vi sono spazi, nella vita scolastica, che si aprono come crepe nel cemento della routine, breccie attraverso cui l'educazione riesce

ancora a respirare. Sono quei momenti in cui l'insegnante, abbandonando la postura trasmissiva, si fa compagno di viaggio nella complessità dell'umano.

In queste fessure simboliche, il romanzo di formazione trova il proprio spazio vitale: non come semplice pretesto letterario, ma come dispositivo di attivazione simbolica, come luogo terzo dove la parola narrata si intreccia con la parola vissuta.

D'altronde, presentare un romanzo in una classe, dinanzi a un gruppo di studenti e studentesse, invitare alla lettura, equivale a presentare un amico del quale ci si può fidare, con il quale si può trascorrere più di un pomeriggio insieme o più di un fine-settimana: insomma, presentare o invitare alla lettura di un romanzo (tanto più se di formazione) significa farsi garante e porsi come *medium* di *medium* in un fertile circolo ermeneutico che vede seduti, nello stesso consesso, da una parte l'insegnante, da una parte la classe, da una parte l'autore con la sua intenzionalità, la sua biografia, la sua tensione stilistica e da una parte il *telos*, la storia, la trama, l'intreccio e il bosco narrativo con i suoi personaggi.

In un mondo che fatica a riconoscere la profondità dei legami, leggere insieme un romanzo che racconta un'amicizia significa educare alla densità, all'attesa, al disvelamento dell'altro. Il testo letterario, e in particolare il *Bildungsroman*, non offre risposte, ma costringe a sostare nelle domande, a confrontarsi con la perdita, con il tradimento, con la fragilità della costruzione del sé. Se la letteratura è educazione alla complessità dell'umano poiché non restituisce soluzioni prefabbricate (Di Pasqua, 2010), ma abita le contraddizioni dell'esistenza con la pazienza del racconto e con la forza delle immagini interiori, allora la scuola può trasformarsi in luogo generativo di senso se sa accogliere questi testi non come oggetti da analizzare solo con l'analisi grammaticale, ma come esperienze da vivere insieme. L'incontro con un personaggio, con la sua voce spezzata o con il suo silenzio abitato, può diventare lo specchio in cui lo studente/la studentessa riflette – talvolta per la prima volta – sulla propria interiorità. È in questo spazio riflessivo, come ricorda la ricerca pedagogica più attenta (Loiodice, Plas & Rajadell,

2012), che la narrazione può diventare un laboratorio di consapevolezza emotiva e dialogica: un'officina in cui l'esperienza si fa parola, in cui l'invisibile prende forma, in cui la relazione educativa si svincola dal paradigma dell'istruzione per farsi cura.

Ma perché ciò accada, è necessario che la scuola riconosca la centralità del narrare come gesto antropologico e politico. Raccontare – e lasciarsi raccontare – implica la disponibilità a dislocarsi, a sospendere il giudizio, ad abitare l'ambivalenza. In questo senso, il romanzo di formazione agisce come forza formativa discreta, capace di toccare le corde profonde dell'identità senza violarle. Non si tratta di interpretare i testi come allegorie da decifrare, ma di frequentarli come presenze dialogiche, come compagni di esperienza che affiancano i soggetti nel loro cammino incerto.

Nel mondo scolastico, ciò significa aprire lo spazio per un'educazione che non insegua la semplificazione, ma che valorizzi il processo, la ricerca, l'interrogazione continua. Come è stato sottolineato con grande lucidità, l'esperienza narrativa permette di abitare simbolicamente il vissuto e di restituirgli senso di valore educativo dell'opera d'arte quando essa aiuti a riconoscere il manifestarsi e l'esistere di proiezioni e progettazioni esistenziali non "installate" in logiche di controllo (Annacontini, 2017, p. 31): una restituzione che non equivale alla chiusura interpretativa, ma all'apertura generativa, alla possibilità di riconfigurare il sé nella relazione con l'altro, con il tempo, con la parola.

Così inteso, il romanzo di formazione non è un contenuto tra gli altri, ma una pratica di liberazione formativa. Attraverso di esso, l'amicizia – e più in generale la relazionalità – emerge come campo di pensabilità, come possibilità ermeneutica, come soglia educativa tra ciò che si è e ciò che si può diventare. E in questo gesto di attraversamento, che è al contempo poetico e pedagogico, la scuola riconquista la sua vocazione più autentica: essere non solo luogo di trasmissione, ma cantiere del possibile.

## 7. Conclusioni: dell'amicizia che resta

D'altro canto, nella vita e nella letteratura, che per Carlo Bo (2022) in ogni caso coincidevano, esistono legami che non si dicono, ma che abitano la memoria come una fessura luminosa.

Amicizie che, anche se spezzate, non muoiono; che, pur nella distanza, continuano a vegliare.

Sono i fili invisibili che tengono insieme le pagine del tempo e che, tra le righe di un romanzo, ritornano a parlare.

Ogni *Bildungsroman*, nel suo nucleo più profondo, narra un incontro che cambia tutto: un altro che ci guarda e ci costringe a guardarci, un altro che si allontana e ci obbliga a ritrovarci.

E così anche l'educazione, se vuole essere tale, è sempre un romanzo incompiuto, un cammino condiviso tra silenzi e parole, tra domande e gesti minimi.

In un mondo che celebra la velocità e la connessione, educare alla lettura è un gesto controcorrente. È insegnare l'attesa, la responsabilità, la bellezza dell'inutile (Ordine, 2013).

È scegliere di credere che anche un frammento di storia, anche se narrato a mezza voce tra i banchi di scuola o proposto sfidando le abitudini contemporanee che hanno trasformato l'amicizia in un mero *like*, possa diventare fondamento di un'etica nuova, più fragile e più vera.

La letteratura che racconta l'amicizia procede oltre e insegna che quando l'amico se ne va, quando il legame si dissolve come un'ombra al tramonto, ciò che resta davvero è la forma che abbiamo appreso: quella di una presenza che ci ha fatti essere, anche solo per un istante, più umani.

Perché l'amicizia, quando è autentica, non passa, così come non passano i classici (Calvino, 1991): si trasforma in stile, in sguardo, in silenzio che accompagna. E ogni lettore e in ogni lettrice che oggi, a scuola, incontra un romanzo di formazione, rinnova proprio la possibilità che l'educazione non sia solo sapere, ma esperienza del legame che salva.

E tuttavia, se l'amicizia autentica è ciò che resta, ciò che educa, ciò che trasforma, allora occorre riconoscere che la sua possibilità

è storicamente e culturalmente condizionata. L'educazione sentimentale – e in particolare quella maschile – è stata troppo a lungo prigioniera di modelli che hanno escluso la tenerezza, diffidato dell'intimità, deriso la cura.

Diseducare al genere (Butler, 2004), in questo senso, non significa cancellare le differenze, ma liberare le soggettività dai ruoli prescritti, decostruire i codici normativi che separano il maschile dal sentire, che oppongono la forza alla vulnerabilità, che associano l'amicizia tra uomini alla competizione più che alla reciprocità e non perché rinunci a nominare il maschile o il femminile, ma perché osa risignificarli.

E nella traiettoria di un'amicizia narrata, tra chi parte e chi resta, tra chi tradisce e chi perdona, tra chi si perde e chi si ritrova, si cela forse la più radicale delle pedagogie: quella che non insegna cosa essere, ma come stare nel mondo con tutti gli altri e tutte le altre.

L'amicizia, letta e praticata attraverso la lente della narrazione, può allora diventare un varco attraverso cui mettere in discussione le gerarchie simboliche del patriarcato, svelando le ferite prodotte da un'impostazione relazionale fondata sull'esclusione dell'altro e sull'anestesia dell'emotività. In questa prospettiva, la diseducazione al genere non è negazione, ma rigenerazione (Butler, 1990): è un atto pedagogico che apre alla pluralità delle identità, che consente di abitare lo spazio relazionale con maggiore autenticità, e che prepara a un'umanità condivisa.

Una simile postura implica, necessariamente, uno sguardo intersezionale (Burgio & Lopez, 2023): perché i generi non si educano mai nel vuoto, ma all'interno di tessuti storici, sociali, razziali e culturali che li plasmano e li differenziano. Il romanzo di formazione può essere il luogo simbolico in cui tutto questo si rende visibile, perché restituisce una mappa dell'esistenza dove i confini sono tracciati ma attraversabili, dove le identità sono in formazione e le relazioni sono lo spazio vivo della trasformazione.

## Bibliografia

- Annacontini G. (2017). Identità narrative e progettazione dell'“opera”.  
*Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, 19(2), 27-36
- Arendt H. (1961). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*.  
 New York: Viking Press.
- Bachelard G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Bauman Z. (2003). *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge:  
 Polity Press.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bo C. (2022). *La letteratura come vita*. Rimini: Raffaelli Editore.
- Braidotti R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Bruner J. (2002). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Buber M. (2005). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San  
 Paolo (ed. orig. 1923).
- Bullaro G.R., & Love S.V. (eds.) (2016). *The Works of Elena Ferrante: Re-  
 configuring the Margins*. New York: Palgrave Macmillan.
- Burgio G. (2020). Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omo-  
 fobia. *Education Sciences & Society*, 2, 222-237.
- Burgio G., & Lopez A.G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi  
 di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble*. New York & London: Routledge.
- Butler J. (2004). *Undoing Gender*. New York & London: Routledge.
- Calvino I. (1991). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- De Carlo A. (1989). *Due di due*. Milano: Mondadori.
- Di Pasqua S. (2010). *Letteratura come pedagogia. La natura di un'analogia*. Trie-  
 ste: EUT.
- Eco U. (1993). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (2016). *Sulla letteratura*. Milano: La Nave di Teseo.
- Ferrante E. (2011). *L'amica geniale*. Roma: Edizioni e/o.
- Goethe J.W. (2013). *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister*. Milano:  
 Mondadori (ed. orig. 1795).
- Gilligan C., & Brown L.M. (1992). *Meeting at the Crossroads: Women's Psy-  
 chology and Girls' Development*. Cambridge, MA: Harvard University  
 Press.
- Han B.-C. (2018). *L'espulsione dell'altro. Società, percezione, comunicazione*.  
 Roma: Nottetempo.
- Hirsch G.M., & Miles D.H. (1976). Defining Bildungsroman as a Genre?.  
*PMLA*, 91, 122-23.

- Joyce J. (2013). *Ritratto dell'artista da giovane*. Milano: Rizzoli (ed. orig. 1916).
- Landeira J. (2015). Of Gender and Genre: Building Woman with the Bildungsroman. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, 31(1), 192-193.
- Llorens J.B. (2023). Pensar la pedagogia des de la literatura: formació i institució educativa a les novel·les escolars centreeuropees de principis del segle XX. *Temps d'Educació*, 65, 151-175.
- Loiodice I., Plas P., & Rajadell N. (eds.) (2012). *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Moretti F. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ordine N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.
- Pulcini E. (2011). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Redfield M. (1994). Gender, Aesthetics, and the Bildungsroman. *The Wordsworth Circle*, 25(1), 17-21.
- Ricœur P. (1985). *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Rilke R.M. (1980). *Lettere a un giovane poeta. Lettere a una giovane signora. Su Dio*. Milano: Adelphi.
- Šnircová S. (2015). Queering gender in contemporary female Bildung narrative. *Journal of Language and Cultural Education*, 3(3), 135-143.
- Uhlman F. (1971). *L'amico ritrovato*. Milano: Feltrinelli.
- Volpato C. (2022). *Psicosociologia del maschilismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza (ed. orig. 1934).
- Way N. (2011). *Deep Secrets: Boys' Friendships and the Crisis of Connection*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weil S. (2014). *La persona e il sacro*. Milano: Adelphi.