

SAGGI – ESSAYS

RIVISITARE IL ROMANZO DI FORMAZIONE:  
UNA SFIDA PER IL PENSIERO PEDAGOGICO

REVISITING THE BILDUNGROMAN:  
A CHALLENGE FOR PEDAGOGICAL THINKING

*Sara Nosari (Università degli studi di Torino)*

L'impianto pedagogico del romanzo di formazione risponde alla necessità di sostenere il processo di definizione dell'identità umana. Tale sostegno ha il carico di una duplice operazione che riconosce e ricerca l'identità come narrativa: segna l'unitarietà che permette di affermare che è la stessa oggi, come lo era ieri e lo sarà domani; funge da continuo sollecito affinché ciascuna identità crei una storia propria.

Per quanto il romanzo di formazione confermi ancor oggi la propria funzione originaria, l'attuale configurazione dell'esperienza ne richiede una rivisitazione per mantenerne l'efficacia. In questa direzione, può avere senso testare le capacità di sostegno di impianti narrativi non immediatamente riconducibili al romanzo di formazione. Il contributo si propone così di analizzare l'impianto delle serie televisive e, attraverso quella di *Arcane: League of Legends*, di individuare quegli elementi di novità che consentirebbero all'idea di romanzo di formazione di tradursi, confermandosi, in ulteriori forme.

The pedagogical implantation of the Bildungsroman responds to the need to support the process of defining human identity. This support has the burden of a double operation that recognises and seeks human identity as a narrative identity: it marks that unity that makes it possible to affirm that an identity is the same today as it

was yesterday and will be tomorrow; it acts as a constant reminder so that each identity creates a story that is its own.

As much as the pedagogical implantation of the *Bildungsroman* still confirms its original function, the current configuration of experience requires a reinterpretation in order to maintain its effectiveness. In this regard, it may be useful to examine the narrative structures that are not immediately attributable to the *Bildungsroman*. This paper therefore aims to analyse the structure of television series and, through the example of *Arcane: League of Legends*, to identify those new elements that would allow the idea of the *Bildungsroman* to be translated and confirmed in other forms.

### 1. Un'identità in definizione

Il percepito che si prova nell'esperienza quotidiana restituisce, da sempre, una possibilità che fa del cambiamento un percorso che non è interamente riconducibile alla sequenza prevedibile che caratterizza le cose come sono (Bateson, 1991/1997). Questo percepito rivela sentimentalmente – ma non per questo con meno valore della verità dimostrata – la possibilità di un ordine diverso. Proprio questo percepito ha alimentato la riflessione sulla possibilità di una portata di senso del cambiamento.

Se, nell'accezione personale, questa esperienza può essere vissuta ogni volta come una scoperta, come qualcosa di nuovo, di unico e di sorprendente, che coinvolge il singolo in un ripensamento della propria presenza al mondo, nell'accezione pedagogica, il percepito è diventato oggetto e responsabilità di un dibattito che ha portato a una presa di posizione scientifico-culturale precisa: esiste un modo specificatamente umano di stare al mondo dato da una comprensione e da una partecipazione *profonde* (Bertin, 1968). In ragione di questa comprensione, il singolo individuo è messo in relazione con sé, gli altri e il mondo; in ragione di questa partecipazione, le diverse dimensioni (personale, relazionale, sociale, politica, culturale, ...) assumono una prospettiva.

In termini freiriani, si può sostenere che la profondità delle capacità umane di comprensione e di partecipazione ha preso la forma nell'invenzione dell'esistenza «nella misura in cui il corpo umano è diventato corpo cosciente, che capta, apprende, trasforma, corpo che crea bellezza e che non è solo uno spazio vuoto da riempire di contenuti» (Freire, 1996/2004, p. 42). Il cambiamento sarebbe quindi un corso raccolto da una direzione segnata, non tanto da un traguardo da raggiungere, quanto da una causa in cui credere e alla quale partecipare.

Questa configurazione riordina e riposiziona le possibilità di cambiamento secondo un senso esistenziale. La sua azione ridefinisce anche l'idea stessa di identità esponendola e impegnandola in un processo di definizione: la causa in cui credere e a cui ciascuno è chiamato a partecipare sarebbe proprio quella della definizione di sé. Posta in questi termini, l'identità non sarebbe in alcun modo anticipata o anticipabile. La configurazione esistenziale apre infatti a ciascuno uno spazio di definizione nel quale scegliere e agire. Questo spazio è pensato senza l'imposizione di limiti: a *com-*tenerlo sono i principi di libertà e di responsabilità, a cui va aggiunto quello di intollerabilità (Ricœur, 1992/1997). Il principio di libertà tutela l'unicità e l'irripetibilità di un profilo identitario che, immaginato libero, deve affermarsi in quanto capace di agire come causa che dà inizio a qualcosa che, altrimenti, non avrebbe altra possibilità di accadere (Arendt, 1958/1997). Il principio di responsabilità, poi, mantiene ferma l'attenzione per l'interesse verso "ciò che conta davvero", qualcosa che non si può misurare né ridurre a un oggetto di scambio, «qualcosa per cui vale davvero la pena lavorare insieme» (Alici & Pierosara, 2016, p. 17). Chiude il principio di intollerabilità per cui la libertà in questione è una libertà coinvolta, perché sempre collocata nella situazione, e dunque militante perché agisce *per*, ossia a favore e in nome della direzione di quel qualcosa che conta davvero. È nello spazio compreso tra questi tre principi che si svolge il processo di definizione dell'identità umana.

Alla luce di queste premesse, il processo di definizione dell'identità può essere riconosciuto e promosso come un processo

che prende forma narrativa: la stessa esperienza esistenziale aprirebbe questa possibilità, dal momento che permette all'identità di riconoscersi nel tempo e di creare la propria storia (Cambi, 2002; Ricœur, 1991).

La trama narrativa dice, prima di tutto, di una processualità che deve *farsi* racconto: il profilo narrativo non rimanda a un'identità che può essere raccontata come fosse il personaggio di una storia che c'è già, né a un'identità che si riceve e di cui si diventa passivamente parte. L'identità narrativa da promuovere è quella capace di immaginare e di creare legami e rimandi che non ci sono (Ricœur, 1976/2016): lo fa, per un verso, sovrascrivendoli alla realtà che c'è già; per l'altro, prospettandoli e traducendoli per la realtà che non c'è ancora.

La stessa trama, poi, marca una sequenzialità impegnata a porre delle differenze. Nel narrarsi, l'identità deve saper giudicare, selezionare ed escludere per darsi una forma ed evitare di cadere nell'uniformità, nell'ambiguità o nell'indifferenza (Nosari & Guarcello, 2024). La sua narrazione si costruisce unica e irripetibile soltanto se con ogni atto l'identità fa la differenza, ossia crea un'eccedenza di senso che sfugge a qualsiasi misura o strumento e che, proprio per questo, le permette di affermarsi e di distinguersi (Levinas, 1984/2009).

Questa configurazione profonda non è però già data: è una possibilità da compiere (Freire, 1996/2004).

## 2. Una narrativa da formare

Parallelamente al riconoscimento del possibile profilo narrativo dell'identità umana, emerge il bisogno di un'azione educativa in grado di sostenerne la formazione (Cambi, 2002). La narrativa che caratterizza l'identità umana implica un tratto creativo a cui bisogna dare inizio.

La connotazione narrativa del profilo identitario umano è infatti educabile. In quanto tale, rimanda a una possibilità necessaria

e a una necessità possibile: la narratività è possibilità necessaria perché da essa dipende la possibilità stessa di dare senso all'esistenza; il fatto che sia necessaria, però, non comporta che dia senso all'esistenza spontaneamente o deterministicamente; essa richiede un processo che è da compiere intenzionalmente e che, come tale, può avere corso come no.

Di conseguenza, l'educabilità dell'identità narrativa pone alcune condizioni. Prima di tutto, il tratto narrativo non ha bisogno di un copione da seguire: verrebbero meno l'unicità e l'irripetibilità dell'identità. L'intervento educativo non deve agire sul processo di definizione dell'identità anticipandola. Il suo compito è coltivare un approccio che sia ricerca di sé, di un ruolo con cui prendere parte, di un fine in nome del quale agire.

Nello stesso tempo, il tratto narrativo non ha bisogno di dispositivi di registrazione per raccogliere e mettere in ordine le diverse esperienze. L'intervento educativo non agisce dopo che le esperienze sono accadute per confezionare una narrazione che attribuisca un senso. In quanto capacità di agire, di progettare e di fare (Ricoeur, 1976/2016), la narratività ha bisogno di un dispositivo che sia generativo, che susciti l'interesse per la propria narrazione e il bisogno di iniziirla. Il dispositivo in questione può agire attraverso un'azione di mediazione, ad esempio attraverso la frequentazione di esperienze che mettano in scena identità impegnate a definirsi nell'atto narrativo.

Proprio la frequentazione di spazi esperienziali è una delle modalità educative in grado di animare la capacità dalla quale dipende la possibilità di avviare il processo narrativo della definizione di sé. Il frequentare agisce richiamando l'attenzione con l'intento di suscitare e di incoraggiare l'interesse per quella possibilità che permette di andare oltre il mero sviluppo fattuale dell'identità. È in grado di farlo perché dà prova e fa fare prova di questo avvio: da una parte, rende visibile tale capacità facendola incontrare nelle narrazioni di altri; dall'altra, dà l'occasione di cominciare a immaginare il proprio avvio (Nosari, 2017).

Se l'avvio può essere avviato – non nel senso meccanicistico dell'avviamento, ma in quello suggestivo del suscitamento (Rossi,

2018) – da un’azione di mediazione che fa frequentare, è compito educativo individuare i possibili dispositivi pedagogici a cui assegnare tale funzione mediatrice. Tra questi, ha un posto speciale il romanzo di formazione (Moretti, 1999).

Per farsi racconto, è fondamentale entrare in una “narrazione di prova”. In questa direzione, il romanzo di formazione ha valore “iniziale” per la capacità che ha di sostenere la possibilità narrativa dell’identità (Maggio, 2022). Ne sostiene l’unitarietà, dando avvio a una trama che lega i molteplici cambiamenti, riportandoli a un principio unitario che – attraverso i cambiamenti – si riconosce e si conferma. Ne sostiene la creatività, sollecitando e richiamando l’impegno a dare forma a una storia “propria”, che consenta a ciascuno di avere voce e di prendere parte.

L’impianto pedagogico del romanzo di formazione, inoltre, consolida l’esperienza dell’inizio in un percorso che mette alla prova l’identità nella continua presentazione di sé, attraverso la molteplicità e la varietà delle esperienze. Ne segue una mediazione che mostra un processo di definizione che, nel consolidare libertà e organicità, costruisce una struttura solida ma non chiusa, in grado di sostenere il dialogo con il mondo (Colapietro & De Carlo, 2011).

Diventano così spazi da frequentare alcune letture che si distinguono per la loro capacità di avviare e di consolidare il processo di definizione di sé. Tra queste, a partire da *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* di Johann Wolfgang von Goethe, passando per *Il giuoco delle perle di vetro* di Hermann Hesse (1943/1984), particolarmente felici dal punto di vista educativo possono essere il romanzo di Lois Lowry (1993/1995) *The Giver*, quello di William Golding *Il Signore delle mosche* (1954/2017), o ancora *Il mago* di Ursula Kroeber Le Guin (1968/2005).

Nel romanzo di formazione, però, non sono unicamente in gioco l’avvio e il suo consolidamento. Il valore educativo della narrazione di prova è anche “finale” (Traversetti, 2004). Il romanzo di formazione ha una struttura pensata e orientata *alla fine*. Tuttavia, anche in questo carattere finale, la narrazione conferma il tratto generativo del dispositivo pedagogico. La narrazione infatti accompagna fino a un approdo che è una soglia: come tale non esaurisce

il percorso, ma segna un passaggio. In questa soglia c'è una rassicurazione: oltre, il seguito avrà una direzione.

Il processo di definizione dell'identità narrativa trova così sostegno nei due punti d'appoggio che si incontrano all'inizio e alla fine: l'avvio e il passaggio. Se il primo costituisce la condizione stessa di possibilità di un cambiamento progettato come narrazione libera, responsabile ed eticamente orientata, il secondo segna la convergenza di pensieri, desideri, azioni e sentimenti verso una direzione. Ed è proprio questa convergenza verso una direzione a porre le condizioni per immaginare che la narrazione prosegua ulteriore e autonoma, con il sostegno della consapevolezza di sé.

### 3. La ricerca di nuovi sostegni

Per quanto appartenga da tempo al pensiero pedagogico, questa idea di sostegno fatica a rispondere alle condizioni più recenti in cui la processualità della definizione di sé prende forma. La portata del cambiamento con cui si misura il processo narrativo rischia di non trovare pieno sostegno nei punti di appoggio del romanzo di formazione. Il flusso accelerato del cambiamento e la conseguente esponenziale proliferazione di novità hanno messo in scena un'esperienza esistenziale che mette a dura prova la loro stabilità e la loro credibilità (Merlini & Tagliagambe, 2016; Rosa, 2015).

A perdere di funzionalità è in particolare l'appoggio del passaggio. L'inedita configurazione dell'esistenza, che «trova una buona sintesi nell'acronimo Vuca: *volatility, uncertainty, complexity* e *ambiguity*» (Garbellano & Meda, 2019, p. 19), evidenzia la non praticabilità nonché la scarsa utilità di un sostegno come quello del passaggio, dal momento che l'"oltre" è difficilmente contenibile e orientabile. L'imprevedibilità e l'instabilità (*volatility*), l'incertezza e il rischio (*uncertainty*), la complessità e l'interconnessione (*complexity*), la contraddittorietà e la nebulosità (*ambiguity*) richiedono un approccio diverso per continuare a sostenere l'educabilità di un'identità da pensare e da ricercare come narrativa (Guarcello,

2020). Di fatto, nella configurazione esistenziale corrente, l'esercizio narrativo richiesto non è più quello di trovare e di mantenere la strada, ma quello di rivolgere la propria attenzione a tutte le strade, *contemporaneamente* (Bauman, 1992/2021), per proporre di volta in volta quella capace di dare senso.

Per questa esperienza inedita, la capacità progettuale del pensiero pedagogico deve rivedere e ampliare le modalità del sostegno. È così che, per rispondere a questa necessità, una delle possibili forme di mediazione adeguate alle esperienze contemporanee di cambiamento può essere riconosciuta – ed è questa la proposta del contributo – nell'idea di “serie televisiva” (Boccia Artieri & Fiorentino, 2024; Casoli, 2021).

Nella forma della serie televisiva la mediazione cambia radicalmente registro: potendo contare sull'allestimento audiovisivo, il suo complesso di operazioni (come la sceneggiatura, la scenografia, la recitazione, la regia e poi i suoni, i colori, ...) fa frequentare un mondo che prima di tutto è percepibile. Attraverso la percepibilità, la mediazione amplifica la propria azione “arredando” lo spazio di frequentazione con complementi, come per esempio i suoni e i colori, che animano la narrazione di prova commentando ciò che accade e offrendo chiavi di lettura. Ma non solo. Questa amplificazione aumenta ulteriormente perché propone una frequentazione seriale (Baldirali & Terrone, 2012; Cardini, 2004). Ed è proprio attraverso la serialità che è possibile dare alla narrazione di prova una portata diversa, la portata di una processualità narrativa *continua*.

Nella serialità televisiva, la narrazione si compie come una prova continua che chiede di affrontare quanto viene di volta in volta generato dall'intreccio dei cambiamenti al di là di qualsiasi previsione, proprio perché il fatto che la narrazione continui fa frequentare uno spazio che non è compreso da alcuna previsione.

La continuità in questione, ovviamente, non va confusa con quella data da strategiche (*leggasi* commerciali) interruzioni o inaspettate aggiunte; la continuità da mettere in gioco è invece quella che, nel dare ulteriore seguito, crea una ricorsività che può potenziare tanto l'azione educativa di mediazione quanto la significatività formativa della frequentazione.

Attraverso la lente pedagogica è infatti possibile mettere in evidenza che la serialità permette di frequentare le *stesse* esperienze *profonde* in situazioni diverse o in diramazioni inaspettate della trama iniziale. La serialità può quindi diventare funzionale a un'azione educativa volta a promuovere una postura attenta e sensibile, in grado di cogliere e di riconoscere la profondità della dimensione di senso nelle diverse sfaccettature che le tante situazioni e le inaspettate trasformazioni possono realizzare (Brancato, 2007).

Pertanto la serialità, se è vero che per un verso può essere espressione di una logica che risponde alla necessità di proseguire la narrazione senza una visione di senso che la orienti e che ne dia conto, per il verso pedagogico è opportunità per stare all'interno di una visione di senso e per confermarne la direzione attraverso una fioritura di scelte, di gesti e di ripensamenti che ne sono la continua e consapevole ricerca.

La serialità può allora offrirsi alla progettualità pedagogica nei termini di una prova che non accompagna a una soglia, ma che chiede di avventurarsi nel mondo.

La valenza formativa della serialità a sostegno del processo di definizione di sé è allora riconducibile al fatto che la struttura seriale pone le condizioni per formare ed esercitare l'abitudine a pensare che ci sarà un seguito e che questo seguito non sarà una ripetizione e nemmeno la conclusione della storia. L'abitudine alla serialità potrebbe pertanto essere interpretata come una versione contemporanea di quell'attitudine al rilancio che da sempre costituisce e sostiene la possibilità di dare una connotazione umana all'esistenza. Questa attitudine, che ha nella capacità arendtiana di "dare inizio" una delle versioni più incisive (Arendt, 1958/1997), è la capacità di "aumentare" il cambiamento: «una capacità che è sintesi di cura, attenzione e decisione, e che fa di ciascuno un soggetto segnato da una modalità d'essere, di pensare e di agire mai neutrale, mai indifferente, immancabilmente propositiva» (Nosari, 2017, p. 68).

La continua processualità narrativa messa in scena dalla serie televisiva, se pensata con intenzionalità educativa, può quindi dare

al processo di definizione dell'identità il sostegno di uno spazio allargato che comprende svariate possibilità: la possibilità dell'errore, la possibilità della revisione, la possibilità di un passo indietro, ... Frequentare le narrazioni di prova che si svolgono in questo spazio porta infatti a esercitare la sensibilità per una responsabilità che non si risolve nella dualità che la vuole retrospettiva o prospettica. La serialità ha la capacità di sostenere il processo di definizione dell'identità facendo incontrare e incoraggiando quella responsabilità che è ancor più indispensabile nella postmodernità: la responsabilità che, oltre a farsi carico di ciò che è accaduto e di ciò che è ancora da farsi, si fa carico del presente facendosi continua proposta (Critchley, 2007/2008; Nosari, 2022).

La mediazione della continua narrazione di prova rilegge dunque l'appoggio del passaggio facendo della soglia un'apertura. Pertanto, nella forma della serie televisiva e nella capacità formativa della sua serialità, il dispositivo pedagogico del romanzo di formazione non ha necessariamente un'alternativa, ma può trovare un'azione educativa "a complemento", un'azione cioè che – creando un'angolatura diversa – comprende il seguito in un modo più rispondente all'esperienza di cambiamento con cui si misura il processo di definizione di sé nella contemporaneità.

#### 4. *La narrazione di prova secondo Arcane*

La portata formativa attribuibile alle serie televisive dipende però, prima di tutto, dalla disponibilità pedagogica a considerare la loro mediazione come un'occasione per una frequentazione che sappia rispondere ad alcuni dei bisogni della società contemporanea. In questa direzione, può contribuire a coltivare questa disponibilità il richiamo alla narrazione di prova messa in scena da una serie televisiva ben rappresentativa del possibile impianto pedagogico della serialità: *Arcane: League of Legends*.

*Arcane* è una serie animata prodotta da Netflix e basata sul videogame *League of Legends*, creato e prodotto dalla Riot Games (Marrazzo, 2022). Interamente disponibile sulla piattaforma di

*streaming*, ha avuto due stagioni: la prima pubblicata nel 2021, la seconda nel novembre del 2024.

Lo spazio narrativo è definito da due città, Piltover e Zaun, l'una disposta in superficie, l'altra sotterranea. In questo doppio scenario si svolge la storia delle sorelle Vi e Powder/Jink.

Ad animare la storia è l'invenzione dell'Hextech, espressione della tecnologia di fusione di ingegneria e magia. Pur portando un'avanzata forma di progresso, l'invenzione scatena disordini fino a mettere le città in conflitto tra di loro per il controllo e l'uso della nuova risorsa. Il conflitto coinvolge e travolge anche le due sorelle.

Le condizioni esistenziali sintetizzate dall'acronimo Vuca trovano posto nello spazio narrativo di *Arcane*. Imprevedibilità e instabilità, incertezza e rischio, complessità e interconnessione, contraddittorietà e nebulosità non costituiscono però condizioni che limitano le possibilità di cambiamento; sono invece tradotte in una trama che ne fa veri e propri fattori di cambiamento, fattori di cui i protagonisti si fanno carico alla ricerca del cambiamento che sia l'espressione migliore del progresso possibile.

Il sostegno della serialità è già implicito in questa dinamica: la continuità non appartiene a uno svolgimento già previsto o prevedibile; si svolge invece in un campo allargato esprimendosi in continui passaggi tra la città in superficie e la città sotterranea, passaggi che sollevano la questione della loro relazione e dell'ordine che potrebbe garantire un'esistenza felice per tutti. In questo campo, la complessità è alimentata da un'interconnessione che facilmente genera esperienze poco nitide e disorientanti a cui fanno seguito percorsi di vita che portano i personaggi non solo a definire fronti opposti, ma anche a cambiare fronte. I continui passaggi – di luogo, di fronte, ma anche di nome (una delle due sorelle, infatti, cambierà nome) – sono prova di un processo di definizione che non è già deciso, ma che si fa nell'intreccio sempre imprevedibile dei cambiamenti e che, di conseguenza, chiede un'esposizione sempre maggiore di ogni protagonista.

Proprio la necessità di questa esposizione può assumere particolare rilevanza formativa: nel campo aperto dalla serialità, non è data la possibilità di un percorso lineare così come non è nemmeno

data la possibilità di un percorso tortuoso che però, alla fine, approda dove è giusto che approdi. Il campo della serialità è spazio di una narrazione di prova che è significativa per l'esperienza contemporanea proprio perché racconta di un processo di definizione continuo che non può contare sull'anticipazione della destinazione finale. Il destino dei protagonisti e delle loro comunità è da fare.

Di conseguenza, i continui passaggi, almeno nell'intenzionalità educativa che la riflessione pedagogica può attribuire loro, non rispondono strumentalmente all'esigenza di proseguire la narrazione rendendola avvincente e ricca di colpi di scena. Possono invece essere il riflesso di un processo di definizione di sé che, nel farsi, interpreta una progettualità inedita: una progettualità che, proprio per le condizioni esistenziali indicate, spinge a tradurre l'ideale della visione nella concretezza della situazione, senza poter contare su stabili corrimani (Arendt, 2006), senza cioè potersi appoggiare sulle decisioni prese in situazioni simili o sulle esperienze altrui. Da qui la possibilità, non remota, di traduzioni opposte dello stesso ideale. Da qui, la responsabilità – di ciascuno – verso il destino di tutti.

In ragione di questa progettualità aperta dalla processualità della serialità, la narrazione non si esaurisce. Non si esaurisce non tanto perché la trama è lasciata in sospeso per far immaginare più o meno vagamente un possibile seguito. Non si esaurisce perché – e qui si annida la valenza formativa più significativa – racconta di un nuovo profilo identitario che, facendo prova dell'impensabile (Marletto, 2022), è chiamato – più che in passato – a creare sé e la propria comunità.

La serialità della narrazione presentata in *Arcane* è esemplificativa ed esemplare del modo in cui può essere mediata la questione del finale. La questione del seguito non coincide con il numero di stagioni (in questo caso, due) né con qualche stratagemma narrativo che potrebbe essere occasione di successive riprese. Il tratto seriale, a cui è affidata la possibilità di riconoscere e di esercitare l'attitudine al rilancio, è dato dall'espansività della stessa narrazione. La narrazione di prova non rivela una serialità sequenziale, per cui il seguito è necessariamente l'effetto di quanto accade prima. La serialità che le serie televisive come quella di *Arcane* permettono di

frequentare è una serialità generativa, cioè una serialità possibile in ragione di una risonanza di senso che viene dal profondo. Il seguito della narrazione di prova, così come quella che la sua mediazione dovrebbe suscitare e incoraggiare, ha infatti proprio la forma della risonanza: come tale prende direzioni che, per quanto originate da un'azione che ne è la causa, ne proseguono il senso in direzioni che non sono prevedibili o anticipabili. La serialità, pertanto, può – e in questa possibilità c'è in realtà un compito – sensibilizzare al futuro coltivando la consapevolezza che, se per un verso aumentano incertezze e rischi, dall'altro si apre la possibilità di raggiungere traguardi non solo improbabili, ma impensabili.

### 5. La sfida della “grandezza”

La proposta di riconoscere alla serialità televisiva la possibilità di valere come dispositivo pedagogico non è né vuole essere l'esercizio di *restyling* di un pensiero animato dal gusto creativo per un'innovazione che trasformi il *format* del romanzo di formazione in versioni più vicine ai suoi destinatari. La proposta al contrario, proprio perché in linea con il fine del romanzo di formazione, intende sollevare la questione della necessità di una mediazione che riesca (ancora) a suscitare una riflessione sulla direzione che la narrazione di sé e del mondo può/deve prendere.

La questione è cruciale per il destino di ciascuno e di tutti. Urge infatti ricordare che una delle sfide più impegnative che il pensiero pedagogico deve affrontare – senza rimandare o delegare – è quella della misura della “grandezza”. Grande è l'accelerazione data al cambiamento (Mc-Neill & Engelke, 2018). Altrettanto “grande” è la cecità che ne segue (Ghosh, 2016/2017), dal momento che proprio l'accelerazione non agevola lo sguardo obliquo della riflessione da cui dipende la possibilità di dare una prospettiva di senso al cambiamento.

La risposta a tali grandezze non è da affidare a una forza opposta e contrapposta che rallenti l'accelerazione. La risposta deve essere altrettanto grande. “Grande” va allora pensato lo spazio di

prova che chiunque – perché nessuno ne è escluso – deve frequentare nel continuo e costante processo della definizione del proprio profilo identitario. La serialità potrebbe essere uno di quegli spazi che mette in scena la grandezza della portata dell'agire umano. Il suo spazio infatti permette di frequentare prove di narrazione che scoprono e fanno scoprire la grandezza del processo di cambiamento: una grandezza data non tanto dalla pluralità di combinazioni o dalla molteplicità delle occasioni generate quanto dalla vastità (per altezza, ampiezza e profondità) della responsabilità che ciascuno ha nel ricercare modi e contenuti per un'esistenza che affermi ancora e sempre più il possibile senso umano.

Di fronte a questa inedita misura della portata del cambiamento e dell'implicita responsabilità, la riflessione pedagogica è chiamata a dar prova di prudenza, non rinunciando ma occupandosi (Dalle Fratte, 1996). Risponde quindi a tale chiamata la riflessione pedagogica che si occupa di revisionare i dispositivi pedagogici già operanti o di individuarne ulteriori. La riflessione pedagogica risponderebbe in modo ancor più partecipato e incisivo se fosse coinvolta *in modo sistematico* nella progettazione della serialità delle serie televisive, dando loro la struttura intenzionalmente educativa necessaria per essere autentico spazio di formazione (Biasin, 2022; Parola, 2024). Da qui, una possibile occupazione futura tanto del pensiero pedagogico quanto delle politiche educative.

### Bibliografia

- Alici L., & Pierosara S. (a cura di) (2016). *Generare fiducia*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani (ed. orig. 1958).
- Arendt H. (2006). Hannah Arendt su Hannah Arendt. *MicroMega*, 8, 147-176.
- Baldirali L., & Terrone L. (2012). *Filosofia delle serie TV. Dalla scena del crimine al trono di spade*. Milano: Mimesis.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. orig. 1991).

- Bauman Z. (2021). *Sociologia della postmodernità*. Roma: Armando (ed. orig. 1992).
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Biasin C. (2020). Le TV Series come pedagogia pubblica degli adulti. Rappresentazioni mediatiche in discussione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 1-17.
- Boccia Artieri G., & Fiorentino G. (a cura di) (2024). *Storia e teoria della serialità*. Milano: Meltemi.
- Brancato S. (2007). *Senza fine. Immaginario e scrittura della fiction seriale in Italia*. Napoli: Liguori.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardini D. (2004). *La lunga serialità televisiva. Origini e modelli*. Roma: Carocci.
- Casoli S. (2021). *Le forme del personaggio. Figure dell'immaginario nella serialità televisiva americana contemporanea*. Milano: Mimesis.
- Colapietro V., & De Carlo M.E. (2011). *Formazione, trasformazione, riforma-zione*. Milano: FrancoAngeli.
- Coviello M. (2022). *Comunità seriali. Mondi narrati ed esperienze mediali nelle serie televisive*. Milano: Meltemi.
- Critchley S. (2008). *Responsabilità illimitata. Etica dell'impegno, politica della resistenza*. Roma: Meltemi (ed. orig. 2007).
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1996). *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*. Roma: Armando.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA Editore (ed. orig. 1996).
- Ghosh A. (2017). *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*. Milano: Neri Pozza (ed. orig. 2016).
- Golding W. (2017). *Il signore delle mosche*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1954).
- Guarcello E. (2020). Research's «Quality» in Industry 4.0. The Definition of a Human Measure for Evaluating of Research. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 11(7), 113-119.
- Hesse H. (1984). *Il giuoco delle perle di vetro*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1943).
- Le Guin U.K. (2005). *Il mago*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1968).
- Levinas E. (2009). *Trascendenza e intelligibilità*. Bologna: Edizioni Dehonianne (ed. orig. 1984).
- Lowry L. (1995). *The Giver. Il donatore*. Firenze: Giunti (ed. orig. 1993).
-

- Maggio E. (2022). *Un concetto-guida umanistico: Bildung*. Roma: Europa Edizioni.
- Marletto C. (2022). *La scienza dell'impossibile*. Milano: Mondadori.
- Marrazzo F. (2022). *Effetto Netflix: il nuovo paradigma televisivo*. Milano: EGEA.
- Merlini F., & Tagliagambe S. (2016). *Catastrofi dell'immediatezza. La vita nell'epoca della sua accelerazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Moretti E. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- McNeill J.R., & Engelke P. (2018). *La grande accelerazione: Una storia ambientale dell'Antropocene dopo il 1945*. Torino: Einaudi (ed. orig. 2014).
- Nosari S. (2017). L'«attitudine persona» o della capacità di trasformare: una prospettiva pedagogica. In J. Pozzo & G. Vissio, *Culture della persona: itinerari di ricerca tra semiotica, filosofia e scienze umane* (pp. 66-75). Torino: Accademia University Press.
- Nosari S. (2018). *Pedagogia del cambiamento*. Torino: UTET.
- Nosari S. (2022). L'illimitatezza quale nuova misura etica dell'agire educativo. *Pedagogia e Vita*, 80(1), 63-73.
- Nosari S., & Guarcello M. (2024). *Quali skills per l'umano? Un contributo al dibattito non cognitivo/cognitivo*. Milano: Mondadori Università.
- Parola A. (a cura di) (2024). *Visual education*. Lecce: Pensa evolution.
- Ricœur P. (1991). L'identité narrative. *Revue des sciences humaines*, LXXXV(221), 35-47.
- Ricœur P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana (ed. orig. 1992).
- Ricœur P. (2016). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1976).
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo della tarda modernità*. Torino: Einaudi (ed. orig. 2005).
- Rossi P. (2018). *Il potere dell'educazione*. Roma: Studium.
- Traversetti B. (2004). *Explicit. L'immaginario romanzesco e le forme del finale*. Cosenza: Pellegrini Editore.
-