

SAGGI – ESSAYS

NATE PER DISOBBEDIRE.
RIBELLIONE E CRESCITA NEL ROMANZO DI FORMA-
ZIONE AL FEMMINILE CONTEMPORANEO

BORN TO DISOBEY.
REBELLION AND GROWTH IN THE CONTEMPORARY
FEMALE BILDUNGSROMAN

Maria Teresa Trisciuzzi (Libera Università di Bolzano)

Il presente contributo propone una riflessione sul romanzo di formazione al femminile in prospettiva pedagogica e narratologica, con attenzione alla disobbedienza come matrice trasformativa della crescita. In contrasto con la tradizione del *Bildungsroman* canonico, che ha privilegiato soggetti maschili destinati all'integrazione nell'ordine adulto, le narrazioni contemporanee rivolte all'infanzia e all'adolescenza femminile delineano modelli formativi segnati dalla frattura, dalla discontinuità e dalla scelta. Attraverso l'analisi di quattro protagoniste dell'immaginario narrativo postmoderno – Lyra Belacqua, Hermione Granger, Katniss Everdeen e Nimona – il saggio indaga le forme in cui l'esperienza formativa si configura come gesto di resistenza e ridefinizione identitaria. Queste figure, appartenenti a generi e a forme espressive diverse – dal fantasy alla distopia, fino alla narrazione visuale e grafica – condividono una tensione narrativa che mette in discussione i modelli normativi di genere, potere e sapere. La narrazione si configura così come dispositivo simbolico in grado di attivare processi educativi e di incidere sull'immaginario culturale, soprattutto nella costruzione delle soggettività femminili in età evolutiva.

This paper offers a pedagogical and narratological reflection on the female coming-of-age novel, focusing on disobedience as a

transformative matrix of growth. In contrast to the tradition of the canonical Bildungsroman, which has historically privileged male subjects destined for integration into the adult world, contemporary narratives addressed to female childhood and adolescence outline formative paths marked by rupture, discontinuity, and choice. Through the analysis of four emblematic protagonists of the post-modern narrative imagination – Lyra Belacqua, Hermione Granger, Katniss Everdeen, and Nimona – the study examines how formative experience emerges as a gesture of resistance and identity redefinition. These figures, belonging to different genres and expressive forms – from fantasy to dystopia, including visual and graphic storytelling – share a narrative tension that challenges normative models of gender, power, and knowledge. Narrative is thus conceived as a symbolic device capable of activating educational processes and shaping cultural imagination, especially in the construction of female subjectivities during developmental age.

1. *Ribellarsi per crescere. Il romanzo di formazione tra norma, frattura e possibilità*

Nel tempo lungo della letteratura, la crescita è spesso narrata come varco e soglia, viaggio tra mondi, attraversamento di un confine visibile o invisibile. Nel *Bildungsroman* classico, questo passaggio si declina secondo una traiettoria prevalentemente maschile e lineare: l'eroe affronta prove, si misura con l'altro, supera l'informe per integrarsi nel sistema adulto. La formazione, in questo paradigma, appare come processo di normalizzazione: il divenire è una progressiva assimilazione all'ordine del discorso dominante, una rinuncia alla differenza, un'adesione ai codici del mondo (Moretti, 1986).

Nelle narrazioni rivolte all'infanzia e all'adolescenza, soprattutto in quelle che mettono al centro figure femminili, il racconto di formazione si decostruisce, si riconfigura, si trasforma. Non segue più una linea retta né si compie in una sintesi pacificata, ma si apre a percorsi irregolari, sospesi, segnati da fratture che interrogano. La *Bildung*, osserva Cambi (2011), può essere riletta come un

“darsi-forma” in relazione, nella libertà, in una differenza che si afferma non malgrado la frattura, ma attraverso di essa. Cambi (2011) invita infatti a «ripensare la formazione come atto simbolico e poetico, non come adesione a un modello, ma come produzione di senso a partire da una tensione» (p. 3).

In questa prospettiva, anche *Either/Or* di Søren Kierkegaard, pur non essendo un *Bildungsroman* in senso stretto, può essere accostato criticamente a questa tradizione. Come osserva Joakim Garff, *Either/Or* non presenta un processo di formazione compiuto, ma attiva nel lettore un’esperienza formativa: «Kierkegaard’s text is not a narrative about the Bildung of the young man, but rather a visualization of the process itself, in which the reader is invited to participate» (Garff, 2018, p. 86). La narrazione non insegna, ma espone, interroga, apre una postura formativa che si realizza nella ricezione. La scelta tra estetica ed etica, che attraversa l’opera, non approda a una riconciliazione armonica, ma mette in scena la tensione stessa del formarsi, la scissione, la crisi, come possibilità di divenire.

In questa direzione si colloca anche la lettura radicale di Reinhard Hesse, per il quale il *Bildungsroman* moderno non celebra l’integrazione del soggetto nel mondo, ma mette in scena un’individualità in perenne scarto, mai pacificata. Scrive Hesse (2011):

In der Geschichte des Bildungsromans ist die Differenz von Subjektivität und Gesellschaft kaum überwindbar. Bildung bedeutet hier nicht Integration, sondern Differenz, nicht Abschluss, sondern Unabgeschlossenheit (p. 69).

E ancora: «Der moderne Bildungsroman entwirft eine Ästhetik der Unabgeschlossenheit – keine teleologische Erzählung, sondern ein fragmentarisches Suchen nach Form, Sinn, Weltbezug» (p. 74). È un’estetica che rifiuta la conclusione e abita l’instabilità, facendo della frattura un luogo generativo.

Il *Bildungsroman* al femminile, in questo senso, va letto come una messa in discussione dei presupposti del canone. L’operazione critica che lo attraversa riguarda la struttura narrativa stessa, che viene

riscritta e riorientata, aprendo lo spazio letterario a forme di soggettività che emergono da un'esperienza di frattura originaria, in cui il rapporto tra il sé e il mondo resta segnato da una dissonanza duratura (Trisciuzzi, 2014). In altre parole, la crescita di queste bambine e ragazze prende avvio da un'esperienza precoce di scarto, da una sensazione iniziale di non coincidenza con ciò che le circonda, e da un sentirsi fuori posto rispetto alle aspettative, ai ruoli e, soprattutto, ai percorsi già tracciati. La bambina, la ragazza, emergono all'interno di questo orizzonte come figure che eccedono i modelli consueti del racconto formativo. La loro presenza non si lascia ricondurre a un percorso di correzione o di normalizzazione, né a un ingresso progressivo entro regole già definite. Si tratta piuttosto di presenze che mettono in discussione il modo stesso in cui, abitualmente, si racconta il crescere. Attraverso questi personaggi, la crescita si mostra come un'esperienza che può assumere andamenti non lineari e perciò aperti al possibile. La loro presenza incide sulle regole del gioco narrativo, apre domande, rende visibile la possibilità di pensare il diventare grandi come un processo più ampio, non riconducibile a un unico modello.

Il femminile, in queste trame, si pone spesso ai margini della genealogia narrativa dominante. La sua soggettività non si eredita, si inventa. Le famiglie sono assenti, spezzate, disfunzionali o simbolicamente vuote. L'educazione non viene dall'alto, ma dalla terra, dal bosco, dal corpo, dalla scoperta. Disobbedire può essere un atto educativo: un modo per imparare a esserci, a parlare, a scegliere.

In molte narrazioni contemporanee, le soggettività femminili e *queer* non chiedono riconoscimento entro i confini già dati, ma si affermano rifiutando di restare fisse in un solo ruolo o forma. Il corpo stesso diventa un linguaggio pedagogico e politico: non supporto neutro della crescita, ma testo attivo, dispositivo simbolico che resiste all'inquadramento. Come osserva Burgio (2020), la pedagogia *queer* destabilizza la norma eterosessuale e permette di riconoscere soggettività eccedenti rispetto all'ordine binario e gerarchico della maschilità eteronormata. Così, l'identità non è più una destinazione né una conquista, ma un gesto che destabilizza, una forma che sfugge, un movimento che interroga. In questo senso, la

Bildung si apre a una grammatica dell'instabilità, in cui non c'è un "diventare sé" prefigurato, ma un esistere plurale, fragile, in divenire.

In molte narrazioni contemporanee, le soggettività femminili e *queer* non si realizzano attraverso un percorso di stabilizzazione, ma si configurano attraverso pratiche di scarto e discontinuità. Il corpo – mobile, metamorfico, narrativamente eccedente – non è più lo sfondo silenzioso della crescita, ma si fa fulcro simbolico della narrazione.

Come osservano Jyotika e Singh (2024), il corpo *queer* nella letteratura per l'infanzia è spesso rappresentato come «a space of resistance and transformation that challenges binary understandings of identity and embodiment» (p. 1597). In questa prospettiva, l'identità non è il risultato di un processo lineare, ma un'apertura continua, una soglia in cui le definizioni si dissolvono e si ricompongono. È in questo senso che la *Bildung* si allontana dalla logica dell'assimilazione, per farsi campo di tensione e di metamorfosi. Nelle narrazioni post-identitarie, la crescita non riconcilia, ma disarticola; non integra, ma riapre. È una pratica critica, un esistere plurale, vulnerabile, in divenire.

Come ha scritto Giannini Belotti (1973), il dispositivo educativo tradizionale tende a disciplinare il desiderio femminile, a canalizzarlo, a renderlo funzionale alla ripetizione. Le protagoniste di molte narrazioni contemporanee per ragazze e ragazzi, invece, rompono questa grammatica. Interrogano l'adulto, disfano il suo sguardo, lo costringono a ripensare la mappa. Bambine che scappano, che domandano, che inventano linguaggi: in loro non c'è solo resistenza, ma generatività. Ulivieri (1995) parla, in questo senso, di un'educazione che si nutre di cura e di alterità, e che riconosce nella differenza non un problema da risolvere, ma una risorsa epistemica e politica.

Anche il corpo, in queste narrazioni, diventa centro pulsante del percorso educativo. È un corpo che cambia, che si muove, che genera conoscenza. La metamorfosi non è soltanto un espediente narrativo, ma un dispositivo pedagogico: racconta l'identità come flusso, l'apprendimento come passaggio. Faeti (2010) ci ricorda che i bambini non amano la letteratura che li educa, ma quella che li disturba, che li interroga, che apre domande. Il corpo che cambia

è proprio questo: domanda incarnata, apertura al possibile, traccia di un sapere che non si lascia addomesticare.

Non è un caso che molte protagoniste di questi racconti non diventino mai davvero adulte. Non nel senso lineare del termine. Restano ibride, attraversate da tensioni, segnate da una lingua che non si chiude. La loro crescita è un'esplorazione, non un approdo. E la narrazione che le accoglie è, anch'essa, educazione in atto: non spazio normativo, ma laboratorio del vivente, dove l'identità può prendere forme inattese.

La letteratura, in questo senso, non racconta semplicemente il mondo: lo disegna di nuovo. Le bambine che disobbediscono non sono eroine per vocazione, ma segni di un'altra possibilità. Parlano dal margine, ma non chiedono centralità. Aprono, interrogano. Educano il lettore e la lettrice a una postura diversa: non più apprendere per somigliare, ma per immaginare. E in questo gesto, che è insieme poetico e pedagogico, si compie la loro vera rivoluzione.

2. Le eroine del confine. Narrazioni liminali dell'infanzia al femminile

Le protagoniste di molte storie contemporanee che parlano di crescita e disobbedienza sono figure di confine. Non stanno al centro del racconto e non cercano un potere definito o riconosciuto. Si muovono ai margini, nei momenti in cui l'identità cambia, nei punti in cui le regole iniziano a vacillare. È in questi spazi che aprono strade nuove: percorsi educativi che non promettono modelli, ma aprono interrogativi.

In queste narrazioni, femminile e infanzia si intrecciano come esperienze in movimento, mai fissate una volta per tutte. Non illustrano una crescita lineare, ma mostrano che si può crescere anche attraverso l'incertezza, la distanza dalle aspettative, la differenza.

La narrazione, allora, diventa uno spazio generativo: un luogo in cui immaginare nuove forme di esistenza, nuovi modi di stare al mondo, attraverso una forza che non esclude la tenerezza, e una fragilità che sa farsi resistenza. È proprio questa convivenza di linguaggi – intimi e radicali insieme – a segnare la svolta.

2.1. “Eva, di nuovo”. *Lyra e la conoscenza come disobbedienza*

Lyra Belacqua è presentata, fin dalle prime pagine, come «una bambina mezza selvaggia e mezza civilizzata» (Pullman, 1996, p. 15): una figura liminare che incarna una soggettività in formazione, capace di attraversare mondi e confini simbolici. La profezia che la riguarda – «Sarà la madre... sarà la vita... colei che disobbedirà... Eva, di nuovo!» (Pullman, 2001, p. 248) – la colloca in una genealogia mitica che ribalta il paradigma della colpa originaria: la sua disobbedienza non è trasgressione, ma fondazione. Il primo gesto che la definisce è l'ingresso nel Salotto Privato del Jordan College, luogo interdetto alle donne: un atto di rottura che può essere letto come rito di passaggio, secondo la struttura tripartita individuata da Van Gennep (2006), in cui la fase liminare coincide con l'attraversamento di una soglia simbolica. Come osserva Bernardi (2005), «il rito di passaggio prevede una frattura del tempo convenzionale necessaria al viaggio iniziatico, una lacerazione non misurabile e non dicibile» (p. 169). Il legame con Pantalaimon, il suo daimon mutevole e visibile, è una delle metafore più potenti della trilogia. Pan è “una parte di sé”, una voce interiore, una coscienza viva e incarnata. Come suggerisce Hillman (1997), il daimon rappresenta «il nostro doppio interiore, colui che ci guida, che ci aiuta dopo le nostre cadute, che ci domina quando prende il sopravvento» (p. 45). La separazione da Pan per accedere al mondo dei morti è insieme un trauma e un passaggio iniziatico: una perdita necessaria, che segna la maturazione di Lyra e la sua capacità di scegliere da sola.

La Polvere, elemento chiave della saga, è una sostanza viva, «che comincia a capire sé stessa» (Pullman, 1997, p. 234). È conoscenza, coscienza, desiderio. Ed è proprio per questo che il Magisterium la teme: perché rappresenta la libertà di pensare e la possibilità di disobbedire. L'intercisione – la separazione forzata tra bambino e daimon – è la forma più violenta di controllo: una mutilazione della coscienza, un atto che cancella il legame con il sé profondo.

Il viaggio di Lyra è un percorso di crescita segnato da trasformazioni: attraversa mondi, affronta la morte, ama, perde, sceglie.

Come scrive Kleist (2022), «una volta lasciata la grazia innocente, non si può più tornare indietro» (p. 37). Ma è proprio in questa perdita dell'innocenza che si apre uno spazio nuovo. Alla fine della trilogia, Lyra non torna al punto di partenza, né conquista un trono: al posto del Regno dei cieli resta la «Repubblica dei cieli» (Pullman, 2001, p. 445), un mondo costruito non sull'obbedienza, ma sulla responsabilità condivisa. Non una bambina perfetta, ma una protagonista che sbaglia, ama e cresce. E che insegna, nel suo cammino, che disobbedire può essere il primo passo per diventare sé stessi.

2.2. *Sapere, giustizia, dissonanza. Hermione Granger e l'etica della marginalità*

Hermione Granger, allieva modello della scuola di magia, sovrverte con una sapienza che eccede i confini previsti e li ridefinisce.

La sua sapienza non è innata, ma conquistata; non è intuizione, ma studio appassionato. Tuttavia, non è per questo meno radicale. Hermione porta con sé un sapere affettivo e giuridico: ricorda, difende, crea legami. La sua insistenza nel fondare la Società per la promozione del benessere degli elfi domestici, il suo impegno a leggere la Storia e a decostruirne le versioni ufficiali, la sua tenacia nel mantenere viva la coscienza collettiva del gruppo – tutto questo la rende una figura pedagogica potente. Hermione non si limita a imparare: traduce la conoscenza in azione politica, e il libro in gesto (Trisciuzzi, 2018). Figlia di una genealogia interrotta, Hermione inventa una propria appartenenza: si forma attraverso l'amicizia, la giustizia, la fedeltà.

Come ha osservato Marie-Louise von Franz, molte storie che raccontano il femminile riflettono sguardi maschili, anche quando sono scritte da donne (1983). È il caso, in parte, anche della saga di Harry Potter, in cui la protagonista femminile più rilevante, Hermione Granger, pur essendo dotata di straordinaria intelligenza, rigore morale e capacità d'azione, resta in posizione narrativa subalterna rispetto al protagonista maschile. Hermione non è la protagonista della storia, ma è colei che la rende possibile. Più volte, nel corso della saga, Harry e Ron riconoscono esplicitamente che

senza di lei non sarebbero sopravvissuti, né avrebbero potuto portare a termine le loro imprese. Eppure, la narrazione non le assegna mai il centro. La sua eccedenza – intellettuale, etica, affettiva – viene contenuta dentro un ruolo ancillare: quello dell'amica saggia, della compagna leale, della "secchiona" che sa sempre cosa fare.

E tuttavia, proprio in questa posizione laterale, Hermione esercita una forma di resistenza. La sua sapienza non è neutra: è sapere che si fa azione, che si traduce in giustizia, che interroga le strutture del potere. La fondazione della S.P.E.W. (Society for the Promotion of Elfish Welfare), la lettura critica della storia della magia, la memoria che custodisce e rilancia: tutto in lei è gesto educativo e politico. Hermione non si limita a imparare: trasforma il sapere in gesto politico, in cura, in alleanza, in disobbedienza.

La sua figura, letta in controluce, mostra come anche dentro una narrazione centrata su un protagonista maschile apparentemente fragile – Harry è un bambino, non è forte né dominante – possa agire una pedagogia della differenza. Hermione non cerca il potere, ma lo interroga. Non chiede di essere protagonista, ma rende possibile un altro modo di esserci. In questo, è pienamente un'eroina del confine: non figura da ammirare, ma da pensare.

2.3. *Il corpo che dice no. Katniss Everdeen tra cura e resistenza*

Katniss Everdeen, protagonista della trilogia *The Hunger Games* di Suzanne Collins, rappresenta una rottura radicale con il paradigma dell'eroina integrata. Il suo corpo è politico e sacrificale, esposto, ferito, sopravvissuto. Quando si offre al posto della sorella Prim, Katniss pronuncia un rifiuto dell'ingiustizia e un'affermazione della cura. Tuttavia, non si lascia mai ridurre al ruolo che le viene imposto: non è la ragazza forte, né la leader carismatica, né l'icona rivoluzionaria. È riluttante, ambivalente, opaca. Come è stato osservato, il corpo non è solo oggetto dello sguardo, ma agente della narrazione (Trisciuzzi, 2025). Ogni gesto – dal canto al silenzio, dalla cura di Rue alla scelta delle bacche – è carico di eticità. La sua forza risiede nella possibilità di non volere il potere, nella scelta del margine, nella continuità del legame.

Figura distopica per eccellenza, Katniss si muove in un genere che non anticipa il futuro, ma smaschera il presente. La distopia, infatti, non è una semplice proiezione immaginaria in avanti, ma una lente deformante sul nostro tempo. I mondi narrati nei romanzi distopici esasperano contraddizioni e derive già presenti nella società contemporanea: sorveglianza, manipolazione dell'informazione, disuguaglianze sistemiche. In questo senso, la distopia parla di noi, del nostro presente, anche quando sembra ambientata altrove o in un tempo futuro.

Due opere cardine del genere distopico sono *1984* di George Orwell (1948) e *Fabrenheit 451* di Ray Bradbury (1953). In entrambi i romanzi, la questione centrale è il controllo delle informazioni e delle coscienze. In *1984*, la censura è esercitata attraverso un controllo capillare del linguaggio e del pensiero, fino a creare un intero apparato governativo deputato a riscrivere la verità. In *Fabrenheit 451*, il potere si manifesta nella distruzione sistematica dei libri: il protagonista, Montag, vigile del fuoco, è incaricato non di spegnere incendi, ma di appiccarli per annientare la memoria culturale. Bruciare i libri significa bruciare le coscienze, spegnere ogni possibilità di conoscenza e trasformazione (Trisciuzzi, 2018).

Negli anni successivi, la distopia si ibrida con il filone post-apocalittico: guerre, disastri ambientali, epidemie distruggono la civiltà, lasciando pochi sopravvissuti in un mondo desolato. Ne sono esempi *Io sono leggenda* (1956) di Richard Matheson e *Il cacciatore di androidi* di Philip K. Dick, da cui è tratto il film *Blade Runner* di Ridley Scott (Battaglia, 1998; Baccolini & Moylan, 2003). In questi scenari, la natura si riprende lo spazio, e la soggettività umana è messa alla prova dal collasso della società.

All'interno di questa genealogia, *Hunger Games* rappresenta una svolta radicale. È una distopia post-apocalittica in cui il potere si esercita attraverso lo spettacolo e la spettacolarizzazione della violenza. Capitol City mantiene il controllo grazie a un sistema che ricorda i reality show, dove i giovani dei distretti poveri vengono offerti come vittime sacrificali. È solo attraverso lo sguardo degli adolescenti – e in particolare di Katniss – che questa realtà disumana viene messa a nudo. Collins costruisce una potente critica

alla logica del potere mediatico, alla passività dello spettatore, alla normalizzazione della crudeltà.

Katniss si offre in sacrificio al posto della sorella, ma il suo gesto inizialmente affettivo diventa via via più politico, fino a incarnare la resistenza di un'intera comunità. La sua figura si iscrive così in una nuova linea narrativa: quella delle «distopie adolescenziali» (Trisciuzzi, 2018, p. 129), che inaugurano una stagione di narrazioni come *Divergent* di Veronica Roth, dove sono i giovani a rivelare le fratture del sistema e a cercare nuove possibilità di esistenza. In queste storie, l'adolescente non è solo una vittima o un eroe predestinato, ma un soggetto critico, capace di vedere e denunciare ciò che gli adulti hanno scelto di non vedere.

Hunger Games, in particolare, mostra come la distopia possa diventare uno spazio educativo e simbolico: luogo in cui interrogare il presente, riscrivere i ruoli, mettere in discussione i dispositivi del potere. La lotta di Katniss non è solo per la sopravvivenza, ma per la memoria, per la giustizia, per la possibilità di un mondo diverso.

La sua disobbedienza è un atto affettivo e viscerale, che interroga i fondamenti stessi della politica e della giustizia. Non è un'eroina tradizionale: non attende di essere salvata, ma agisce, protegge, e si espone. Il corpo, spettacolarizzato e manipolato dal Capitol, diventa "a site of resistance" (Koncurat, 2023), uno spazio in cui si gioca la lotta tra imposizione e autodeterminazione. Anche quando accetta il ruolo di *Mockingjay*, Katniss «becomes adept in manipulating the manipulators» (Collins, 2010, p. 12), ma resta consapevole della violenza simbolica che la trasforma in icona.

La sua identità sfida le categorie binarie di genere. Non è né madre né amante, né amazzone né vittima. È una figura liminale, che attraversa e destabilizza i codici normativi. La sua corporeità, come sottolinea Koncurat, è politicizzata e mai neutra. La relazione con Peeta, fondata su reciprocità e vulnerabilità, sovverte le dinamiche tradizionali del *romance*. Peeta, infatti, «refuses to become «just a piece in their Games» (Collins, 2008, p. 172), e sceglie la cura come forma di resistenza. Insieme, i due personaggi incarnano una soggettività relazionale e non gerarchica, che rifiuta la logica del dominio.

La distopia di Collins non costruisce un'eroina esemplare, ma una figura complessa, attraversata da contraddizioni. Katniss non è un modello da imitare, ma un dispositivo critico: una “gender rebel” (Koncurat, 2023) che mette in crisi le narrazioni dominanti sul potere, il corpo, l'identità. Come osservano Bland e Strotmann (2014), «her agonising inner conflicts, her selfish survival tactics brought on by bitterly unfair odds, and her poignant selflessness, ring true for young adult readers» (p. 25). La sua adolescenza è segnata da un conflitto profondo tra soggettività e ruolo, tra desiderio e imposizione. In questo senso, Katniss non è solo una protagonista, ma una figura pedagogica che interroga il lettore e lo costringe a ripensare le categorie di genere, potere e giustizia.

2.4. “I’m not a girl, I’m a shark”. *Nimona* e il romanzo di formazione oltre il genere

Nel panorama della letteratura e dell'animazione contemporanea, la figura di *Nimona* emerge come uno degli esempi più radicali di riscrittura del *Bildungsroman*. Non si tratta soltanto di una protagonista femminile alternativa, ma di una creatura narrativamente e simbolicamente inclassificabile. *Nimona – graphic novel* di ND Stevenson, finalista al National Book Award nel 2015, e film d'animazione diretto da Nick Bruno e Troy Quane per Netflix nel 2023 – non cresce per diventare, ma per trasformarsi. Non si conforma alla norma: la disintegra. Il suo corpo, fluido e cangiante, attraversa generi, forme, animali, voci e posture, e in questo movimento continuo, incarna una pedagogia del mostruoso e del possibile.

Nel cuore del film, un dialogo con Ballister sintetizza la forza di questa rappresentazione: «If you didn't shapeshift?», chiede lui. «I'd die», risponde Nimona. «I just sure wouldn't be living». La sua metamorfosi non è né orpello né superpotere, ma esigenza vitale. Come evidenzia Laura Zornosa in un articolo su *Time* (2023)¹, la sensazione descritta da Nimona – “itchy insides”, come uno star-nuto imminente – è stata letta da molti fan come metafora della

¹ *The Deeper Meaning Behind Nimona's Shape-Shifting Story*. Disponibile in: <https://time.com/6291748/nimona-shape-shifting-trans/> [21/07/2025].

gender dysphoria. È un corpo che non può restare fermo, pena la perdita del senso di sé. L'identità di Nimona non risiede in un nome o in una categoria, ma in un atto performativo perpetuo. «I'm not a girl! I'm a shark!», esclama con ironica determinazione: rifiuta il linguaggio binario e impone una presenza che si nomina da sola.

Come dimostra l'analisi di Ellie Leatherby (2024), basata sugli strumenti della *Critical Discourse Analysis*, la narrazione di *Nimona* agisce anche attraverso precise strategie linguistiche: “*nomination, predication e perspectivisation*”². I nomi che le vengono affibbiati – “freak”, “monster”, “it” – contrastano con quelli che lei rivendica: “me”, “Nimona”, “shark”. Questa tensione fra eteronimia e auto-definizione si fa motore del racconto: la protagonista diventa un campo di battaglia semantico, un corpo-discorso su cui si scontrano visioni antagoniste di umanità, anormalità, devianza e affermazione. Anche le qualificazioni valutative mostrano come la società la giudichi attraverso lo spettro del rifiuto: “Be normal”, “You know what you are”, “There's no place for you”. Ma è proprio nel disadattamento che fiorisce la sua potenza narrativa. Come nel climax del graphic novel, Nimona esplode in due entità: un'infanzia ferita, sola e abbandonata, e una creatura d'ombra e fiamma, furiosa contro il mondo. La sua rabbia non viene mai domata: viene abbracciata – nella sua *scary, messy, ugly truth* – come parte integrante dell'essere.

Nel saggio *Beyond Surface* di Jyotika e Singh (2024), si afferma con forza che la letteratura per l'infanzia è un luogo cruciale per decostruire norme corporee, generi e canoni. Le trasformazioni di Nimona vanno lette alla luce di questa nuova genealogia narrativa, in cui il corpo è dispositivo pedagogico, linguaggio visivo, soglia di resistenza. Come accade anche in altri *picturebook* contemporanei:

² Leatherby E. (2024). “But I'm not a girl! I'm a shark!” – A discourse-focused analysis of genderqueer allegory through language in *Nimona*. *GLARe: Gender, Language and Animation Resource at Lancaster University*. Disponibile in: <https://wp.lancs.ac.uk/glare/but-im-not-a-girl-im-a-shark-a-discourse-focused-analysis-of-genderqueer-allegory-through-language-in-nimona/> [21/07/2025].

The Paper Bag Princess (1980) di Robert Munsch, illustrato da Michael Martchenko, pubblicato in Italia nel 2021 da Giralangolo nella collana Sottosopra con il titolo *La principessa e il drago*; *Julian is a Mermaid* (2018), scritto e illustrato da Jessica Love, tradotto in italiano come *Julian è una sirena* (2023); *Red: A Crayon's Story* (2015) di Michael Hall, pubblicato in Italia come *Rosso. Una storia raccontata da Matita* (2016). In questi testi, come in *Nimona*, il corpo si fa campo simbolico e performativo, al tempo stesso minacciato e liberato: si lotta non per essere accettati, ma per ridefinire il significato stesso di ciò che è umano, bello, degno.

Alla luce della *pedagogia queer*, così come proposta da Giuseppe Burgio, la figura di *Nimona* incarna una forma educativa che non si limita a rappresentare la differenza, ma la produce attivamente. Secondo Burgio (2019), la norma – ogni norma – genera il proprio margine, costruisce devianze, costringe i corpi entro aspettative regolative che definiscono il maschile, il femminile, l'adulto, il bambino. La *pedagogia queer* non mira a includere ciò che è fuori, ma a interrogare le logiche stesse dell'inclusione. In questa ottica, *Nimona* non chiede di essere accettata: sfida l'idea stessa di accettabilità. Il suo corpo mutante, esuberante, spaventevole, non è “corretto” né “educato”. È vivo, e per questo educativo. Come scrive Burgio, occorre «un'azione di decostruzione del dispositivo omobi-transfobico che si impervi su quella soggettività che prioritariamente trae beneficio dall'esistenza del dispositivo stesso» (Burgio, 2019, p. 71).

In questa prospettiva, *Nimona* rientra in un romanzo di formazione *queer*, in cui la crescita non è lineare né rassicurante. Non conduce a un'identità stabile, ma all'esplorazione perenne della propria molteplicità. Come osserva lo stesso ND Stevenson in un'intervista a *Time*, «But still I am not just one thing, just like her. No one is»³. La narrazione non mira a “risolvere” *Nimona*, ma a lasciarla esistere nel suo fluire. «I'm a lot of things», afferma. Non si impara a essere come lei, ma a stare nel dubbio, a pensare con empatia, a vedere l'altro senza bisogno di classificarlo.

³ Disponibile in: <https://time.com/6291748/nimona-shape-shifting-trans/> [21/07/2025].

Ballister, il cavaliere caduto, non rappresenta solo un'alleanza. È il primo personaggio che vede Nimona oltre l'etichetta. «They only see you one way», dice lei. «I see you, and you're not alone», risponde lui. Questo gesto – riconoscere qualcuno nella sua dissonanza – è forse l'atto educativo più potente del film. L'opera di Stevenson, sia nel fumetto che nel film, si inserisce così in una genealogia di letteratura infantile e giovanile che sovverte i codici narrativi e corporei. Ma *Nimona* va oltre: non propone solo nuove figure, ma nuove forme, nuove sintassi dell'identità.

Non è una semplice eroina ribelle. È un dispositivo narrativo e politico che mostra ai lettori e alle lettrici la possibilità di esistere fuori dai parametri, di rivendicare la metamorfosi come diritto, il non sapere come apertura. È corpo *queer*, linguaggio dissonante, forma che si sfalda per liberarsi. In un mondo educativo ancora spesso normativo, la sua presenza è scomoda, ma necessaria. E se – come suggerisce Stevenson – Nimona camminasse tra noi, forse non la riconosceremmo subito. Ma potremmo imparare a farlo, se sapremo educarci alla possibilità che l'identità sia un passaggio, non una destinazione.

Forse non è così necessario sapere con esattezza chi siamo o cosa siamo. Le domande che chiedono un nome, una definizione, una forma stabile – *What are you?* – possono diventare trappole più che aperture. È più fecondo il dubbio, la soglia, l'incertezza in cui ci si scopre in movimento. Come Alice nel dialogo con il Gatto del Cheshire, anche Nimona – e con lei molte figure della letteratura contemporanea – sembra abitare uno stato di trasformazione continua, dove la crescita non è un approdo ma una traiettoria mai conclusa.

Emblematico l'incontro tra Alice e il Bruco, dalle *Alice's Adventures in Wonderland* di Lewis Carroll:

“Who are you?” said the Caterpillar. Alice replied, rather shyly, “I – I hardly know, sir, just at present – at least I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then” (Carroll, 2009, pp. 40-41).

È proprio in questa incertezza che può nascere una forma diversa di educazione: un'educazione che non pretende di fissare, ma accoglie il divenire. Le narrazioni che accolgono queste figure mobili, dissonanti, inafferrabili diventano allora dispositivi di resistenza, strumenti simbolici per pensare altrimenti l'educazione, la soggettività, la crescita.

3. *Conclusioni. Narrazione, resistenza, immaginazione*

C'è un filo sottile che attraversa tutte le narrazioni evocate: è il filo della resistenza, della possibilità, della frattura che diventa forma. Le bambine e le ragazze che abitano questi mondi – letterari, simbolici, visivi – non crescono per diventare ciò che ci si aspetta, ma per esistere secondo un proprio ritmo, per abitare il mondo con voce propria. Non cercano di somigliare, ma di esistere in una lingua che non sia prestata. In questo, la disobbedienza non è soltanto un atto oppositivo: è una pratica pedagogica, un gesto narrativo, una forma di conoscenza.

La narrazione, in queste trame, non è mai neutra. Non consola, non addomestica, non rassicura. Al contrario, educa a stare nell'asimmetria, nella soglia, nella complessità. Le storie che contano sono quelle che inquietano, che disorientano, che lasciano trapelare una dimensione perturbante – ciò che Freud (1984) ha definito *Unheimlich*, l'inquietante familiare, il noto che si rivela altro, opaco, straniante. Ai lettori infantili non offrono una morale, ma un orizzonte.

Dare voce, nella narrazione, a una bambina che osa dire no, che fugge l'atteso, che si sottrae al destino tracciato per lei, significa aprire uno spazio simbolico in cui l'immaginazione non si riduce a fuga, ma si configura come esercizio critico, come tensione verso il possibile. È in quel margine, in quella dissonanza, che si compie l'atto educativo più profondo: non trasmettere, ma rendere pensabile l'altimenti.

In questa prospettiva, il meraviglioso – cifra fondativa della letteratura per l'infanzia – non è soltanto ornamento o fantasticheria.

È linguaggio dell'altrove, grammatica dell'interrogazione, forza pedagogica che destabilizza l'ovvio. La metamorfosi, la magia, il viaggio, l'incontro con l'ignoto: tutti questi elementi restituiscono alla crescita una dimensione poetica e imprevedibile. Non sempre il cambiamento avviene in modo graduale. Può nascere da una frattura, da un gesto inatteso, da un momento di sospensione. La crescita non segue sempre un percorso preciso: arriva all'improvviso, nel silenzio, nel vuoto, o in un piccolo dettaglio che cambia tutto.

Le protagoniste incontrate lungo questo percorso non sono eroine nel senso tradizionale. Non conquistano troni, non portano a termine imprese spettacolari, e spesso non chiedono nemmeno di essere comprese. Eppure, aprono mondi, immaginari, sentieri di pensiero. Educano senza offrire risposte, ma lasciando domande in sospeso. Disobbediscono, sì, ma senza distruggere: lo fanno attraverso deviazioni lievi, gesti minimi, posture nuove. Non indicano una meta, ma si offrono come mappe da interpretare, come segni che suggeriscono possibilità. E in questo, somigliano profondamente all'infanzia: non come una stagione da oltrepassare, ma come una forma di attenzione o uno sguardo che continua a cercare. Ci sono narrazioni che sembrano custodire qualcosa in più: accolgono l'alterità senza paura, lasciano spazio alla differenza, si offrono come strumenti di ascolto prima ancora che di spiegazione. In queste storie, la crescita non coincide con l'adattamento, ma con un processo più sottile, fatto di risonanze. Non si tratta di aderire a un modello, ma di immaginare possibilità ancora aperte.

Le bambine ribelli, disobbedienti, quelle che deviano senza rumore, sembrano dirci che si può essere fedeli a ciò che ancora non si conosce. Che il confine può trasformarsi in spazio abitabile. E che forse, per educare alla meraviglia, bisogna restare in ascolto, senza pretendere di spiegare tutto.

Bibliografia

Antoniazzi A., & Gasparini A. (2009). *Nella stanza dei bambini. Tra letteratura per l'infanzia e psicoanalisi*. Bologna: Clueb.

- Baccolini R., & Moylan T. (eds.) (2003). *Dark horizons: Science fiction and the dystopian imagination*. New York-London: Routledge.
- Baldini M. (2020). Lettering the reality: il graphic journalism tra intercultura e attualità. In M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia* (pp. 131-148). Pisa: ETS.
- Batini F. (2011). *Comprendere le differenze. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando Editore.
- Battaglia B. (1998). *Nostalgia e mito nella distopia inglese: Saggi su Oliphant, Wells, Forster, Orwell, Burdekin*. Ravenna: Longo Editore.
- Bernardi M. (2005). *Infanzia e fiaba: le avventure del fiabesco tra bambini, letteratura per l'infanzia, narrazione teatrale e cinema*. Bologna: Bononia University Press.
- Bernardi M. (2011). *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*. Milano: Unicopli.
- Beseghi E. (a cura di) (1987). *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- Beseghi E. (a cura di) (1990). *Lo specchio di Biancaneve. I bambini e i media alle soglie del duemila*. Teramo: EIT.
- Beseghi E., & Telmon V. (a cura di) (1992). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bland J., & Strotmann A. (2014). The Hunger Games: An ecocritical reading. *Children's Literature in English Language Education - CLELE journal*, 2(1), 22-43.
- Burgio G. (2019). A guardia della Norma. L'omo-bi-transfobia nella prospettiva di una pedagogia queer. In E. Stradella (a cura di), *Le discriminazioni fondate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere* (pp. 45-74). Pisa: Pisa University Press.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Una proposta di pedagogia queer. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 12(20), 27-42.
- Butler J. (2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., & Ulivieri S. (a cura di) (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2011). La "Bildung": una categoria pedagogica significativa anche in Italia. *Topologik - Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 10, 2-14.
- Cambi F. (2015). *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla Formazione*, 22(1), 125-135.

- Carroll L. (2009). *Alice's Adventures in Wonderland*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins S. (2008). *The Hunger Games*. New York: Scholastic Press.
- Collins S. (2009). *Catching Fire*. New York: Scholastic Press.
- Collins S. (2010). *Mockingjay*. New York: Scholastic Press.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Dato D., De Serio B., & Lopez A.G. (2015). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- De Serio B. (2012) (a cura di). *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*. Bari: Progedit.
- Faeti A. (2001). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Faeti A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1972).
- Forni D. (2020). Il cinema d'animazione per l'infanzia e l'adolescenza. Filoni narrativi tra studi cinematografici e sguardi d'autore. In M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia* (pp. 109-130). Pisa: ETS.
- Fraser L. (2002). *Conversazione con J.K. Rowling*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Freud S. (1984). *Il perturbante*. Roma: Theoria (ed. orig. 1919).
- Garff J. (2005). Either/Or read as Bildungsroman. *Kierkegaard Studies Yearbook*, 27(1): 1-16.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Grandi W. (2007). *Infanzia e mondi fantastici*. Bologna: Bononia University Press.
- Hall M. (2015). *Red: A Crayon's Story*. New York: Greenwillow Books.
- Hall M. (2016). *Rosso. Una storia raccontata da Matita*. Milano: Il Castoro.
- Hamelin Associazione Culturale (a cura di) (2007). *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*. Bologna: Clueb.
- Hamelin Associazione Culturale (a cura di) (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Hamelin.
- Hesse R. (2015). Erziehung und/oder Bildung im Jugendroman? *Topologik*, 10, 67-78.
- Hillman J. (1997). *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*. Milano: Adelphi.
- Hunt P. (2001). *Children's Literature*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hunt P. (2009). *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.

- Jyotika Singh S. (2024). Beyond surface: Exploring politics in children's literature. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 5(1), 1594-1602.
- Koncurat J. (2024). Gender Rebellion: Gender Non-Conformity as an Act of Resistance in The Hunger Games. *Criterion: A Journal of Literary Criticism*, 17(2), 52-63.
- Lipperini L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Loiodice I. (a cura di) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Love J. (2018). *Julian is a Mermaid*. Somerville: Candlewick Press.
- Love J. (2023). *Julian è una sirena*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- Meek M., & Watson V. (2003). *Coming of Age in Children's Literature*. London: Continuum.
- Moretti F. (1986). *Il romanzo di formazione*. Milano: Garzanti.
- Morgenstern K. (1819). Über das Wesen des Bildungsromans. In R. Selbmann (Ed.), *Der deutsche Bildungsroman* (2nd ed.). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Munsch R., & Martchenko M. (1980). *The Paper Bag Princess*. Toronto: Annick Press.
- Munsch R., & Martchenko M. (2021). *La principessa e il drago*. Firenze: Giralangolo.
- Papini M.C., Fioretti D., & Spignoli T. (a cura di) (2007). *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*. Pisa: ETS.
- Pinto Minerva F., & Gallelli R. (2004). *Pedagogia e postumano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Ricci R. (2002). *Harry Potter. L'avventura di crescere*. Roma: Edup.
- Rowling J.K. (1998). *Harry Potter e la Pietra Filosofale*. Firenze: Salani.
- Rowling J.K. (1999). *Harry Potter e la Camera dei Segreti*. Firenze: Salani.
- Rowling J.K. (2000). *Harry Potter e il Prigioniero di Azkaban*. Firenze: Salani.
- Rowling J.K. (2001). *Harry Potter e il Calice di Fuoco*. Firenze: Salani.
- Rowling J.K. (2003). *Harry Potter e l'Ordine della Fenice*. Firenze: Salani.
- Rowling J.K. (2005). *Harry Potter e il Principe Mezzosangue*. Firenze: Salani.
- Rowling J.K. (2007). *Harry Potter e i Doni della Morte*. Firenze: Salani.
- Simpson P. (2007). *Guida alla Bussola D'oro e alla trilogia Queste Oscure Materie di Philip Pullman*. Milano: Vallardi.
- Stevenson N.D. (2015). *Nimona*. New York: HarperTeen.
- Trisciuzzi M.T. (2010). La "polvere scintillante" della conoscenza e il conflitto tra autorità e libertà in Philip Pullman. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(2), 31-56.

- Trisciuzzi M.T. (2014). Coming of age. Il romanzo di formazione tra bussole, lame e cannocchiali. In O. De Sanctis & E. Frauenfelder (a cura di), *Cartografie pedagogiche* (pp. 9-21). Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi M.T. (2017). Questioni di genere. Riflessioni sul tema tra letteratura per l'infanzia e albi illustrati. In A.G. Lopez (a cura di), *Decostruire l'immaginario femminile* (pp. 71-92). Pisa: ETS.
- Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi M.T. (2020). L'avventura di crescere. Il genere Fantasy nella Letteratura per l'infanzia e per ragazzi. In M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia* (pp. 15-28). Pisa: ETS.
- Trisciuzzi M.T. (2025). Econarrazioni della cura. Percorsi simbolici nella letteratura per l'infanzia. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 10(1), 25-41.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Gennep A. (2006). *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. orig. 1909).
- Varrà E. (a cura di) (2001). *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*. Bologna: Pendragon.
- von Franz M.L. (1983). *Il femminile nella fiaba*. Torino: Boringhieri.
- von Kleist H. (2022). *Il teatro delle marionette*. Genova: Il Nuovo Melangolo (ed. orig. 1810).
- Westfhal G. (2000). *Science fiction, children's literature, and popular culture: Coming of age in fantasyland*. Westport: Greenwood Press.
- Zornosa L. (2023). The deeper meaning behind Nimona's shape-shifting story. *TIME Magazine*. Disponibile in: <https://time.com/6291748/nimona-shape-shifting-trans/> [21/07/2025].

Filmografia

- Bruno N., & Quane T. (2023) (Directors). *Nimona*. Netflix.